

ROSÂNGELA GARCIA MALDONADO

**SARESP E DIVERSIDADE TEXTUAL: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO
LEITOR**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2008

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNGELA GARCIA MALDONADO

**SARESP E DIVERSIDADE TEXTUAL: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DO
LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente –SP para a realização da Defesa, sob a orientação a Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza.

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2008

M211s Maldonado, Rosângela Garcia.
Saresp e diversidade textual : perspectivas na formação do leitor /
Rosângela Garcia Maldonado. - Presidente Prudente : [s.n], 2008
xiv, 151 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Renata Junqueira de Souza
Banca: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Peres, José Batista de
Sales.
Inclui bibliografia

1. Leitura e formação de leitores. 2. Gêneros textuais. 3. Saresp.
I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e
Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação
- Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.**

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no Curso de Mestrado em Educação da UNESP, como parte dos estudos que enfocam as práticas educativas e a formação de professores, incluída a avaliação de procedimentos educacionais no contexto de ensino, teve como objetivo analisar o sistema de avaliação elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o SARESP, mais especificamente as provas referentes ao triênio 2003-2005 e aplicadas à 5ª série do ensino fundamental. Com base em teorias que trabalham com os conceitos de leitura, texto, interpretação, gêneros textuais e avaliação, os textos e as questões de interpretação selecionados e utilizados nas provas foram analisados, e a diversidade de gêneros textuais nelas presentes foi identificada. Nesta investigação optou-se pela abordagem qualitativa por ser a metodologia que apresenta as características necessárias para atingir os objetivos propostos. O estudo das provas incluiu uma análise documental e quantitativa dos tipos de textos presentes nas avaliações, e uma análise qualitativa desses textos e das questões de interpretação que os acompanham. Após o levantamento dos gêneros textuais selecionados para as versões do SARESP escolhidas para este estudo, eles foram classificados como textos artísticos e não artísticos, ficando evidenciada a predominância dos primeiros. Quanto às questões das provas, observaram-se exemplos de exercícios redundantes e mal elaborados, que acabam por dificultar a leitura e a interpretação dos textos. Concluída a análise, ressalta-se a urgência de algumas reformulações nesse instrumento oficial de avaliação, tendo em vista o impacto de seus resultados no interior das escolas e, mais especificamente, na conformação de seus currículos.

Palavras-chave: leitura e formação de leitores, gêneros textuais, SARESP.

ABSTRACT

This research, developed in the Education Master course of UNESP as a part of the studies that focus in the educative practices and teachers formation, including the evaluation of educational methods in the teaching context, had as objective to analyze the evaluation system elaborated by the Education Clerkship of the São Paulo State, called SARESP, specifically the tests applied to the fifth level of the primary education, during the period of 2003-2005. Based on theories about concepts of lecture, text, interpretation, textual genres and evaluation, the texts and interpretation questions used in the tests were selected for analyses, identifying the diversity of text genres insert on them. In this investigation it was opted to use the qualitative boarding since this methodology presents the necessary characteristics to the concretization of the proposed objectives. The study of the tests included a documental and qualitative analyses of the type of the tests in the evaluations, and qualitative analyses of the interpretation questions that accompany the texts. The textual genres selected in the different versions of SARESP were classified as artistic and non-artistic texts, being evident the predominance of the first ones. In relation to the tests questions, it was observed some redundant exercise examples also containing elaboration deficiency, what difficult the lecture and interpretation of the texts. Thus, it is important to evidence the urgency of some reformulations in this official evaluation instrument, taking into account the possible impact of its results in the school environment and, more specifically, in the curriculum elaboration.

Keywords: lecture and readers formation, textual genres, SARESP.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Raul,

por ter trazido luz à minha vida através da sua existência, por me ajudar a superar meus medos, guiando-me e fortalecendo-me, e principalmente por conviver com minha presença ausente durante a elaboração desta dissertação.

À Maria Gabriela,

anjo anunciador de amor, paz, alegria e, principalmente, de força e coragem, testada e comprovada no sofrimento. Conquistaste o céu, minha filha, com a força da tua alma que não é pequena, porque foste para nós um presente de Deus.

Aos meus pais,

por tudo que fizeram por mim, educando-me primeiramente para Deus e, depois, preparando-me para o mundo. Esta dissertação, e tudo que ela representa, é uma conquista nossa. Amo vocês.

À Janaína,

irmã zelosa, carinhosa e amorosa, pela eterna confiança em minha capacidade e pelos presentes que me deste: Amanda, Vitória e o irmão Adailson.

Aos meus alunos,

de hoje, ontem e amanhã, por trilharem comigo, cada um no seu tempo, esse caminho rumo ao conhecimento, imenso oceano do qual vislumbramos apenas algumas gotas, por nunca permitirem que a rotina faça parte de minha vida sendo as rosas que enfeitam o meu jardim e por tocarem o meu coração.

Ao meu marido Roberto,

por último, porém não menos importante, por ter sido o melhor companheiro e incentivador, pelo apoio e por compreender também minha presença ausente nesta trajetória, dedico todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças recebidas, principalmente pelo dom da vida.

À Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, pela amizade, pela paciência e pela orientação segura e crítica, cuja confiança em mim mostrou-se inabalável, mesmo nos momentos mais difíceis da caminhada.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Peres e Prof. Dr. José Batista de Sales, que com suas valiosas contribuições e minuciosa leitura, por ocasião do exame de qualificação, me apontaram novos caminhos.

Aos professores que tive durante toda a minha vida e que foram, para mim, exemplo de pessoa, de dignidade, de dedicação e de perseverança, ensinando-me não com palavras, mas com atos que, apesar de todas as dificuldades, **ser professor** vale à pena porque suas almas não eram pequenas.

Aos amigos e amigas do curso de mestrado que comigo partilharam as alegrias e os sofrimentos de quem quer ir além e, em especial, à Deise, Denise e Laura, pelo apoio e ajuda nos momentos mais difíceis.

Aos amigos de hoje e de sempre, especialmente às amigas Maria Malacrida, Miriam, Rose, Célia e às Reginas, que mesmo trilhando caminhos diferentes, iluminaram meus passos com seu apoio incondicional.

Aos amigos das escolas Clotilde Peluso, Waldomiro Guimarães, principalmente aos do Adolpho Arruda Mello e da Mirella Pesce Desidere, por me ajudarem a enfrentar os obstáculos e pela amizade que me impulsionou à frente, sonhando comigo com uma educação de qualidade.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela Bolsa Mestrado.

Aos meus familiares – especialmente minha mãe, minha irmã e meu marido – pela paciência, compreensão e apoio durante todos os momentos.

Ao meu filho Raul, meu eterno amor, por ser a luz que ilumina meu viver e a razão pela qual enfrento os desafios de cada dia.

Não sei...

Se a vida é curta

Ou longa demais para nós.

Mas sei que nada do que vivemos

Tem sentido,

Se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira e pura...

Enquanto durar.

(Cora Coralina)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Séries contempladas pela avaliação do SARESP nos anos de 1996 a 1998.....	30
Tabela 2 - Séries contempladas pela avaliação do SARESP nos anos de 2000 a 2007.....	34
Tabela 3 - Classificação dos textos do SARESP de 2003 por Gênero Textual.....	75
Tabela 4 - Classificação dos textos do SARESP de 2004 por Gênero Textual.....	78
Tabela 5 - Classificação dos textos do SARESP de 2005 por Gênero Textual.....	80
Tabela 6 - Classificação dos gêneros textuais em artísticos e não-artísticos.....	80
Tabela 7 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2003.....	104
Tabela 8 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2004.....	121
Tabela 9 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2005.....	134
Tabela 10– Comparação do percentual das Categorias das questões do triênio pesquisado.....	140

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo 1 Sobre o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.....	18
1.1 As reformas educacionais mundiais e sua relação com a avaliação dos sistemas de ensino.....	18
1.2 Avaliação de sistemas escolares e de escolas.....	20
1.3 Tipos de Avaliação.....	22
1.4 A avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo.....	26
Capítulo 2 Leitura e formação do leitor.....	36
2.1 Leitura: sobre o ato de ler.....	36
2.2 Leitura na escola.....	42
2.3 Leitura do texto artístico.....	48
2.4 Formação do leitor	52
Capítulo 3 Diversidade Textual	56
3.1 Um breve relato sobre os gêneros textuais e sua definição.....	56
3.2 Os gêneros textuais e sua aplicação em sala de aula	59
3.3 Gêneros textuais e SARESP.....	61
3.4 O texto artístico e o não artístico.....	63
3.4.1 Caracterização do texto artístico e o não artístico	68
Capítulo 4 Análise das provas do SARESP.....	75
4.1 Análise quantitativa dos textos presentes nas avaliações do SARESP.....	75
4.1.1 O SARESP no ano de 2003.....	75
4.1.2 - O SARESP no ano de 2004.....	78

4.1.3 - O SARESP no ano de 2005.....	80
4.2 Análise qualitativa dos textos e das questões propostas nas provas do SARESP.....	83
4.2.1 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2003	86
4.2.2 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2004	106
4.2.3 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2005	123
Capítulo 5 Conclusões	137
Referências Bibliográficas.....	146

Introdução

A origem desta investigação se vincula aos estudos realizados por esta pesquisadora sobre o processo de transmissão ou aquisição da cultura, que se dá principalmente através da leitura, numa sociedade do conhecimento, pautada por um mundo letrado. Considerando as reflexões quanto à importância da leitura na sociedade atual, os estudos sobre a aquisição da competência leitora e sua relevância para a inserção social dos indivíduos despertaram a vontade de analisar a prova do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – SARESP, instrumento utilizado pela Secretaria de Educação para avaliar a competência leitora e escritora dos alunos da rede pública estadual de ensino.

A importância da leitura para a inserção na sociedade e a forma como a SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – averigua se essa competência está sendo plenamente desenvolvida nos educandos da rede pública de ensino desde 1996 ganharam cada vez mais espaço junto à equipe gestora de cada unidade escolar e nas diretorias de ensino do sistema. Todos, em suas respectivas abrangências, passaram a dedicar tempo e esforço para elevar o nível de seu desempenho, com relação à competência leitora dos alunos, no instrumento externo de avaliação que foi escolhido pela SEE para medir e estabelecer os resultados.

O SARESP tem sido objeto de pesquisas de vários estudiosos: uns voltados às questões políticas da sua implantação; outros, às questões lingüísticas, ou seja, às competências e habilidades da prova de leitura e escrita. Sem pretender esgotar o assunto, relacionam-se, a seguir, alguns dos principais estudos realizados.

Fátima Aparecida de Souza Maruci, em seu trabalho “O modelo de competências e habilidades no sistema de avaliação do rendimento escolar no Estado de São Paulo – SARESP: uma crítica radical”, apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, de 27/05 a 30/05/2007, discute o modelo de competências e habilidades estabelecidas por essa prova e argumenta que a educação nas escolas públicas

não pode se restringir à consecução dos objetivos a ele relacionados, sob pena de se instrumentalizar e se adaptar às necessidades do capital.

Edson Florentino José faz uma reflexão sobre o SARESP, no artigo “SARESP – Reflexão sobre sua natureza, limites e possibilidades de intervenção político-pedagógica”¹. O autor defende que seja revisto o papel da leitura e da escrita no processo de alfabetização, bem como em toda a Educação Básica, e sugere que o trabalho com essas habilidades seja realizado sob a perspectiva do letramento, que pode capacitar os alunos não apenas para obter resultados positivos em testes, mas também para uma participação ativa na sociedade.

Geraldo Carlos Barbosa analisa o sistema de avaliação em seu trabalho “A atividade de avaliar do SARESP” (Dissertação de Mestrado, PUC, 2005), em que aponta que o ensino das habilidades de leitura e escrita deve ser pautado no trabalho com os gêneros textuais, condição fundamental para que os educandos adquiram proficiência na língua materna. Os resultados do estudo sugerem que o SARESP adotou uma perspectiva reducionista da linguagem e este é o ponto de partida para possíveis intervenções no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Entende-se, portanto, que a avaliação dos resultados do SARESP apontou caminhos para as propostas de mudanças do processo de ensino-aprendizagem. Na presente pesquisa, discutem-se as provas do triênio 2003-2005 aplicadas à 5ª série, e identificam-se e analisam-se os textos selecionados e utilizados nesse instrumento de avaliação. Cabe ressaltar que, a partir de 1996, esse tem sido o principal instrumento de avaliação de aprendizagem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Pretendeu-se, aqui, verificar as provas e elaborar uma análise qualitativa desse instrumento externo de avaliação, no que se refere aos textos selecionados e às questões de interpretação, buscando contribuir para o seu aperfeiçoamento em edições posteriores.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em dois momentos: no primeiro, desenvolveu-se uma análise documental e quantitativa dos gêneros textuais presentes nas avaliações da 5ª série do SARESP, categorizando-os em textos artísticos e não artísticos; no

¹ Artigo disponível em www.grubas.com.br/datafiles/publicacoes/subsidios/15/5.%20SARESP.doc – acesso em 10/ 09/ 2007.

segundo, as provas foram analisadas para verificar a qualidade dos textos e das questões apresentados nos anos avaliados, à luz das concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa.

O objetivo principal foi identificar a presença da diversidade dos gêneros textuais no instrumento externo de avaliação do Estado de São Paulo – SARESP - ou a predominância de algum gênero em particular, procurando encontrar as possíveis causas dessa preferência, no triênio 2003-2005. Identificando os gêneros textuais presentes nas avaliações aplicadas aos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental.

Foram determinados ainda como objetivos específicos:

- Classificar os textos encontrados em duas categorias: textos artísticos e não artísticos, determinando, assim, o percentual de cada uma delas no triênio pesquisado.
- Proceder a uma análise qualitativa das provas do SARESP quanto aos textos e às questões formuladas para a compreensão textual, identificando idéias e concepções subjacentes que fundamentaram sua elaboração.

Uma vez definido o objetivo desta pesquisa, determinou-se uma metodologia que pudesse sistematizar as informações encontradas e possibilitasse uma compreensão mais ampla do objeto em questão.

A abordagem metodológica escolhida foi a pesquisa *qualitativa* que, segundo Bogdan e Biklen (in: Ludke & Andre, 1986), possui as seguintes características:

- o contato direto do pesquisador com o objeto a ser investigado que, no caso deste estudo, são as provas do SARESP.
- o material coletado durante a pesquisa possui descrições de pessoas, situações e acontecimentos e o pesquisador deve atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação investigada. Este trabalho utiliza a descrição como uma ferramenta essencial, expressa nas transcrições sobre a estrutura do SARESP, o público envolvido e a sistemática de aplicação das avaliações.
- o processo é mais importante do que o produto; o pesquisador investiga o problema tal como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e ações cotidianas, preocupando-se em retratar todos os elementos que o envolvem.

A **análise documental** (g.n.) foi a técnica selecionada, por ser uma das mais adequadas a estudos em Educação, pois são os registros escritos, na maioria das vezes, a base do trabalho de investigação. No caso desta pesquisa, esse aspecto foi relevante, já que o objetivo principal foi analisar os textos presentes nas avaliações do SARESP aplicadas aos alunos de 5ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo, ou seja, o objeto estudado são as provas, consideradas documentos públicos.

Saint-Georges (1997 p. 30) afirma que “a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

Foram escolhidas para análise as provas do triênio 2003-2005 porque, em 2003, o SARESP deixou de ter um caráter censitário e amostral e passou a avaliar todas as séries do Ensino Fundamental e Médio. Já a escolha da série foi determinada pelo fato de ser a 5ª a primeira série do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o que permite, portanto, intervenções didáticas para a correção de distorções no processo ensino-aprendizagem. Interessou, ainda, neste estudo, buscar, na avaliação dos conteúdos abordados nos instrumentos de avaliação, os gêneros textuais que foram privilegiados por seus elaboradores e verificar se eles contribuem para a formação do leitor.

As provas que foram objeto de análise estão disponíveis em todas as unidades escolares do Estado de São Paulo e em sites oficiais das instituições de ensino e do estado (www.educacao.sp.org.br). A investigação preliminar apoiou-se em uma pesquisa bibliográfica, na qual se utilizaram fontes primárias, como arquivos oficiais, dados históricos, bibliográficos e estatísticos e pesquisas anteriores sobre o tema abordado, e fontes secundárias, como obras literárias e estudos disponíveis na Internet.

bem como verificar o percentual de textos literários presentes nas provas de cada ano analisado. Entendeu-se que, se as pesquisas e estudos sobre o processo de formação do leitor colocam em relevância a presença do texto literário e, mais amplamente, o texto artístico, nas práticas educativas com a leitura, cabe saber se e em que proporção esse gênero tem sido contemplado no sistema de avaliação.

Para a consecução de seu objetivo, o presente estudo foi organizado em cinco capítulos. No Capítulo 1, apresentam-se a história do SARESP e seus objetivos e

pressupostos, segundo a Secretaria de Educação do Estado. No Capítulo 2, discutem-se o conceito de leitura, e sua relevância em uma sociedade letrada, bem como a formação do leitor e a importância do texto artístico nesse processo. A seguir, no Capítulo 3, abordam-se o conceito e a importância da diversidade textual para a formação do leitor crítico e, no Capítulo 4, apresenta-se e procede-se à análise dos dados, sob um enfoque quantitativo em relação às provas do SARESP, e qualitativo quanto aos textos presentes nas avaliações. No Capítulo 5, apresentam-se as conclusões e considerações finais a partir das análises efetuadas.

Capítulo 1 - Sobre o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

1.1 As reformas educacionais mundiais e sua relação com a avaliação dos sistemas de ensino

A nova ordem internacional de valores atrelou a educação à economia. Para preparar as pessoas tendo em vista as demandas de um mercado cada vez mais exigente, foi necessária uma profunda reforma educacional. Ou seja, devido à globalização e aos avanços tecnológicos, surge a necessidade de ajustar as políticas educacionais à nova realidade econômica.

Essa reforma educacional começou a ocorrer na Inglaterra e nos Estados Unidos, no início dos anos 1980, e acabou chegando ao Brasil na década seguinte. À frente dessas mudanças estavam organismos internacionais como o BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, o FMI - Fundo Monetário Internacional, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

No Brasil, essas mudanças começaram a tomar corpo com a formulação do “Plano Decenal de Educação para Todos” e a “Reforma do MEC”, iniciativas que tiveram, entretanto, uma preocupação unicamente financeira e apontam para uma necessidade urgente de novos valores.

Desencadeou-se o processo de implantação de um sistema de avaliação de instituições escolares que pudesse aferir quais eram as reais condições da educação no mundo todo. Essa avaliação era necessária para que houvesse uma coleta de dados que pudesse fornecer informações precisas sobre as reais deficiências de aprendizagem apresentadas pelos educandos e, com base nesses dados, viabilizar futuras demandas de investimentos educacionais.

Existem organismos nacionais e internacionais que avaliam a qualidade da educação na Europa e nas Américas. As avaliações brasileiras visam a fortalecer a

capacidade gerencial do ensino e a determinar o volume de investimento financeiro a ser alocado em cada um dos segmentos: escola, município, estado e país. De acordo com Dias Sobrinho:

Dinheiro farto e bem empregado, a correta e confiável identificação dos problemas pelas ciências e a adequada iluminação das intervenções pelo conhecimento científico positivo, vinculados a programas eficazmente gerenciados, cujos resultados deveriam ser objetivamente mensurados, dariam respostas definitivas aos problemas sociais. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.44)

Percebe-se que as agências financeiras internacionais estão interessadas na qualidade da educação escolar como estratégia para o êxito da globalização econômica. Logo, a avaliação educacional está atrelada a um viés economicista, porque as relações pedagógicas podem ser entendidas como relações entre insumos educacionais e a produção de alunos educados. Em busca do tipo de insumos escolares mais eficaz para se obter o nível desejado de aprendizado e que possa direcionar onde aplicar ou não esses recursos, as decisões são tomadas pelo critério econômico e não pelo social e pedagógico. Entretanto, a avaliação educacional deveria estar ligada às formas de gestão, ao projeto pedagógico e ao currículo.

Segundo Sousa (2003), pode-se apreender algumas características presentes nos procedimentos avaliativos adotados pelo poder público: ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito, tomando-se individualmente instituições ou alunos; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; uso de dados predominantemente quantitativos e destaque à avaliação externa, não articulada com a auto-avaliação. Esses aspectos revelam uma crítica ao modelo de avaliação externa imposto atualmente pela gestão educacional.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do

conhecimento que "tem valor", entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. (SOUZA, 2003, p.187-188)

Outra face da questão é que, em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a sua inserção e participação na vida social, econômica e cultural, de modo que não venham a contribuir para novas formas de divisão social, mas sim para a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo. Compreende-se que a escola, espaço institucional de democratização do saber, tem papel fundamental nesse processo, e que os sistemas de avaliação de qualidade do ensino devem contribuir para que ela, enquanto agência social, concretize esse objetivo, por meio de suas ações educativas.

1.2 Avaliação de sistemas escolares e de escolas

Segundo Libâneo (2001), avaliação diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento ou uma pessoa visando a emitir um juízo valorativo. Cada vez mais é preciso tornar clara a distinção entre avaliação do aproveitamento escolar do aluno e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas. Ainda de acordo com as considerações do autor, as avaliações dos sistemas escolares e das escolas, subdividem-se em duas modalidades:

- a **Avaliação Institucional**, também chamada de administrativa, que visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, recursos físicos e materiais, práticas de gestão, a produtividade dos alunos e dos professores, etc, e a tomada de decisões em relação ao desenvolvimento das instituições;
- a **Avaliação Acadêmica ou Científica**, que visa à produção de informações sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e

revisão das políticas educacionais do sistema escolar e das escolas, e à formulação de indicadores de qualidade dos resultados do ensino.

Ambas têm como objetivo a obtenção de dados e informações relacionados à eficiência e à eficácia dos sistemas de ensino e das escolas. O desempenho das escolas é medido através da aferição do nível em que todos os alunos incorporam capacidades e competências cognitivas, operativas, afetivas e morais, para sua inserção produtiva, criativa e crítica na sociedade contemporânea.

Em suma, a avaliação dos alunos pelos professores deve estar a serviço da melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens. Entretanto, os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro tendem a levar à subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema.

As práticas de avaliação são tomadas como principal mecanismo propulsor da qualidade e conduzidas sob o pressuposto de dar visibilidade aos produtos ou resultados educacionais e permitir o controle público, disponibilizando informações à sociedade e, particularmente, aos agentes envolvidos no processo escolar. Pelo teor público dessas informações, manifesta-se a possibilidade de condicionar os currículos escolares a determinados resultados, ou seja, ensina-se para se obter bons desempenhos na prova.

Destaca-se a possível conformação do currículo e das práticas educativas aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os indicadores do conhecimento mais valorizado, portadores do conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos. Dessa forma, as ações ensejadas não objetivam a melhoria da escola, do currículo, ou das práticas educativas, mas a preparação do aluno para a prova de avaliação do sistema.

Tais questões remetem à necessidade de tecer algumas considerações sobre os tipos de avaliação e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

1.3 Tipos de Avaliação

Ao iniciar uma reflexão sobre os tipos de avaliação, é necessário reafirmar que avaliar, em primeiro lugar, é emitir um juízo de valor sobre algo ou alguém de acordo com um padrão de qualidade, estabelecido anteriormente, através da comparação entre os resultados esperados e os encontrados. Trata-se de uma necessidade que se fundamenta no valor dado ao processo de avaliação para o alcance de uma prática educativa competente, ou seja, que atenda a determinados objetivos.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual se baseie o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. (SANTOS & VARELA, 2007, p.5).

Ratificando esse conceito, Luckesi (2002) afirma que:

Avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p.33).

Pesquisadores como Luckesi (2002), Haydt (2000), Sant'anna (2001) Perrenoud (1999), que se dedicam a estudar a avaliação, classificam-na em três modalidades: **a somativa ou classificatória, a formativa e a diagnóstica.**

A **avaliação somativa ou classificatória**, segundo Haydt (2000), tem como objetivo principal classificar, ao final de um período, seja semestral, bimestral ou anual, o aluno avaliado, determinando a aprovação ou a reprovação, ou seja, está vinculada ao conceito de medida.

O sistema tradicional de educação apóia-se na avaliação classificatória, tendo a pretensão de verificar aprendizagens através de medidas e quantificações. Segundo Santos & Varela:

Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização. (SANTOS & VARELA, 2007, p.3)

Entendida dessa forma, a prática avaliativa se resume a mensurar os níveis de conhecimento de cada aluno e, conseqüentemente, separar os que sabem dos que não sabem, resultando em um processo gradativo de exclusão social pela via escolar.

De acordo com Perrenoud (1999), o enfoque desse tipo de avaliação é simplesmente verificar se os objetivos foram ou não atingidos, quantificando, assim, a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Preocupa-se exclusivamente com o cognitivo, ignorando os aspectos afetivos e motores. É caracterizada por um período de apresentação de um conteúdo seguido da aplicação de uma prova para aferição da aprendizagem do conceito ministrado.

A segunda concepção de avaliação aqui descrita é a **formativa**, que tem como propósito *ajudar o aluno a aprender* para poder atingir os objetivos propostos, e se realiza através de diagnósticos que apontem os conhecimentos prévios do aprendiz sobre o conteúdo a ser ministrado, aquilo que efetivamente aprendeu no decorrer das aulas e as dificuldades que ainda persistem. Ao professor, a avaliação formativa direciona o trabalho, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem, possibilitando, assim, uma contínua reformulação até que sejam alcançados os objetivos pré-estabelecidos.

De acordo com Sant'anna (2001), a avaliação formativa informa o professor e o aluno sobre os resultados obtidos durante o desenvolvimento das atividades;

melhora o processo de ensino-aprendizagem; localiza, aponta e discrimina as dificuldades visando eliminá-las; enfim, proporciona um “*feedback*” das ações desenvolvidas.

É chamada de formativa porque indica aos envolvidos, ou seja, ao educador e ao educando, os caminhos já percorridos pelo aprendiz em direção aos objetivos pretendidos, levando em conta como ele estava no início do processo, seus conhecimentos prévios e o que já aprendeu, o que foi acrescentado ao seu saber inicial.

A terceira concepção de avaliação é a **avaliação diagnóstica**, que consiste na sondagem do conhecimento já adquirido pelo aluno, oferecendo informações sobre o que aprendeu e sobre a forma como se deu o aprendizado. Por meio da verificação do nível do aprendizado adquirido, torna-se possível traçar os próximos passos para solucionar as deficiências detectadas.

Através dos resultados encontrados nesse tipo de avaliação, professores e alunos podem rever os planos de ação, buscando a justa medida pedagógica para cada defasagem. Para que a *avaliação diagnóstica* favoreça a aprendizagem, deverá ocorrer no início de cada etapa, na introdução de cada novo conteúdo, ciclo, etc, porque “a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.” (SANTOS & VARELA, 2007, p.4).

O aspecto mais importante da *avaliação diagnóstica* reside na possibilidade de informar o professor a respeito do nível de conhecimento que o educando possui sobre determinado assunto “antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de certo tempo”. (SANTOS & VARELA, 2007, p.6).

Sobre os resultados encontrados na avaliação diagnóstica, Santos & Varela afirmam que

Os dados que o professor vai obtendo por meio da avaliação são sempre provisórios, pois o que o aluno demonstrou não compreender hoje, poderá ser compreendido amanhã. Aprender é um processo ativo pelo qual o aluno constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito dos diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-lo. (SANTOS & VARELA, 2007, p.7).

Os dados encontrados através da avaliação diagnóstica determinam os conhecimentos que o aluno já possui como pré-requisitos e, a partir deles, o professor pode elaborar o plano de ensino que conduza o educando a um nível mais elevado de conhecimento.

A principal questão, quando se fala de uma avaliação que esteja a serviço da melhoria do processo ensino-aprendizagem, reside, portanto, na tomada de decisão que a precede. Ou seja, o sentido do processo de avaliar está diretamente relacionado com as ações e políticas de atuação que mobilizem recursos visando à superação das possíveis dificuldades e limitações no processo de aprender e ensinar.

Avaliar implica estabelecer ações que ultrapassem a simples verificação, a simples configuração do objeto estudado, exigindo a decisão sobre o quê fazer com os resultados. Caso contrário, corre-se o risco de instauração de uma prática avaliativa autoritária, de um instrumento disciplinador das condutas escolares. A avaliação acaba desempenhando assim um papel mais político do que pedagógico, pois não constitui um recurso de reorientação do processo ensino-aprendizagem, mas uma ferramenta de exercício do controle e do poder.

Cabe considerar, ainda, que as práticas avaliativas de qualquer âmbito (na sala de aula, na escola, nos sistemas de ensino) estão sempre inseridas em um contexto sociopolítico e econômico, não podendo ser vistas, portanto, como neutras, porque situadas em um determinado tempo histórico. A escolha de uma ou outra forma de avaliação atende a interesses vinculados a uma série de fatores que as orientam. O entendimento dessa questão é importante para que se tenha uma compreensão crítica e reflexiva sobre as práticas atuais, evitando assim uma postura ingênua.

Tais considerações sobre as práticas de avaliação adotadas pelos modelos de gestão educacional atuais revelam a necessidade de se entender como esses aspectos estão presentes ou relacionados ao sistema de avaliação educacional no Estado de São Paulo, visto que o objeto de análise deste estudo, o SARESP, constitui seu principal instrumento avaliativo.

1.4 A avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo

Para avaliar a qualidade da Educação Básica no Estado, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo implantou o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Clariza Souza aponta a diferença entre a avaliação de programas educacionais e a avaliação de sistemas, afirmando que a primeira:

Focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino e a avaliação de sistemas focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional. (SOUZA, 2000, P.102)

Portanto, a *avaliação de programa* visa a avaliar os programas educacionais com relação à eficácia das estratégias e propósitos que foram determinados pelos órgãos centrais, para eliminar possíveis falhas que estejam ocorrendo durante a implantação de uma proposta em toda uma rede de ensino.

Já a avaliação de sistemas visa a fortalecer a capacidade organizacional do ensino público em todos os níveis - escola, município, estado e país - com o objetivo de dar subsídios e estabelecer as políticas públicas educacionais através do aumento ou diminuição dos insumos destinados ao setor educacional.

De acordo com a SEE/SP, o objetivo principal do SARESP é obter indicadores educacionais que permitam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica em toda a rede estadual de ensino, priorizando atingir uma melhora significativa da sua qualidade e corrigir as eventuais distorções detectadas, como se pode ver, segundo seus próprios documentos, onde descreve como:

a) objetivos gerais:

- O estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo.
- Desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação na tomada de decisão quanto à Política Educacional do Estado.
- O estabelecimento de competência institucional na área da avaliação;
- A retirada do caráter punitivo das avaliações, pois este concebe a avaliação enquanto meio para identificar os pontos curriculares críticos;
- Verificar o desempenho dos alunos nas séries dos ensinos Fundamental e Médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino e às equipes técnico-pedagógicas, das Delegacias de Ensino e das escolas informações que subsidiem: a) a capacitação dos docentes;
- b) a orientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) realizar a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada Escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SARESP 2004, disponível em www.educacao.sp.gov.br/ link saresp)

-

b) objetivos específicos:

- Fornecer dados que possibilitem a consolidação ou o redimensionamento das decisões da Escola e o aprofundamento da reflexão em termos de suas metas e ações, no ano e ao longo dos anos.
- Identificar, atualmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, aspectos curriculares críticos que demandem intervenção imediata e prioritária de professores, escolas, Delegacias de Ensino e de todo o sistema educacional.
- Obter informações sobre fatores intervenientes relativos ao desempenho escolar, estabelecendo relações entre eles - por exemplo, entre as características da Escola e os interesses dos alunos. (SARESP 2004, disponível em www.educacao.sp.gov.br/ link SARESP)

Percebe-se, na leitura dos objetivos acima, uma intenção de consolidar intervenções e tomar decisões a partir dos dados coletados pelas avaliações, no sentido de buscar estratégias e políticas que contribuam para redimensionar os problemas encontrados e elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a simples expressão escrita dessas intenções não constitui uma garantia de que essas ações sejam concretizadas.

Os resultados da avaliação devem ser o ponto de partida para a tomada de decisões sobre o que deve ser alterado ou aperfeiçoado, um diagnóstico que analise a realidade e ofereça subsídios para a superação dos problemas. Uma questão que se deve levantar é que os resultados do SARESP são divulgados e oferecidos à comunidade escolar no ano seguinte ao da aplicação da prova. Tendo em vista que, em muitos casos, os alunos mudam de escola no início do ano letivo, os dados coletados podem oferecer pistas equivocadas a respeito de suas deficiências de aprendizagem, e a revisão ou reformulação do processo ensino-aprendizagem ficar prejudicada.

O SARESP tem medido, ano a ano, o rendimento escolar dos alunos da rede pública de ensino e disponibiliza os resultados da avaliação para todos os interessados: educadores, alunos e pais. As informações coletadas são utilizadas para direcionar professores e técnicos das diferentes redes de ensino na escolha de quais caminhos devem ser seguidos para a superação dos problemas de aprendizagem e no direcionamento de ações que visem a uma docência de melhor qualidade. Segundo a indicação do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 08/97 de 30/07/1997, para coletar esses dados, o SARESP trabalha com dois instrumentos de avaliação:

- O primeiro é uma prova, contendo 30 questões objetivas e um tema para redação, do tipo narrativo-descritivo para o Ensino Fundamental, e dissertativo-argumentativo para o Ensino Médio; essa prova é elaborada em mais de uma versão, visto que as classes a serem avaliadas são oferecidas na Rede Estadual de Ensino nos três períodos (manhã, tarde e noite), de forma que se utilizem questões diferentes, porém equivalentes para a mesma série, em turnos diversos.
- O segundo, um questionário destinado aos discentes, tem como objetivo traçar o perfil dos alunos da rede e detectar possíveis entraves ao seu desempenho escolar, avaliando seu contexto socioeconômico e cultural, sua vida escolar, sua visão sobre o trabalho pedagógico dos docentes, sobre a gestão escolar e a participação nos projetos da SEE.

Dois relatórios de observação são elaborados também pelos professores que aplicaram as provas e por um pequeno grupo de aproximadamente quatro pais ou responsáveis de alunos de cada escola, com o objetivo de informar sobre a organização da

escola para a realização do evento, se houve alguma situação que pudesse interferir nos resultados apresentados pelos alunos.

No primeiro ciclo, entre 1996-2000, o SARESP efetivou uma avaliação censitária de sistema, aplicando provas a todos os alunos de determinadas séries das escolas da Rede Estadual de Educação de São Paulo, e amostral, pois os alunos eram avaliados por componentes curriculares e não faziam provas de todas as disciplinas. Para cada série eram determinados dois ou três dos componentes curriculares, e o foco do processo avaliativo estava centrado no sistema de ensino de cada escola, referindo-se o levantamento de dados à aprendizagem dos alunos e ao contexto escolar em que ela se dava.

Nos primeiros três anos de implantação (1996-1998), apresentou características de **avaliação de entrada** (g.n.), na qual as séries eram avaliadas no início do ano letivo com o objetivo de reunir informações sobre as habilidades e competências dos alunos em relação ao conteúdo abordado na série anterior à da aplicação da prova, disponibilizando as informações aos gestores e docentes.

Quando o SARESP surgiu, em 1996, foi possível verificar o rendimento escolar de todos os alunos matriculados apenas nas 3ª e 7ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, e das redes municipal e particular que aderiram à proposta. A prova avaliava conteúdos e objetivos nos componentes curriculares Língua Portuguesa (com redação) e Matemática, para ambas as séries, e Ciências, História e Geografia só para os alunos de 7ª série. A prova foi realizada no dia 23/04/1996, e os resultados ficaram à disposição dos gestores e dos docentes, para que intervenções imediatas de correção das dificuldades constatadas fossem efetuadas no decorrer do ano letivo.

Em 1997, exatamente um ano depois (dia 23/04/1997), os componentes curriculares eram os mesmos, e os alunos também, porém agora, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, para que as escolas pudessem realizar uma análise comparativa dos resultados dos estudantes quanto ao seu desempenho de um ano para o outro.

Seguindo essa orientação, no ano de 1998, o SARESP avaliou os mesmos alunos, aplicando as provas na 5ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, abordando as habilidades e competências do ano anterior. Era propósito da SEE acompanhar ano a ano o progresso da mesma geração escolar, bem como avaliar se as

deficiências na aprendizagem desses alunos, detectadas no início do ano letivo, haviam sido trabalhadas e sanadas no decorrer do ano.

As provas, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – nesses anos (1996, 1997, 1998), foram pautadas, segundo a SEE, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Avaliação Educacional - PCN, tendo como base os conteúdos nucleares de cada série e disciplina. Uma parte dos alunos fez a prova de Língua Portuguesa e outra, de Matemática, de forma que cada aluno foi avaliado em apenas um dos componentes curriculares.

Tabela 01 – Séries contempladas pela avaliação do SARESP nos anos de 1996 a 1998

ANO												
	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Nº. de alunos
1996			X				X					1.078.592
1997				X				X				946.170
1998					X				X			947.036

Fonte: www.educacao.sp.gov.br/ link SARESP 2004

O SARESP permitiu, também, que se fizesse uma análise da gestão escolar de cada unidade, visto que os alunos, e alguns pais, deveriam responder um questionário versando sobre a condução da escola. Assim, coletaram-se dados sobre a caracterização dos alunos, as opiniões de pais ou responsáveis, informações sobre a Escola e a prática pedagógica, que, ao final das análises das avaliações de todo o Estado, constituíram um conjunto que a SEE obteve sobre todas as escolas envolvidas no processo.

Esse sistema de avaliação visava, até então, a fazer um acompanhamento sistemático e longitudinal dos progressos dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo.

Em suma, nesse primeiro ciclo, o SARESP apresentava as seguintes características: a avaliação era censitária, por escola e alunos, e amostral, por componente curricular, com foco na aprendizagem e no contexto em que se concretizava.

A partir de 2000, segundo Barbosa (2005), o SARESP sofre uma mudança de característica, pois passa a focar seu olhar para o término do ano letivo, deixando de ser uma avaliação de entrada para se tornar uma **avaliação de saída**, (g.n.), cuja característica é verificar as habilidades e competências adquiridas ao final do ano letivo corrente.

Os alunos que realizaram a prova em 2000 foram os matriculados nas 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental e os concluintes da 3ª série do Ensino Médio, e as habilidades e competências avaliadas no SARESP 2000 correspondiam ao conteúdo ministrado nas respectivas séries avaliadas. Esse foi o último ano em que os componentes avaliados foram Língua Portuguesa (com Redação), Matemática, Ciências, Biologia, Geografia ou História, dependendo da série, porque, nos anos posteriores, os alunos foram avaliados apenas em Língua Portuguesa.

Vale ressaltar ainda que, nesse mesmo ano, a SEE começou a aferir a capacidade que cada escola tinha de manter o aluno freqüentando as aulas. A taxa de evasão escolar, portanto, tornou-se um critério para premiar ou não as escolas. Sousa (2003) refere-se à prática de punição e recompensa utilizada pelo governo estadual de São Paulo como um instrumento de potencialização de poder dos exames avaliativos.

Para evidenciar a possibilidade de uso de resultados de sistemas de avaliação para premiação ou punição de escolas, o que certamente potencializa o poder dos testes de rendimento virem a conformar o que se ensina nas escolas, reproduzimos uma notícia divulgada em janeiro de 2002, a respeito do estado de São Paulo, cujo sistema de avaliação é censitário. O título é "Governo paulista premia escolas e alunos com maior desempenho", seguido do seguinte texto: "Das 345 escolas selecionadas de um total de 4.100 estabelecimentos, 25 receberam pacotes de viagens para a região amazônica. Os demais roteiros das viagens realizadas em dezembro último incluíram Brasília e região do Distrito Federal, Salvador e Porto Seguro e cidades históricas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Petrópolis (sic), Paraná e Santa Catarina. Mais 7 mil pessoas de 782

escolas estarão viajando até março próximo para municípios do interior paulista. Neste programa estão sendo investidos cerca de R\$ 4 milhões”. (SOUSA, 2003, p.181)

No ano de 2001, o SARESP avaliou o rendimento das séries finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, 4ª e 8ª séries, com o intuito de verificar quais competências e habilidades os alunos haviam dominado ao longo do processo de alfabetização e da construção dos saberes necessários à sua inserção social. Para atingir tal finalidade, a partir desse ano, o componente curricular avaliado passou a ser apenas Língua Portuguesa (com redação).

Segundo documento próprio da SEE, a opção pela Língua Portuguesa se deu devido à concepção de que esse componente curricular é essencial para o aprendizado de outros conhecimentos, julgando existir uma grande correlação entre ter ou não um bom desempenho no idioma e nas outras disciplinas.

No segundo ciclo do Ensino Fundamental, a avaliação de sistema foi unicamente censitária, para classificar as escolas e os alunos, com foco na aprendizagem, objetivando embasar as decisões quanto ao futuro encaminhamento de cada aluno para a continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos.

Pela primeira e última vez em sua história, o SARESP contemplou a reprovação como um de seus resultados, o que causou um grande transtorno à SEE. O aluno que não passou no exame teve que repetir não apenas uma série, mas um ciclo inteiro (da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª) durante o período de um ano, denominado “recuperação de ciclo”.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu, em 1998, o sistema de progressão continuada, que contempla dois ciclos: o primeiro, da 1ª à 4ª série e o segundo, da 5ª à 8ª série. Segundo a SEE, sob o regime da progressão continuada, os alunos das séries intermediárias são reprovados apenas se apresentarem frequência insuficiente e, devido a conteúdo insatisfatório, apenas ao final dos ciclos. Desde a sua implantação, essa sistemática ainda não havia sido submetida a uma avaliação externa.

As escolas tinham a possibilidade de entrar com recurso contra a reprovação de alguns alunos, por considerar que, apesar de reprovados no SARESP por terem apresentado um rendimento insatisfatório em Língua Portuguesa, tinham bom

desempenho nas demais disciplinas. Nem todos os recursos, porém, tiveram parecer favorável.

À escola coube elaborar um prontuário com as dificuldades apresentadas pelos estudantes reprovados nas quatro séries do ciclo em questão (1º ou 2º) para a “recuperação de ciclo”, realizada em salas menores e separadas das séries regulares. Algumas escolas não tinham uma quantidade de alunos reprovados que justificasse montar uma turma; por isso, esses alunos foram distribuídos em salas regulares, com acompanhamento especial, ou remanejados para outras escolas chamadas de unidades-pólo.

Em 2002, o SARESP avaliou novamente o rendimento das séries finais dos dois ciclos do Ensino Fundamental - 4ª e 8ª séries. Nesse ano, a avaliação passou a ser censitária, por escola, e amostral, por aluno e série, e apresentava os seguintes objetivos, de acordo com as instruções da SEE: estabelecer o diagnóstico do desempenho dos alunos em termos de habilidades; fornecer às Diretorias de Ensino e às escolas informações para adotar estratégias pedagógicas; subsidiar tomadas de decisão da SEE com relação aos seus programas educacionais.

Em 2003, segundo a Resolução SEE 120/2003, a Secretaria de Estado da Educação, pela primeira vez, estendeu o processo de avaliação do SARESP a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual. A avaliação foi censitária por escola e por aluno. Nesse ano, mais de 4 (quatro) milhões de alunos foram avaliados em Língua Portuguesa (com redação).

A oitava edição do SARESP, ocorrida em novembro de 2004, contou com a participação de mais de 5 (cinco) milhões de alunos, sendo 4.700.000 da rede estadual, 390.000 da rede municipal e 32.000 da rede particular, todos avaliados apenas nas habilidades leitoras e escritoras.

Dez edições do SARESP já foram realizadas, sendo que a nona e a décima ocorreram em 2005 e 2007, quando foram avaliados os conhecimentos dos alunos em Matemática, além da escrita e da leitura. A SEE resolveu aferir novamente os conhecimentos dos alunos nesse componente curricular, para planejar futuros investimentos em capacitações para os profissionais dessa área.

Segue uma tabela com o número exato de alunos que foram avaliados no 2º Ciclo de avaliações realizadas pelo SARESP.

Tabela 02 - Séries contempladas pela avaliação do SARESP nos anos de 2000 a 2007

AVALIAÇÃO EXTERNA SAÍDA – FINAL DO ANO LETIVO												
Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio			Nº de alunos
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª	
2000					X		X				X	1.320.336
2001				X				X				872.086
2002				X				X				297.258
2003	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	4.274.404
2004	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5.122.000
2005	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5.261.709
2007	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	2.070.132

Fonte: www.educacao.sp.gov.br/ link SARESP

Como se pode perceber, o SARESP, em termos de abrangência, é o maior sistema de avaliação externa nacional, pois se for comparado ao SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, que avalia apenas as séries finais do Ensino Fundamental, ou ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que avalia o 3º ano do Ensino Médio, verifica-se que estes, por restringirem a avaliação a algumas séries, não obtêm a mesma dimensão. Portanto, nenhum outro sistema avalia essa quantidade de alunos em uma única vez, o que justifica e valida a necessidade de aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre ele.

Os dados obtidos nas avaliações são analisados em três instâncias diferentes: na escola, na Diretoria de Ensino - DE, e em nível de estado. Procura-se, com esse procedimento, delinear o perfil do rendimento escolar: de cada aluno; dos alunos de cada unidade; do grupo das escolas da DE; do total de DEs de cada Coordenadoria de Ensino, do Interior e da Grande São Paulo; de todas as escolas do estado.

Pela descrição das várias edições do SARESP, percebe-se um processo de ajustes sistemáticos da proposta inicial, relacionada principalmente aos conteúdos dos componentes curriculares e às habilidades e competências pertinentes a cada um deles. Em

síntese, tal processo parte de uma avaliação por amostragem e vai até a avaliação universal, exemplificadas nas competências e habilidades de leitura, aferidas na última edição, em 2005.

Segundo instruções da SEE, o SARESP busca, através de suas ações, determinar onde investir os recursos disponíveis, pois detectadas as necessidades básicas, o ideal seria alterar esse sistema de educação com a finalidade de levar o educando a se tornar um cidadão capaz de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico.

Neste trabalho, a análise qualitativa das provas selecionadas busca estabelecer relações entre os objetivos do SARESP e as escolhas feitas na elaboração dos instrumentos avaliativos. Para tanto, cabe explicitar alguns conceitos que envolvem o tema e que sustentarão as análises já citadas: como entendemos a leitura, as relações entre leitura e escola e a formação do leitor.

Capítulo – 2 Leitura e formação do leitor

2.1 Leitura: sobre o ato de ler

“Refiro-me a que esta leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.[...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Paulo Freire

A leitura é uma prática social absolutamente indispensável para qualquer cidadão que viva em uma sociedade letrada pautada na escrita, que é utilizada para transmitir às demais gerações os conhecimentos que, por milênios foram acumulados e que pertencem aos bens culturais da humanidade. Segundo Aguiar (2004, p.61), “a leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida”.

Portanto, pode-se concluir que educar para a cidadania exige que se ensine a ler, como a primeira e a mais importante tarefa a ser cumprida no sentido de educar para a vida, de instrumentalizar o aprendiz, por meio do domínio da cultura letrada, para se tornar agente de transformação. (FREIRE, 1996)

Entretanto, essa leitura, que possibilita ao indivíduo a inserção nas práticas sociais, não se restringe apenas à decodificação dos signos gráficos, conforme afirma Aguiar:

Podemos definir a leitura como uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico e utilizar os conteúdos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2004, p. 61)

Leitura é a competência que permite ao ser humano apropriar-se de um conhecimento através da mediação da palavra escrita, construindo para si mesmo a ponte entre o significado do texto escrito, o contexto no qual ele foi inserido, as intenções do autor e o sentido que deve ser elaborado pelo leitor.

Segundo Zilberman (1982, p.11), “A universalidade do ato de ler provém do fato de que todo indivíduo está intrinsecamente capacitado a ele, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que se transmitem preferencialmente por intermédio de um alfabeto”. Portanto, ensinar a ler é abrir portas, é permitir a construção do sentido de vários textos com os quais o indivíduo tem contato nas diferentes situações que se apresentam no decorrer de sua vida.

A leitura, nesse contexto, é entendida como algo que vai além da simples decodificação das letras, é vista como um fenômeno cognitivo e social de todas as linguagens através de “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem” (MARTINS, 1989, p.30).

Existem três diferentes grupos que teorizam sobre o ato de ler, cujas concepções foram sintetizadas por Cosson (2006). Para o primeiro grupo:

Ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue realizar essa extração, faz-se a leitura. (...) é a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. (COSSON, 2006, p.39).

Entende-se aqui que a leitura deve ser efetuada concentrando-se exclusivamente no texto escrito e nas mensagens por ele transmitidas, e que os obstáculos à leitura residem apenas na inabilidade do leitor em dominar o código lingüístico.

O segundo grupo compreende a leitura como o resultado daquilo que o leitor pretende ou consegue encontrar em um texto, definindo-a, basicamente, como:

O ato de atribuir sentido ao texto, ou seja, partem do leitor para o texto. Desse modo, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali (...) Ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social. (COSSON, 2006, p.39).

Essa abordagem corre o risco de considerar aquilo que o leitor pretende buscar, localizar ou inferir de certo texto, como sendo a verdade absoluta sobre determinado tema. Dessa forma, desconsidera a atividade do leitor de construção e reconstrução dos sentidos que podem advir de um texto, diante de sua leitura de mundo e experiências vividas.

O terceiro grupo é denominado conciliatório, pois aponta que o autor, juntamente com seu contexto, o leitor e o texto possuem o mesmo nível de importância e a leitura é a mediação entre eles.

Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído pelo processo de mediação. O ato de ler mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (COSSON, 2006, p.40).

Partindo da última concepção de leitura, que consegue integrar as anteriores, percebe-se, claramente, que uma não exclui a outra, ao contrário, elas se somam, justificando o que se entende por leitura num processo mais amplo. Durante a leitura

encontram-se os mundos do leitor, do autor e o do texto escolhido, e essa interação é que faz com que a leitura seja significativa.

Segundo Goulemot (2001, p.116): “Ler, é fazer-se ler e dar-se a ler”, ou seja, permitir que outras pessoas adentrem nossas mentes através daquilo que lemos e escrevemos, através dos registros que deixamos. Quantos falecidos não são conhecidos por seus descendentes pelos registros escritos que permitiram aos órfãos conhecer sua própria história e a de seus pais? Ler é viver o presente, reviver o passado e construir o futuro.

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (SOUZA, 1992, p.1).

O processo da leitura, segundo Cosson (2006, p.39), apresenta três fases: a antecipação, a decifração e a interpretação.

A antecipação refere-se às várias operações que ocorrem antes de o leitor iniciar a leitura, como por exemplo, o objetivo que o leva (o autor implícito) a escolher este ou aquele texto e que determina a forma como ele será lido. É nesta fase que se levam em conta os aspectos materiais do livro-texto tais como: capa, título, contracapa, etc.

A segunda fase é a da decifração, isto é, o processo de decodificação das letras e palavras, que às vezes nem é percebida pelo leitor que possui desenvoltura na leitura, quando não apresenta dificuldades no processo de alfabetização. Para o analfabeto, a decifração é um entrave quase intransponível durante o processo da leitura.

A interpretação, a terceira fase, é aqui entendida como as operações mentais, as relações de sentido efetuadas pelo leitor durante o processo de decodificação do conteúdo do texto. Nela, as inferências e o conhecimento de mundo que o leitor possui fazem parte de um conjunto de operações mentais necessárias para o entendimento das mensagens nele contidas. A interpretação é o resultado do diálogo estabelecido entre o autor, o leitor e a comunidade à qual pertence o texto. Sendo assim, esse processo dependerá do contexto em que o autor o escreveu, das intenções de leitura do leitor e das convenções de leitura da sociedade de origem do texto, isto é, os três precisam convergir

para compor seu sentido total. Com relação aos tipos de interpretação existentes Koch (2006) socializa as considerações de Dascal (1992) referentes ao texto “Modelos de interpretação”, no qual apresenta as teorias sobre a interpretação e salienta que Dascal é adepto do modelo pragmático, o mais assertivo, embora acredite que todas as teorias são complementares. Os modelos a que ele se refere são:

- Modelo “criptológico” – o sentido está objetivamente “lá” (no texto), basta descobri-lo. A língua é um código, um sistema de signos, e o sentido é um dado a ser inferido deles. Basta usar o código e as chaves adequadas (“textualistas”);
- Modelo “hermenêutico” – o sentido não está lá, mas “aqui”. Ele é um construto a ser engendrado no processo interpretativo, criado pelo intérprete, de acordo com as circunstâncias e os seus propósitos, sua bagagem, seus pontos de vista etc. (“desconstrutivistas”);
- Modelo “pragmático” – o sentido é produzido por um agente, por meio de ação comunicativa. Uma ação é sempre animada por uma intenção. Por isso, na busca pelo sentido, é preciso levar em conta a intenção do produtor do texto;
- Modelo “superpragmático” – o intérprete capta (grasp) o sentido do falante diretamente, com base na informação contextual, sem precisar levar em conta o sentido do enunciado (“contextualistas”);
- Modelos de estruturas profundas causais – tais estruturas profundas podem ser infra-individuais (o inconsciente) ou supra-individuais (a ideologia). O sentido é o produto de um jogo de forças que subjazem a determinada atividade humana. A noção de sujeito é, portanto, desnecessária e enganadora. (KOCH p.17-18, 2006).

Cosson afirma que “o contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga próprio da leitura”. (COSSON, 2006, p.41).

Para Trevizan, ler é estabelecer as seguintes relações:

1. dos signos entre si e dos signos com os conteúdos designados pelo dicionário da língua, para uma APREENSÃO DA MENSAGEM LITERAL DO TEXTO;
2. dos signos com os sujeitos interlocutores, para RECONHECIMENTO DAS MARCAS DA SITUAÇÃO SOCIAL DA QUAL EMERGE O TEXTO E IDENTIFICAÇÃO DOS MECANISMOS ESTRATÉGICOS DE CONSTRUÇÃO DA MENSAGEM. Neste movimento dinâmico-relacional, o leitor deverá proceder à:
 - identificação da autoria do texto: situar o autor no tempo e no espaço histórico-sociais.
 - identificação da ideologia do contexto: fazer um levantamento das convenções sociais e códigos específicos da época de publicação do texto e verificar a atualização desta ideologia no texto.
 - identificação do ponto de vista ideológico do autor manifestado textualmente e reavaliação crítica da mensagem lingüística apreendida no processo inicial da leitura do texto. (TREVIZAN, 2002, P.20)

Tais relações reforçam a importância de uma leitura completa dos signos, do contexto social da obra, das intenções que o autor tinha durante a elaboração do texto em questão e do público-alvo a ser atingido pelas informações compreendidas durante o ato da leitura.

Cada ser humano tem uma história de leitura para contar, pois em cada um existe um universo de possibilidades de leituras de livros, frases, ditados, que podem ser compartilhados ou não. Histórias que parecem ser as mesmas, porém com protagonistas diferentes.

Retratando essa idéia, Manguel descreve a seguinte cena:

Então, um dia, da janela de um carro (o destino daquela viagem está agora esquecido), vi um cartaz na beira da estrada. A visão não pode ter durado muito; talvez o carro tenha parado por um instante, talvez tenha apenas diminuído a marcha, o suficiente para que eu lesse, grandes, gigantescas, certas formas semelhantes às do meu livro, mas formas que eu nunca vira antes. E, contudo, de repente eu sabia o que eram elas; escutei-as em minha cabeça, elas se metamorfosearam, passando de linhas pretas e espaços brancos a uma realidade sólida, sonora, significante. Eu tinha feito tudo aquilo sozinho. Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos juntos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso. Como conseguia transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler. (MANGUEL, 2003, p.18).

Esta é uma de muitas histórias registradas do processo de aquisição da habilidade de leitura que, a princípio, parece ser uma “mágica”, mas que na realidade é o resultado de um processo lento, gradativo e penoso que exige de seus personagens determinação e vontade de atribuir algum significado ao que está sendo lido. Ler, portanto, é atribuir significado a um sistema de signos para poder decifrá-lo. Ainda segundo o autor, lemos o mundo que nos cerca, para saber quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Lemos para poder ter uma posição diante das situações que se nos apresentam.

Diante desses aspectos, consideramos a importância de ensinar a ler nas escolas, em toda a completude que essa habilidade exige, ou seja, capacitando crianças e jovens a realizarem sozinhos essas viagens de leitura e, com isso, escreverem suas próprias histórias.

Por fim, nesta cultura letrada em que se insere o indivíduo, quanto maior for a capacidade leitora, maior será sua participação na sociedade, e esse caminho, embora se inicie na escola, não pode nem costuma encerrar-se nela.

2.2 Leitura na escola

“Ler é aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência.”

Ítalo Calvino.

A ascensão da burguesia na Europa e no ocidente, no século XVIII, devido ao crescimento econômico e ao aumento de seu poder político, trouxe a necessidade de uma nova ordem social e cultural. Para se inserir nesse novo contexto e para poder vender sua força de trabalho, o indivíduo precisava saber ler e escrever. Assim, foi preciso investir na educação para preparar o futuro trabalhador, através da expansão das oportunidades de acesso ao saber.

A revolução gráfica e a ampliação do sistema escolar visando à formação de um público leitor, mais ativo e exigente, vêm modificar o processo de circulação da

cultura, tornando-a popular e democrática, estando acessível a qualquer cidadão que soubesse ler.

Segundo Regina Zilberman, as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro lugar e a ser considerada a porta que se abre para o domínio do conhecimento são:

Permitir o acesso à leitura significava ampliar a indústria da tipografia através da impressão de livros, jornais, folhetins e etc.; o ocidente optou por deixar os bens culturais da humanidade registrados em livros; a facilidade que o código escrito apresenta de condensação das informações por meio do alfabeto que caracterizado pela transcrição de fonemas garantindo com isso a funcionalidade. (ZILBERMAN, 1991, p.13)

Com a democratização do saber por meio do domínio da habilidade de leitura que a escola forneceu aos seus educandos, surge a cultura de massa, com base na literatura popular que, antes, era transmitida através da oralidade. O pensamento da época exigia também uma leitura mais pedagógica, objetivando a aprendizagem e a meditação, evitando, assim, a fantasia e o ócio.

De acordo com Regina Zilberman (1991), para que a escola assuma a nova demanda de ocupar a criança e de prepará-la para ter um papel ativo na sociedade torná-lo um leitor competente, cidadão agente de transformações no mundo do qual faz parte, é indispensável. A importância da escola para a aquisição da habilidade de leitura se deve a ser ela o ambiente em que as ações para a implantação, o desenvolvimento e a ampliação da leitura devem acontecer. Sendo a alfabetização o passo inicial de um indivíduo em direção à sua inserção social, cabe, portanto, à escola, cumprir com esse papel. Para a autora, a escola converte-se no intermediário entre a criança e a cultura, e tal mediação se dá comumente pela leitura.

A inserção do livro na escola, como objeto da escrita, suporte do aprendizado da alfabetização, passou por muitos períodos ao longo da história da educação do Brasil. De Camões às Seletas, apostilas, livro único, didático ou paradidático, todos tinham o mesmo objetivo: acompanhar os discentes em suas atividades escolares.

O livro didático passa a ser encarado como um recurso indispensável às aulas de Português, tornando-se, assim, uma grande fonte de renda para autores e editoras. Porém, seu conteúdo não contempla atividades nem textos relevantes que possam considerar a existência da leitura e, ao mesmo tempo, ampliá-la em todos os seus aspectos, passando pelas fases de antecipação, decifração e interpretação. Fato esse que acarretou nos estudantes muitas dificuldades em apropriar-se das habilidades de leitura que lhes possibilitariam adquirir o saber.

Segundo Trevizan (2002), a leitura, no contexto escolar, ainda está intimamente ligada ao sentido literal das palavras, compreendendo apenas aquele descrito no dicionário, porque o educador aceita essa leitura restrita ou incompleta do texto. A autora define como leitor ideal aquele que faz a leitura literal como o primeiro passo, para em seguida atingir a leitura completa, através do “reconhecimento do uso social e ideológico dos signos, ativado pelo autor, na construção desta mensagem” (TREVIZAN, 2002, p.20).

Portanto, para a autora “autor e leitor, sujeitos históricos inseridos num determinado contexto, momento e espaço sociais são elementos igualmente determinantes dos efeitos de sentido de um texto.” (TREVIZAN, 2002, p.21). O papel da escola seria, portanto, proporcionar a seus alunos o aprendizado da leitura que promovesse as relações entre leitor, texto, contexto, autor, todos inseridos historicamente em uma dada realidade, tornando-os capazes de efetuar uma leitura completa. O ensino da leitura está vinculado à escola, pois é nela que se encontra o ambiente ideal para o desenvolvimento do intelecto. Barker e Escarpit (1975) estabeleceram, em suas pesquisas, que existe uma relação entre o tempo que os alunos permanecem na escola e a prática constante da leitura, concluindo que os jovens lêem mais durante o período escolar e, se ficam pouco tempo na escola, rapidamente deixam de ler.

Entretanto, para surtir o efeito desejado, ou seja, preparar o educando para a sua formação integral, o ensino da leitura deve organizar-se de forma que ela “propicie o desenvolvimento do pensamento organizado, capaz de levar o jovem a uma postura consciente, reflexiva e crítica frente à realidade social em que atua”. (AGUIAR, 1982, p.33)

O Brasil apresenta resultados insatisfatórios nas avaliações externas de desempenho em leitura, tais como PISA, SAEB e o próprio SARESP. Chiappini relaciona esses resultados ao fato de que, nas escolas, o material de leitura utilizado ainda é quase exclusivamente o livro didático, que possui características específicas:

Apresenta um modelo cartilhesco; os textos são fragmentados; as perguntas elaboradas sobre o texto são direcionadas; apresentam uma estrutura fragmentada subdividida da seguinte forma: leitura, interpretação de texto, gramática, ortografia e produção de texto. A interpretação solicitada dentro dos livros didáticos exclui a verdadeira interpretação quando solicita que o aluno concorde com o autor, ou quando ao fazer perguntas aceita apenas respostas fechadas, baseadas em fichas de leitura sem levar em conta a experiência pessoal do leitor & obra. (CHIAPPINI, 2001, p. 31-32)

Todos esses fatores fazem com que o livro didático seja o principal obstáculo a ser transposto para que a escola desenvolva aulas de leitura que apresentem qualidade, nas quais os textos selecionados possam ser lidos em sua íntegra e possuam características que possibilitem uma leitura significativa, demonstrando alguma afinidade com o leitor.

O trabalho de formação de leitores desenvolvido exclusivamente através do livro didático impede que haja o contato real dos educandos com outros materiais de leitura em seu suporte original como, por exemplo, uma notícia de jornal local ou nacional. Esse acesso possibilitaria conhecer a formatação, o tipo de papel utilizado na sua confecção, o espaço destinado a esta ou àquela notícia, suscitando no educando indagações que o levariam sempre de uma pergunta a outra, numa sequência quase infinita. Diante de tais reflexões, pode-se inferir que a formação de um leitor competente depende da existência de um trabalho que contemple os diversos gêneros textuais em sala de aula, explorando sua estrutura, sua formatação, sua tipologia, seus objetivos, sua função e suas idéias. Infelizmente, essa modalidade de ensino ainda está longe de se tornar realidade nas escolas.

Divulgando resultados de pesquisas realizadas em salas de aula de escolas públicas brasileiras, SILVA et al (2001, p. 31-32) categorizam os textos nelas utilizados em dois grupos: os didáticos que, em sua origem, não foram escritos com fins pedagógicos, mas que passaram por um processo de didatização realizado pelo autor da obra, ou seja, sofreram um recorte definido e apresentam um trabalho elaborado; e os didatizados, que foram selecionados pelo professor para atender à sua proposta de trabalho.

Esse processo de didatização pode ocorrer em dois níveis:

a) no primeiro, o professor é apenas um transmissor, ao repassar para o seu aluno um material elaborado por outro, através da utilização do livro didático.

b) no segundo, o professor pesquisa e didatiza textos de diversos tipos e fontes e os traz para a sala de aula, instituindo-se como sujeito do processo através de uma proposta de trabalho.

Segundo a obra citada, quando o professor passa a didatizar seu próprio trabalho, encontra-se o caminho para se chegar às tão desejadas competências e habilidades que garantirão aos alunos acesso aos textos jornalísticos, informativos, publicitários, literários e tantos outros que possuem estruturas diferenciadas.

No mesmo estudo, as autoras buscaram aferir que tipos de textos eram usados nas aulas de Língua Portuguesa das escolas-alvo da pesquisa, e concluíram que os textos dos livros didáticos eram predominantemente não-literários, o que revela a distância ainda existente entre literatura e escola: “Somados os 75 não literários, aos 31 jornalísticos (que podem ser bons textos, porém não literários) e às 61 crônicas, constatou-se que há predominância de textos não-literários sobre os consagrados literariamente” (SILVA et al, 2001, p. 60).

Essa conclusão remete ao fato de que a escola ainda não reconhece o valor da linguagem artística na formação leitora, predominando o uso da linguagem voltada para o pragmatismo, como estímulo ao predomínio da razão.

Na pesquisa citada, quando as autoras discorrem sobre as formas de ensinar a leitura na escola (SILVA & CARBONARI, 2001), são apresentados quatro tipos de episódios de leitura:

Leitura pressuposta, na qual o professor entende que o aluno ao ler o texto em voz alta domina seu conteúdo automaticamente, de forma mecânica. Este tipo de leitura ignora as relações de sentido estabelecidas entre a leitura do texto e a história de vida do leitor.

Leitura instrumental, na qual a ênfase está unicamente na emissão de voz respeitando-se a pontuação, a entonação e o ritmo.

Leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico, na qual a única interpretação possível é a do professor que não permite a participação dos alunos e nem leva em conta a troca de experiências entre eles ou suas leituras anteriores. Apenas o que o professor é detentor do saber o aluno é exclusivamente um coadjuvante passivo.

Leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem, na qual o tema da leitura é abordado pelo professor em forma de diálogo, permitindo com isso que os alunos expressem suas opiniões, pensamentos, concordâncias e discordâncias sobre o texto lido. Esta é a leitura que possibilita ao leitor o pleno desenvolvimento de sua capacidade leitora. (SILVA & CARBONARI, 2001, p.104)

As autoras concluíram que, infelizmente, a leitura pressuposta é o nível a que se restringe a maioria das atividades em aulas de leitura, enquanto a leitura dialógica, capaz de formar leitores críticos, ainda está longe de ser realidade nas escolas públicas brasileiras.

A recuperação do papel primordial da leitura dialógica depende da literatura, pois é ela que indica o caminho na direção de construir no aprendiz o gosto pela leitura, possibilita a recriação do sentido do texto lido durante a troca de experiências, fazendo emergir em cada leitor uma “biblioteca vivida” (GOULEMOT, 2001, p.115).

Segundo Zilberman (1982, p.21), “é o recurso à literatura que pode desencadear com eficiência um novo pacto entre as crianças ou os jovens e o texto, assim como entre o aluno e o professor”. Ampliando tal idéia, pode-se afirmar que tal pacto desencadeia-se com o uso do texto artístico, isto é, aquele que traz na sua essência uma natureza polissêmica, dinâmica e dialógica.

2.3 Leitura do texto artístico

“O texto literário por definição pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade.”

Ricardo Azevedo

Ensinar a ler não é apenas ensinar a decodificar o signo lingüístico, porque isso apenas não faz da criança um leitor, já que este surge quando se estabelece uma relação dialógica, uma relação de troca com o texto.

Papert (1985) considera que ao educador cabe a seleção do material utilizado para ensinar, sempre visando a ampliar o conhecimento intelectual do aluno, para que possa fazer uso dele da forma mais inteligente possível.

Portanto, a escola pode contribuir para que o indivíduo habilitado à leitura se transforme num leitor competente, através da sua práxis, dependendo da forma como essa atividade é desenvolvida.

Cada obra lida é um mundo novo a ser descoberto que permite ao indivíduo tornar-se mais aberto, mais criativo, mais comprometido com a realidade que o cerca. Durante a leitura, encontram-se o mundo do leitor e o mundo do texto, e essa interação é que a faz significativa.

“Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências” (GOULEMOT, 2001, p.108), ou seja, ler é dar sentido, construir um significado ao que foi lido e interpretado, e não só reproduzir um determinado sentido que já foi pré-estabelecido, imposto pelo autor.

O texto literário permite o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura por ter, segundo Silva et al., as seguintes características:

- a relação texto/experiências de vida do leitor;
- o diálogo com os textos lidos que são integrantes da história de leitura, ou seja, a biblioteca vivida de cada um;
- a aceitação do caráter polissêmico de leituras sugeridas;
- o preenchimento das lacunas durante a leitura dos sentidos implícitos. O leitor do texto literário por ser polissêmico não está preso ao que o escritor pretendia, este pode ir além, pois não está confinado a uma única interpretação. (SILVA et al, 2001, p.114)

Ainda neste sentido, Zilberman ressalta o valor do texto literário:

Em virtude destes aspectos contraditórios, não apenas se trata de enfatizar o valor da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade, mas também de delimitar o sentido do objeto através do qual ela se concretiza; a obra literária. Pois acreditando-se que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda seu exercício. (ZILBERMAN 1982, p.17)

A autora defende que a obra de ficção, por representar a realidade, faz com que leitura e literatura unam “os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico, propondo-se mesmo a substituí-los”. (ZILBERMAN 1982, p.19)

Sobre as possibilidades do texto literário e a função artística que lhe é própria, durante o processo de leitura e significação da mensagem transmitida de um autor para um leitor, Antonio Candido (1985) faz a seguinte afirmação:

A Arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. (CANDIDO, 1985, p.53)

A gratuidade faz com que o autor partilhe sua visão particular na reta intenção de poder contribuir para ampliar o conhecimento do leitor por meio da palavra, que ao ser concebida, visa a atingir uma ordem tal de representação do real, que possa ser considerada arte.

Para Antonio Candido, arte e literatura são sinônimos que transmitem uma mensagem através de uma forma estética elaborada artisticamente, portanto “a palavra seria pois, ao mesmo tempo, forma e conteúdo”. (CANDIDO, 1985, P.23)

A leitura do texto literário, entendido como texto artístico, é a mediadora entre o homem e seu mundo, e esse aspecto está presente em toda obra artística, pois ao mesmo tempo em que lhe oferece um saber, também exige do leitor a participação integral em seu contexto, pois o compromete e entrelaça em seu enredo. O leitor permite, então, que uma parte de si se integre ao texto, levando-o a abrir novas e infinitas possibilidades de atribuição de sentidos.

A importância do trabalho com a literatura para a formação do leitor competente reside exatamente nesse aspecto, pois segundo Zilberman (1982), ela pode propiciar, ao leitor, toda essa gama de conhecimentos, de experiências. Revela-se, portanto, o texto artístico como o único capaz de preencher os vazios da alma e principalmente despertar no aprendiz, no leitor iniciante, o gosto pela leitura.

De acordo com Antonio Candido, uma obra literária só pode ser entendida e apreciada “fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteados pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como elementos necessários do processo de interpretação” (CANDIDO, 1985, p.4).

O texto artístico favorece o desenvolvimento das habilidades leitoras porque exige concentração, solicita que o leitor preste atenção aos detalhes para chegar a um nível mais profundo de interpretação, no qual são unificados texto e contexto de forma indissolúvel, pois “tudo é tecido num conjunto, cada coisa vive e atua sobre a outra” (CANDIDO, 1985, p.5).

A literatura, bem como os demais textos artísticos, tem o dom de fazer com que o leitor experimente situações novas, coloque em xeque suas convicções, sua visão de mundo, além de possibilitar-lhe o contato direto com outras realidades, com culturas extintas, com adversidades vividas por outras pessoas, como por exemplo, permitindo que um inglês tenha contato com a realidade da seca nordestina. Sobre a possibilidade de modificação de conceitos pré-estabelecidos através do contato direto com obras que abordem problemas sociais, Antonio Candido (1985) faz as seguintes considerações:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores da arte. (CANDIDO, 1985, P.5).

Portanto, apenas a linguagem-arte pode integrar, numa relação comunicativa indissolúvel, o autor, a obra e seu contexto de produção e o público:

Todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do processo, isto é, o seu efeito.” (CANDIDO, 1985, P.21)

Tais considerações a respeito do texto artístico e, em especial o literário, remetem à reflexão de como tem sido contemplado nas práticas educativas de ensino da leitura e, conseqüentemente, qual o seu lugar no processo de formação de leitores na escola.

2.4 Formação do leitor

Formar leitores é uma tarefa muito complexa, pois exige a interação e a dedicação de muitos promotores de leituras para que o aprendiz domine com desenvoltura a arte de usar a linguagem para se comunicar com seus pares, trocar experiências, dominar novos conhecimentos e transformar o mundo ao seu redor. Para tal fim, o leitor em formação precisa de parceiros de viagem habilidosos na arte da leitura, durante esse itinerário que se inicia na infância, porém não termina nunca, por ser uma empreitada coletiva que precisa apontar em direção ao pleno domínio das habilidades de leitura. Os parceiros mais indicados para partilharem essas descobertas são os professores, os pais, os bibliotecários e os educadores em geral.

Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Faria:

“Para aprender a ler e desenvolver o gosto pela leitura é fundamental estarmos integrados em comunidades de leitores e, dessa maneira, construir sempre novos sentidos e compartilhar significados com nossos pares”. (FARIA, 2004, p.56)

Portanto, estar cercado por leitores competentes e que sintam prazer em ler é condição insubstituível. Neste ponto entra uma vez mais a responsabilidade de um professor comprometido com seu trabalho e que esteja disposto a partilhar com os alunos as suas experiências pessoais enquanto leitor, sendo um modelo para o leitor iniciante.

Segundo Aguiar (2004, p.62) “nas sociedades modernas, ler o texto escrito deve ser direito de todos, pois a vida é registrada a cada minuto através de sinais gráficos”.

Portanto, ter acesso ao livro é importante na formação de um leitor, pois toda obra pode ser lida por qualquer pessoa, desde que se tenha domínio das habilidades de leitura, independentemente de sua posição socioeconômica, pois o importante é ter a oportunidade de estabelecer contato com a obra.

O leitor é formado por tudo que o cerca, pelas suas experiências com os livros, pelo que já presenciou, pelos seus gostos, suas descobertas, seus desejos mais secretos e, tudo isso somado a um bom ambiente, que seja propício à leitura.

Leitura essa que não se caracteriza como uma simples decodificação de signos, e sim a expressão de uma atividade realizada em sua totalidade por um leitor proficiente. Portanto, este é o papel de quem ensina: buscar uma educação de qualidade, o que cabe à escola, por ter um caráter formativo e a função de desempenhar “um papel equalizador das oportunidades de aprendizagem” (WEISZ, 2003, p. 49).

Para conceituar o leitor proficiente, citamos Azevedo:

O que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes ‘literaturas’ – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio. (AZEVEDO, 2004, p.38)

Para formar esse leitor, que saiba abstrair de todo e qualquer tipo de texto a informação necessária e seja capaz de utilizá-la com competência, é preciso que haja uma interação significativa entre o objeto de leitura e o leitor:

Para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p.39)

Como se vê, é preciso lembrar sempre que ler exige concentração, dedicação e acesso a textos e livros de maneira irrestrita, além do domínio de habilidades lingüísticas e do léxico.

Saber ler e escrever torna o cidadão capaz de interagir e transformar a sociedade a que pertence, liberta-o da ignorância, o faz agente modificador da própria história de vida.

Bamberger (1995, p. 31) aponta fatores importantes que se devem levar em conta, para formar leitores. O primeiro deles está relacionado aos três tipos de dificuldades que o leitor aprendiz encontra durante a leitura, que são os seguintes:

- a forma do texto, pois o sujeito perde o interesse quando o texto apresenta uma extensão muito grande de frases/palavras;
- o conteúdo do texto, quando não apresenta uma relação adequada entre o assunto e a fase de escolarização do leitor aprendiz;
- o efeito do texto, quando não possui elementos que possam atrair emocionalmente ou produzir uma identificação entre a obra e o leitor.

Outro fator diz respeito às idades da leitura, fases pelas quais o leitor passa no decorrer de sua vida. Essa classificação não é imutável, já que o ser humano está em constante construção e reconstrução, por isso o leitor pode ir e vir em momentos distintos de sua vida. A pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar (1982, p.94-105), apoiada nos estudos de Bamberguer (1995), delimitou as fases de leitura, da seguinte forma:

- pré-leitura: idade dos livros de gravuras e versos infantis, compreendida entre 2 e 5 anos. A criança apresenta mentalidade mágica, não faz distinção entre o “eu” e o mundo e mostra interesse pelas cenas individuais;
- leitura compreensiva: idade do conto de fadas (5 a 9 anos), que oferece facilidade de compreensão e estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio;
- leitura interpretativa: idade da história ambiental e da leitura “factual” (9-12 anos), fase intermediária na qual a criança fica entre a leitura maravilhosa e os dados do cotidiano;
- iniciação à leitura crítica: idade da história de aventuras (12-14anos), é a fase da pré-adolescência, cujo interesse volta-se para o sensacionalismo, aventuras, histórias sentimentais ou macabras;
- leitura crítica: idade da maturidade (14-17 anos), de descobrimento do mundo interior e dos valores, cujo interesse se volta para temas de cunho social e psicológico.

Essa classificação deve ser considerada por aqueles que desejam formar leitores que, desafiados pelo texto, vão além do que ele diz, e são levados a constituir sentidos dialogando com o ele e com seu contexto social.

Da mesma forma, a seleção de textos para um sistema de avaliação de competências de leitura, como o SARESP, deveria atentar para essas fases de interesse, visto que o leitor constitui os sentidos do texto a partir de suas experiências e dos conhecimentos já adquiridos. Formar um leitor torna-se uma tarefa para muitas mãos, porém é de fundamental importância ressaltar o papel da escola e do professor nesse processo, através de uma prática dialógica da leitura que considere que o ato de ler deve desencadear a descoberta de novos modos de ver o mundo e de interagir com ele através de diferentes papéis e de diferentes olhares, que são desvelados durante a leitura.

Capítulo 3 - Diversidade de gêneros textuais

3.1 Um breve relato sobre os gêneros textuais e sua definição.

Um breve relato sobre o surgimento dos gêneros textuais é necessário para que se compreenda sua relevância no ensino da leitura nas escolas. Os gêneros textuais apareceram para organizar o uso adequado da língua com determinados fins sociais. A linguagem é o meio pelo qual as pessoas se comunicam, transmitem seus pensamentos, suas vontades e necessidades umas às outras, portanto a sua utilização é definida pelo objetivo a que ela está atrelada. Koch (2007) afirma que a linguagem é uma forma de atividade humana e verbal que apresenta, através de um sistema lingüístico, o objetivo final de comunicar algo a alguém por meio de uma ação individual. Diante do fato de haver inúmeras situações comunicativas que exigem uma roupagem específica, surge a necessidade de criar e ampliar os gêneros textuais responsáveis por transmitir informações de forma adequada, ou seja, atendendo a funções sociais específicas.

Ainda sobre a importância do texto na sociedade do conhecimento, Koch (2007, p.26) declara que “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”, ou seja, nas diversas situações que se apresentam aos falantes de uma determinada língua devido ao convívio social.

Segundo o autor, os textos são o resultado da “atividade verbal” dos indivíduos, que coordenam suas ações comunicativas para atingir determinados fins sociais, dependendo do tipo de informação que deverá ser emitida (oral ou escrita) e com os propósitos e atitudes do emissor da mensagem, autor do texto. E é por causa dessa diversidade de propósitos que surgem, acompanhando a evolução da língua e do seu uso no tempo, os vários gêneros textuais que, por sua vez, vão ampliando seu espaço e a sua aplicação dentro da escola.

Os gêneros textuais, de acordo com Marcuschi,

[...] surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita”. (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Nessa concepção, à medida que a sociedade cria a cada dia mais situações nas quais o uso da leitura e da escrita é necessário, a classificação dos textos em apenas três gêneros - dissertação, narração e descrição - torna difícil o acesso do educando às práticas discursivas. Portanto, era inevitável que outros gêneros fossem criados para dar continuidade à comunicação entre os homens.

Ainda segundo o autor,

[...] em uma primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje em plena fase da denominada *cultura eletrônica* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2005, p.19)

Para que se possa entender que os textos são diferentes, é preciso reconhecer que eles apresentam marcas textuais diversas e finalidades definidas. Por exemplo, o gênero “carta” possui uma estrutura que pode, caso a relação com o destinatário seja formal ou informal, conter linguagem culta ou coloquial, ser detalhada ou não, entre outras inúmeras variações.

A pluralidade de textos despertou em alguns estudiosos a vontade de desenvolver um estudo mais profundo dessa temática, porém a diversidade de gêneros é tamanha que, segundo Koch,

[...] estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação dos gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros. (KOCH, 2006, p.101)

Sobre a dificuldade na categorização dos textos, Marcuschi acrescenta:

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2005, p.20)

Vale ressaltar que, para os autores aqui citados e, principalmente, para Marcuschi (2005), existe diferença entre gênero textual e tipologia textual. Defende o trabalho com o texto a partir da abordagem do gênero textual, uma vez que, segundo ele, não é possível ensinar narrativa em geral, porque os tipos textuais se concretizam de forma diferente, ou seja, apresentam gêneros diferentes, com características diferentes. O autor afirma que dentro dos gêneros é que os tipos se concretizam e a essa efusão de tipos presentes em um mesmo gênero dá o nome de *heterogeneidade tipológica*. Salienta ainda que os gêneros se definem pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais, determinando a distinção sobre tipo e gênero textual. Quanto ao primeiro afirma que

[...] usamos a expressão *Tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Em contrapartida, caracteriza gênero textual como

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta, expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita de culinária e etc.
(MARCUSCHI 2005, p.22).

Essas definições são corroboradas por Koch (2006, p.119), quando afirma que “[...] os gêneros são formados por seqüências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”, mas a inclui. Tais considerações reafirmam a necessidade da leitura do contexto em que se deu a obra, identificando as marcas sociais, históricas e temporais que a caracterizam.

3.2 Os gêneros textuais e sua aplicação em sala de aula

Os gêneros textuais em sala de aula desempenham um papel importante, pois são os responsáveis por levar os educandos à superação da leitura como simples decodificação de signos e letras, passando a atribuir sentido ao texto lido na sua relação com o autor e com o contexto de sua produção, validando a posição do professor e a sua atuação em sala de aula. De acordo com essas considerações, Silva afirma que o ensino-aprendizagem da leitura através da utilização dos gêneros textuais transforma o espaço da sala de aula

(...) numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma

carta para um aluno de outra classe, fazer um cartão e ofertar a alguém, enviar uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista, etc. Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções (...) permitem também a participação direta de todos os alunos e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais. (SILVA, 2007, p.6)

Alguns estudiosos afirmam ser o estudo dos gêneros textuais na escola o caminho para desenvolver no educando a capacidade leitora com proficiência, como defende Koch:

[...] o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvidas, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que freqüentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio. (KOCH, 2006, p. 122):

Ainda sobre a relevância do estudo dos gêneros, Bronckart defende que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p.103).

Pode-se concluir, portanto, que é de suma importância que o ensino da língua materna contemple, no seu planejamento e organização, a abordagem dos diferentes gêneros textuais que permeiam a comunicação humana no contexto social.

Marcuschi (2005) afirma:

[...] tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido é esta idéia básica que se acha no centro dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2005, p.32).

Ressalta-se, então, o papel da escola na instrumentalização dos alunos para o conhecimento dos gêneros textuais, como condição para a formação de leitores e escritores competentes e, conseqüentemente, sua inserção na cultura letrada.

A prática educativa no ensino da língua materna pode e deve, a partir desses pressupostos, reorganizar-se e buscar estratégias que levem os alunos a perceberem as características gerais que, somadas, compõem cada gênero textual, o que certamente lhes dará uma capacidade maior de adequar-se às diferentes situações de comunicação presentes na vida social.

Sobre essa questão, Marcuschi discorre que

[...] no ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto os escritos como os orais, e identificarem as características de Gênero em cada um. (MARCUSCHI, 2005, p.35).

Enfim, as possibilidades de trabalho com os gêneros textuais são infinitas e “[...] vale reafirmar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva” (MARCUSCHI, 2005, p.36).

Nessa afirmação encontra-se o motivo pelo qual este estudo busca verificar a existência de uma possível diversidade de textos nas avaliações do SARESP, ou seja, em que medida as provas do sistema de avaliação contemplam os gêneros textuais na sua amplitude.

3.3 Gêneros textuais e SARESP

O SARESP, a cada ano, vem se definindo como uma avaliação que visa a medir as habilidades de leitura necessárias para o aprendizado de todo e qualquer componente curricular, visto que as provas de Ciências, Geografia e História foram

substituídas apenas pela prova de leitura e escrita. Isto leva à reflexão sobre o espaço que a leitura ocupa, hoje, em todas as disciplinas, sobre o que Charmeaux afirma:

Ler é uma atividade-meio, que está a serviço de um projeto que a ultrapassa. Podemos dizer, portanto, que saber ler é ser capaz de se servir do escrito para levar a cabo um projeto, quer se trate de ações a realizar ou de lares a enriquecer. O que permite afirmar que a leitura foi eficaz é a realização do projeto que a provocou. Essa realização do projeto é também o que chamamos “compreender”. E podemos imaginar sem dificuldade que não pode haver leitura se essa compreensão não ocorrer. Saber ler é compreender, e uma criança que não compreende o que lê, na realidade não leu. Seria absurdo dizer que ela lê sem compreender; ela absolutamente não lê. (CHARMEAUX, 2000, p. 42)

Constata-se, nos PCNs, - “Parâmetros para a Avaliação Educacional”, que as atividades de leitura devem estar diretamente ligadas à dimensão discursivo-pragmática, pois o documento afirma que à escola cabe:

[...] formar indivíduos capazes de adequarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente os exigidos pela modalidade escrita da língua, adquirindo a competência leitora e escritora para obter informações, compreender e interpretar dados e fatos, comparar textos, entreter-se etc. (SARESP 2004 - Parâmetros para a Avaliação Educacional)

No desenvolvimento das atividades de leitura, destaca-se, principalmente, o papel do leitor, e toda a sua bagagem cultural, para poder realizar as inferências necessárias e construir o significado, o sentido do texto lido. Portanto o trabalho na sala de aula visa a auxiliar o educando, esclarecendo as diferenças existentes entre um gênero e outro, possibilitando, com isso, ampliar os conhecimentos e poder relacioná-los rapidamente, tornando-o apto a ler e interpretar qualquer tipo de texto com proficiência e também a ler e responder, facilmente e com sucesso, a avaliação do SARESP.

Outro aspecto que o trabalho com os gêneros textuais favorece é a possibilidade de fazer com que o aprendiz tenha um contato maior com textos diversos, permitindo que ele amplie seu repertório de leituras e, com isso, desenvolva, a cada dia mais, as competências e as habilidades leitoras que são exigidas para o exercício pleno da cidadania.

Além disso, esse trabalho potencializa a capacidade leitora dos educandos e facilita a interação leitor-texto, pois, segundo Brandão & Micheletti (2001), para que o leitor compreenda o texto, alguns aspectos são indispensáveis:

- a) um sistema lingüístico comum entre texto-leitor;
- b) a existência de conhecimentos prévios sobre o tema proposto;
- c) a existência de uma coerência temática na construção do texto;
- d) a presença de contextos que apresentam marcações de espaço e tempo.

Diante do exposto, pode-se aferir que, se as provas do SARESP são elaboradas de acordo com as matrizes curriculares dos PCNs, contemplando os conteúdos considerados nucleares em cada componente curricular e as competências e habilidades que os educandos devem dominar e que, se as habilidades aferidas foram definidas com o intuito de verificar o desempenho dos alunos em termos de aprendizagem da competência leitora, a diversidade textual deve estar presente, ou seja, diferentes gêneros textuais devem estar nelas contemplados. Daí resulta a idéia desta pesquisa: analisar as provas para verificar se e como a amplitude dos gêneros é abordada.

3.4 O texto artístico e o não artístico

Para iniciarmos uma reflexão sobre os gêneros textuais, que podem ser conceituados como artísticos (aqueles que pela forma e conteúdo são classificados como arte), e não artísticos (entendidos aqui como portadores de uma mensagem mais direta, concisa, informativa, sem os aspectos artísticos), é preciso analisar o poder de sentidos que as palavras estabelecem e assumem dentro de um texto. Sobre esse arranjo lingüístico, Marchezan (2004) afirma que:

A linguagem humana dispõe dos meios da língua para a expressão do sentido. O sentido é tudo aquilo que sentimos, que queremos e podemos exprimir pela palavra. Uma vez expresso, constitui-se num espetáculo lingüístico: algo que sucede, acontece por meio da palavra e causa sensação. A linguagem, portanto, é a forma de acesso a uma realidade, faz uma mediação, por meio de atributos, entre o homem e o mundo; pode expressar, com isso, o ausente e o presente; o que existe e o que não existe. A linguagem descobre saberes, revela-os, permite o conhecimento pessoal (aproxima o sujeito do mundo) da experiência. A linguagem é o lugar da diversidade, da alteridade. A linguagem modela o pensamento em que a mente trabalha com idéias. (MARCHEZAN, 2004, p.69)

O arranjo lingüístico será determinado pela intenção do autor do texto, que deve ser percebido pelo leitor no ato da leitura completa. Nessa intenção estão incluídos o público-alvo, a mensagem, os objetivos, o contexto de produção, o lugar em que o construiu, enfim, as características do gênero textual determinado, durante sua produção individual.

O objetivo de um texto é determinado pela função que exercerá no cotidiano e, por isso, inúmeras situações práticas do dia-a-dia exigiram a existência de muitos gêneros textuais que dessem conta das situações comunicativas que foram surgindo com o aparecimento da escrita e com a necessidade de comunicação em um mundo pautado na cultura letrada. A escolha pela elaboração de um texto artístico ou não artístico será feita pelo autor e dirigida por seu objetivo, ou seja, deverá estar de acordo com as intenções de quem escreve.

Se o autor de um texto pretende transmitir uma informação objetiva, que exige uma leitura predominantemente denotativa, esse texto será classificado como não artístico; entretanto, se o autor desejar, numa atitude de representação, dirigir seus enunciados para o artístico, o poético, o literário, utilizando a linguagem-arte para transmitir sua mensagem, a obra produzida terá natureza literária, artística.

O texto artístico possui características específicas, pois se distancia da redundância informacional, promovendo a ambigüidade, o indeterminado e as múltiplas leituras dadas ao significado. Ao escrever uma mensagem, o autor, entre outras decisões, deve definir o tipo de texto que deseja e escolher o arranjo lingüístico que lhe dará, porque

as possibilidades de utilização de uma mesma palavra são inúmeras, porém o tipo de texto que será escrito particulariza-as e individualiza-as, na forma como as textualiza.

Um texto assume a identidade de artístico ou não artístico no ato mesmo da leitura, sob a multiplicidade de leituras de mundo que estão presentes durante a ação de ler, uma vez que “[...] ler é uma conduta; é ultrapassar barreiras, despertar-se para o sentido do mundo e das coisas. Ler significa escolher [...]. Ler é trocar. Quando lemos trocamos enunciados por idéias. A leitura é uma tentativa de organização entre convergências e divergências”. (MARCHEZAN, 2004, p.74).

Quando lemos o texto, à medida que o compreendemos, torna-se possível identificá-lo como sendo artístico ou não artístico, através do reconhecimento da natureza de sua construção e da intenção expressa no arranjo pré-determinado pelo autor.

Nesta investigação, adota-se a visão de que o texto literário, quando tecido pela linguagem-arte, integra-se, juntamente com outros textos que possuem em sua essência essa linguagem, à categoria de texto artístico. Para que se possa entender melhor a especificidade do texto literário urge que se conceitue literatura. Segundo Marchezan (2004):

Uma conceituação para literatura envolve uma definição para texto literário, sua existência material, sua realidade material. Literatura é um modo peculiar de organização da linguagem, que constrói um universo, o literário, por meio de uma configuração, a literária, do ponto de vista de um discurso literário. (MARCHEZAN, 2004, p.74-75).

Proença Filho (1992) apresenta duas concepções de literatura que, segundo ele, encontram maior aceitação entre os estudiosos dessa temática. A primeira concebe literatura como sendo exclusivamente centrada na visão do autor, sendo ele o elemento que determinará a forma e o conteúdo da obra:

[...] uma *representação* e uma *visão* do mundo, além de uma *tomada de decisão* diante dele. Tal posicionamento centraliza, assim, suas atenções no *criador* de literatura e na *imitação* da natureza, compreendida como *cópia* ou *reprodução*. A linguagem é vista como mero veículo dessa

comunicação [...]. É a chamada *concepção clássica* da literatura. No século XIX, os românticos acrescentaram algo a esse conceito: à luz da ideologia que os norteia, entendem que ao artista cabe a visão das coisas como ainda não foram vistas e como são profunda e autenticamente em si mesmas. (PROENÇA FILHO, 1992, p.9).

Na segunda concepção de literatura, o foco central passa a ser o texto em si, pois “[...] o núcleo da conceituação se desloca para o *como* a literatura se realiza. Sua especificidade, segundo essa nova visão, nasce do *uso da linguagem* que nela se configura”. (PROENÇA FILHO, 1992, p.9)

Segundo o autor, “[...] se a literatura é uma arte, nessa condição ela é um meio de comunicação de tipo especial e envolve uma linguagem também especial. [...] apóia-se numa língua e se configura em textos em que se caracteriza uma determinada modalidade de discurso” (PROENÇA FILHO, 1992, p.36). Para o autor, as características do discurso literário que o diferenciam de outros gêneros são a complexidade, a multissignificação, o predomínio da conotação, a liberdade na criação, a ênfase no significativo e a variabilidade.

A **complexidade** (g.n) se dá no texto literário por meio das informações transmitidas que transcendem o escrito, ou seja, ultrapassam o particular e atingem o universal, porque caminham lado a lado, ou seja, ao mesmo tempo em que a literatura está centrada em si mesma, em seu poder estético, volta-se sem reservas para o mundo ao seu redor e o decifra como a um enigma. Dessa forma, “[...] em certo sentido, a linguagem literária *produz*; a não literária *reproduz*. O texto literário é, ao mesmo tempo, um *objeto lingüístico* e um *objeto estético*”. (PROENÇA FILHO, 1992, p.37).

A **multissignificação** (g.n.) é o poder que as palavras recebem dentro de um texto literário, quando podem receber de cada leitor uma interpretação diferente e coerente, pois a literatura, segundo Proença Filho (1992):

Cria significantes e funda significados. Apresenta seus próprios meios de expressão, ainda que se valendo da língua, ponto de partida. Superposto ao da língua, o código literário, em certa medida, caracteriza alterações e mesmo oposições em relação àquele. (PROENÇA FILHO, 1992, p.39).

O **predomínio da conotação** (g.n.) no texto literário “[...] resulta de uma criação, feita de palavras nessa modalidade de discurso que emerge o sentido múltiplo que a caracteriza” (PROENÇA FILHO, 1992, p.40). É o poder de fazer com que seu leitor se sinta envolvido pelas funções emotivas e conotativas da linguagem.

A **liberdade na criação** (g.n.) concretiza-se quando se permite ao escritor liberdade total, longe de padrões rígidos de redação, que venha à tona toda a sua criatividade, de forma que “[...] é a própria obra que traz em si suas próprias regras. A obra de arte literária se faz, fazendo-se.” (PROENÇA FILHO, 1992, p.41).

A **ênfase no significante** (g.n.) é característica do texto literário, pois enquanto o texto não-literário “[...] confere destaque ao significado, ou seja, o plano de conteúdo, o texto literário tem o seu sentido apoiado no significado e no significante” (PROENÇA FILHO, 1992, p.42).

O caráter mutante do texto literário é reforçado pela **variabilidade** (g.n.) e dessa forma “[...] ele tem uma língua como ponto de partida e de chegada; as línguas acompanham as mudanças culturais; mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mudam as pessoas, os povos, a linguagem: a literatura, manifestação cultural, acompanha as mudanças” (PROENÇA FILHO, 1992, p.44).

Os textos que não apresentam essas características são categorizados nesta análise como textos não artísticos, os quais, em síntese, apresentam uma forma mais rígida, menos passível de mudanças. Segundo Marchezan (2004),:

A enunciação literária, a ficção, é uma atividade lingüística numa dada situação em que o imaginário humano é atualizado, diante de um propósito firmado, claro, entre autor e leitor. O leitor como que lê uma réplica, uma representação imaginária. A ficção, para a perplexidade do leitor, nomeia para inventar. O mundo da ficção, o seu universo, preponderantemente, é inventado. A palavra do discurso literário desestabiliza a ordem natural, linear, de ser e viver. [...] Há, na ficção, um pacto entre autor e leitor. O leitor precisa dialogar com a voz narrativa e providenciar respostas interpretativas e, assim, construir o sentido do texto ficcional. (MARCHEZAN, 2004, p.79).

A amplitude e a profundidade de sentidos do texto artístico são o que o tornam único, instigante e universal, o que faz com que uma história fictícia ocupe destaque na mente do leitor, levando-o a desvelar outras realidades, outras vidas, conduzindo-o à reflexão para, através de suas interpretações, preencher as lacunas existentes também em textos literários.

Com o fim de classificar os textos como artísticos e não artísticos é necessário enumerar suas características para através desses elementos discutir e analisar a categorização dos textos que constam no SARESP 2003-2005.

3.4.2 Caracterização dos textos artísticos e os não artísticos.

Procederemos em seguida à exposição das características lingüísticas que distinguem os textos e, para tal, utilizaremos as definições apresentadas por Kaufman & Rodriguez (1995), que categorizam os gêneros textuais em literários e não literários. Como já afirmado anteriormente, na perspectiva aqui adotada, as definições apresentadas nestas categorias são entendidas como válidas também para textos artísticos e não artísticos.

De acordo com as autoras acima, os **textos literários** (g.n.) são aqueles que apresentam um cuidado, uma combinação estética entre os aspectos lingüísticos formais e o conteúdo, que se expressa por ser uma união entre a trama, os personagens (que correspondem ao conteúdo da obra) e o tipo de linguagem (que corresponde à forma), resultando numa relação estética entre ambos, ou seja, se torna arte no sentido mais amplo da palavra.

Textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, [...]. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.21)

O texto artístico permite ao leitor essa participação ativa durante a leitura, exige uma sintonia cultural do leitor com o texto. Não há leitura real por parte do leitor se ele não entrar no “jogo”, se não compartilhar suas experiências de vida com as apresentadas ou sugeridas, como por exemplo, no texto literário.

Segundo as autoras, os textos literários são divididos em: conto, novela, obra teatral, poema, histórias em quadrinhos (que também estão presentes nos textos humorísticos). Para os propósitos desta pesquisa, a partir dos estudos de Kaufman & Rodriguez (1995), uma definição com as características básicas de cada tipo de texto será apresentada em seguida.

O *conto* caracteriza-se por ser um relato curto de um fato fictício, com três momentos distintos em sua narrativa - equilíbrio inicial, surgimento de um conflito e a solução desse conflito - com o restabelecendo do equilíbrio ou não.

A *novela* apresenta a mesma estrutura interna do conto, porém é uma narrativa mais longa, possui mais personagens e um número maior de conflitos, em que ações, descrições e diálogos são explorados em um tempo mais ampliado.

A *obra teatral* apresenta seus “[...] diversos conflitos, mediante a interação lingüística das personagens, quer dizer, através das conversações que têm lugar entre os participantes” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.23). São textos dramatizados, representados cenicamente pelos atores, orientados pelo diretor, e divididos em atos, nos quais se desenvolvem os conflitos. O texto teatral também apresenta as marcações cênicas que direcionam os atores “[...] sobre a entonação e a gestualidade e caracteriza as diferentes cenografias que considera pertinentes para o desenvolvimento da ação”. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.23).

O *poema* geralmente apresenta versos, com linhas curtas, e ritmo, podendo ser agrupados em estrofes divididas por espaços. Há uma coerência temática entre as estrofes e

[...] os trabalhos dentro do *paradigma* e do *sintagma*, através dos mecanismos de substituição e de combinação, respectivamente, culminam com a criação de metáforas, símbolos, configurações sugestionadoras de vocábulos, metonímias, jogo de significados, associações livres e outros

recursos estilísticos que dão ambigüidade ao poema”. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.24-25).

Os **textos humorísticos** (g.n.), por sua vez, têm como objetivo principal “[...] provocar o riso mediante recursos lingüísticos e/ou iconográficos que alteram ou quebram a ordem natural dos fatos ou acontecimentos, ou que deformam as características das personagens [...]” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.39). Recebem destaque os textos humorísticos que correspondem principalmente às histórias em quadrinhos cômicas ou às historietas de humor.

A *história em quadrinhos* é uma combinação, por meio de um código específico, do texto escrito com uma imagem. Existem vários tipos de histórias em quadrinhos, desde as que estão presentes nos jornais, geralmente humorísticas, àquelas em que há “[...] predomínio da função literária: são aquelas historietas em que se desenvolvem aventuras de guerra, histórias policiais, relatos românticos, de ficção científica, etc.” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.39).

Os **textos não literários** (g.n.) são aqueles que apresentam uma linguagem mais informativa, que buscam utilizar um único significado para os termos empregados, uma combinação entre forma e conteúdo que possibilita um arranjo mais racional, com o objetivo de transmitir informação. Tendem a ter características de ordem científica, com função utilitária, o conteúdo é o mais relevante e podem ser resumidos sem perder o sentido, que é denotativo. Kaufman & Rodriguez (1995) os classificam como:

Textos jornalísticos (g.n.) – são assim denominados por causa do seu portador (revistas, jornais, periódicos); neles predomina a *função informativa da linguagem*. Retratam os fatos mais atuais e por isso possuem uma vida efêmera, sendo responsáveis pela divulgação dos acontecimentos ocorridos mundo afora. Entre os textos considerados jornalísticos identificam-se a notícia, o artigo de opinião, a reportagem e a entrevista, cujas características básicas serão apresentadas logo abaixo. Pode ocorrer, no entanto, o uso particular da literariedade nos textos jornalísticos, dependendo dos objetivos de comunicação (da sensibilidade) do autor. Há textos que pela escolha de uma linguagem mais metafórica, mais elaborada, ganham também uma identidade artística.

A *notícia* “[...] transmite uma nova informação sobre acontecimentos, objetos ou pessoas. [...] apresentam-se como *unidades informativas completas*, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.26). É dividida em três partes indispensáveis: título, introdução e desenvolvimento e inicia-se pelo fato mais importante, culminando com os detalhes no final do texto.

O *artigo de opinião* “[...] contém comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no plano nacional ou internacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de debate.” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.27). São considerados artigos de opinião os editoriais, artigos de análise ou pesquisa e as colunas assinadas por seus autores. Os editoriais apresentam o ponto de vista, a ideologia do veículo, enquanto os artigos e as colunas refletem as idéias de seus autores. “Para interpretar estes textos, é indispensável captar a postura ideológica do autor, identificar os interesses a que serve e precisar sob que circunstâncias e com que propósito foi organizada a informação exposta.” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.27-28).

A reportagem é uma trama conversacional, uma variedade do texto jornalístico que apresenta uma característica peculiar: pretende informar sobre um determinado assunto através de uma personalidade reconhecida como referência no tema. Há a apresentação do entrevistado e descreve-se o diálogo entre repórter e ele, em que as perguntas são curtas e direcionadas para tornar públicas suas opiniões.

A entrevista possui as mesmas características da reportagem, porém apresenta “[...] uma maior liberdade, uma vez que não se ajusta estritamente à fórmula pergunta-resposta, mas detém-se em comentários e descrições sobre o entrevistado e transcreve somente alguns fragmentos do diálogo” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.28). Neste tipo de texto, a troca de interlocutores é marcada pelos travessões.

Textos de informação científica (g.n.) - situam-se no campo das ciências em geral, são predominantemente informativos, com uma linguagem clara e objetiva, sem ambigüidades, “[...] levam em consideração o significado mais conhecido, mais difundido das palavras. O vocabulário é preciso”. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.29). É um texto geralmente descritivo, evidenciando as características genéricas e diferenciais do

objeto em questão. Os textos que pertencem a essa categoria são: a nota de enciclopédia, o relato de experimentos, a monografia, a biografia e o relato histórico.

A *nota de enciclopédia* apresenta um *tema-base* de forma descritiva, uma organização interna e destaca-se pela “[...] amplitude desta expansão. A progressão temática mais comum nas notas de enciclopédia é a de temas derivados: os comentários que se referem ao tema-base constituem-se [...] em temas de distintos parágrafos demarcados por subtítulos.” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.30).

O *relato de experimentos* é uma descrição precisa de um projeto ou de um experimento cuja finalidade é comprovar ou refutar uma idéia, uma hipótese “[...] mas que não se pode encontrar observando as coisas tais como estão; é necessário, então, estabelecer algumas considerações para concluir a observação e extrair conclusões. Muda-se algo para constatar o que acontece” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.31). Transcreve as condições em que se deu o experimento e o processo de seu desenvolvimento.

A *monografia* é um texto essencialmente analítico e crítico, cujas informações são recolhidas em diversas fontes sobre um mesmo tema, “[...] exigem uma seleção rigorosa e uma organização coerente dos dados recolhidos. A seleção e organização dos dados servem como indicador do propósito que orientou o trabalho” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.32). Podem apresentar discurso direto ou indireto das fontes consultadas.

O *relato histórico* é uma narrativa de eventos ocorridos no passado que orienta uma reflexão teórica com relação às possíveis causas, “[...] estabelece relações de continuidade entre fatos comprováveis que, ao aparecerem intrinsecamente vinculados entre si pelo fio da narração, constituem um todo inteligível”. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.34).

Textos instrucionais (g.n.) - orientam precisamente o leitor para a realização de uma atividade determinada, tais como o uso de um aparelho doméstico ou o preparo de um prato.

As *receitas* e as *instruções* são textos divididos em duas partes: primeiro apresentam uma lista do que será utilizado (ingredientes ou materiais) e, em seguida, as instruções de uso.

Textos epistolares (g.n.) - estabelecem uma comunicação escrita entre o emissor da mensagem e o receptor, sob forma de carta, convite ou solicitação.

A *carta* possui uma estrutura flexível, porque depende da relação com o destinatário, que pode ser formal ou informal, pode conter linguagem formal ou coloquial, específica ou redundante. “As cartas podem ser construídas com diferentes tramas (narrativa e argumentativa), em torno das diferentes funções da linguagem (informativa, expressiva e apelativa)”. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.37).

A *solicitação* é direcionada a um receptor revestido de autoridade que pode ou não dar um parecer favorável ao que solicita o emissor da carta, contendo uma linguagem culta e cortês.

Textos publicitários (g.n.) - objetivam informar “[...] sobre o que se vende com intenção de criar no receptor a necessidade de comprar” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.40). A função predominante é a apelativa, mas frequentemente, a publicidade faz uso da arte para a substantivação da mensagem e ampliação do poder de persuadir do receptor.

Embora as autoras não considerem o texto publicitário um texto artístico, nesta pesquisa, classificamos o seu enquadramento na categoria de textos artísticos. Dentre os textos publicitários encontram-se o anúncio, o cartaz e o folheto.

O *anúncio* é um dos textos publicitários mais difundidos socialmente e aparecem nas revistas, jornais, cartazes, folhetos de publicidades, etc. Podem adotar, de acordo com o objetivo, a trama (narrativa, argumentativa, descritiva ou conversacional) que melhor atender aos propósitos do “produto” a ser vendido. São textos com alto poder de síntese e, para isso, usam-se metáforas, repetições sistemáticas, hipérboles, etc.

O *cartaz* é um texto breve, cujos objetivos podem ser a promoção de um lugar, de um produto, de uma personagem, de um evento, etc. Geralmente são confeccionados em proporções ampliadas e expostos em espaços estratégicos da cidade.

O *folheto* tem o objetivo de “criar no receptor a necessidade de adquirir um produto, visitar um lugar, participar de um evento [...] a partir da descrição dos traços e aspectos valorizados como positivos do elemento promovido.” (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 1995, p.42).

As definições acima, com os elementos essenciais dos diversos gêneros textuais, foram apresentadas para possibilitar a análise dos textos que constam nas avaliações do SARESP, no período compreendido entre 2003-2005, bem como a quantificação da presença de cada um deles e a verificação da eventual predominância de algum gênero entre os textos selecionados.

Capítulo 4 Análise das provas do SARESP

Neste capítulo, procede-se à divulgação de alguns dados: a análise quantitativa dos tipos de textos presentes nas provas da 5ª série, do triênio 2003-2005 do SARESP, e a análise qualitativa desses textos.

A análise quantitativa realizada nesta pesquisa está pautada nos estudos feitos por Ana Maria Kaufman e Maria Elena Rodriguez (1995) que estabelecem uma *classificação simples e coerente* dos textos a partir de sua estrutura, isto é, das características predominantes comuns a cada gênero textual, conforme explicitado no capítulo anterior.

A opção pela abordagem dessas autoras deveu-se ao fato de que esta pesquisa precisou de um suporte teórico, durante a análise quantitativa dos textos, que permitisse categorizá-los de forma a estabelecer um quadro comparativo.

Determinados esses critérios, realizou-se um levantamento preliminar e quantitativo dos gêneros textuais presentes nas avaliações do SARESP, da 5ª série, do triênio escolhido (2003 - 2005), especificamente na prova de leitura.

4.1 Análise quantitativa dos textos presentes nas avaliações do SARESP

4.1.1 O SARESP no ano de 2003

Na organização do trabalho fez-se, primeiramente, a análise quantitativa dos textos, a partir da descrição das características de cada um, quanto ao gênero em que se enquadram e, posteriormente, a classificação em textos artísticos e não-artísticos utilizados nas provas do triênio (2003-2005).

No ano de 2003, os textos encontrados na avaliação do SARESP estão organizados na tabela apresentada em seguida, que quantifica a presença dos diferentes gêneros de textos a partir de seus *traços distintivos*, segundo os critérios estabelecidos e descritos no capítulo anterior.

Tabela 3. Classificação dos textos do SARESP de 2003 por Gênero Textual.

Artísticos	Não-artísticos
• o conto: “O testamento” • o poema: “Classe mista” • a história em quadrinhos “Calvin” • a propaganda: “Neston”	• a divulgação científica: “Vulcão ativo em Io” • a reportagem: “A vitória do esforço” • o texto instrucional: “Super Trunfo” • o gráfico: “Retrato das crianças”

A avaliação do ano de 2003 apresenta oito textos para leitura e interpretação, que apresentam as características apontadas a seguir.

O primeiro texto da prova é um conto que tem como título “O testamento”, adaptado de Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite (conforme p.72). Recebeu essa classificação por ter as seguintes características do referido gênero: é um relato de fatos fictícios, apresenta uma situação inicial, neste caso, a escrita do testamento por parte de um moribundo que vem a óbito antes de poder completar a pontuação de seu texto, derivando daí a complicação da narrativa; o desfecho fica a critério do leitor, pelo menos nessa adaptação.

O segundo é um texto de divulgação científica “Vulcão ativo em Io” (p.80), pois possui as características do gênero científico: explica o potencial de registro de imagens de uma sonda da NASA e a importância dada pelos cientistas a essa descoberta no estudo de erupções.

O terceiro texto é um poema intitulado “Classe Mista”, de autoria de Carlos Drummond de Andrade (p.82), que tem as características do gênero poético: é escrito em versos rimados e ritmados, com linhas curtas e composto por uma única estrofe.

O seguinte é uma reportagem, “A vitória do esforço” (p.83), classificado como tal por apresentar uma atleta que se destacou no Mundial de Esportes para Cegos – Karla Ferreira Cardoso. É um breve texto descritivo, em que se apresentam a entrevistada e a emoção que ela sentiu ao receber medalha de ouro na referida competição.

O quinto é uma propaganda do “Neston” (p.85), que pode ser classificada como um anúncio, com texto verbal e não verbal, numa relação de complementariedade para transmitir a mensagem, cujo objetivo é vender o produto em questão. Na classificação teórica de Kaufman e Rodriguez (1995) o texto propaganda é considerado como não-literário, com função apelativa, que na concepção das autoras, objetiva informar sobre “o que se vende com

intenção de criar no receptor a vontade de comprar” (KAUFMAN & RODRIGUES, 1995, p. 40). Todavia, esse texto é artístico, pois a função predominante é a poética, que reforça a mensagem através da arte.

Na sequência, é apresentado um texto instrucional (p.87-88), que reproduz as regras de um jogo chamado “Super Trunfo”, com a quantidade específica de jogadores, idade, objetivo, etc e, para ilustrar, mostra-se a foto da frente e do verso de uma carta do baralho onde se vêem carros de corrida. Descreve o jogo passo a passo através de uma orientação precisa, característica importante dos textos instrucionais.

O sétimo é uma história em quadrinhos, “Calvin” (p.89), texto humorístico e literário que apresenta figuras de linguagem para unir o verbal e o não verbal em uma única história, cuja leitura não pode ser dissociada do desenho, estabelecendo com isso comparações e metáforas.

O oitavo e último texto da prova de 2003 é um gráfico cujo título é “Retrato das crianças” (p.91), que representa os resultados de uma pesquisa cujo objetivo era verificar com quem as crianças moram, relacionando texto e gráfico com porcentagem.

Analisando a presença desses textos e a sua classificação, eles foram enquadrados, para os fins propostos, em duas categorias: os que são considerados *artísticos* e os *não-artísticos*.

Na primeira categoria incluem-se os textos que possuem características do texto artístico, ou seja: apresentam uma linguagem arte, figurada (metáforas, ritmo); exigem uma leitura mais complexa porque possuem um conteúdo lacunar, predominando a conotação; as palavras têm sentido ambíguo; sua estrutura é variável; o autor é livre para criar e valer-se da liberdade poética para inventar palavras, reinventar, construir o sentido e escolher o tema que desejar. Dependendo do contexto da obra, pode ser um texto que se veste com as cores e as formas desejadas pelo autor com um propósito definido.

Destacou-se, nesse grupo, a propaganda “Neston” que, apesar de ter a estrutura de peça publicitária é artística, ao se utilizar de algumas figuras de linguagem, tais como a metáfora, recebe essa classificação, pois exige do leitor uma leitura mais complexa para compreender o conteúdo da mensagem.

Os textos categorizados como *não-artísticos* possuem uma estrutura na maioria das vezes invariável, exigindo uma leitura literal do conteúdo. As palavras são usadas

no sentido mais conhecido, mais comum, não apresentam lacunas a serem preenchidas pelo leitor e a mensagem não é multissignificativa.

Na prova do SARESP de 2003, de um total de oito (8) textos, quatro (4) são *artísticos* (50%) e possibilitam ao aluno compreender o ato de ler para além da simples decodificação, e quatro (50%) se enquadram na categoria de *não-artísticos*.

4.1.2 - O SARESP no ano de 2004

No ano de 2004, os oito textos apresentados na avaliação para leitura e interpretação foram classificados segundo as mesmas definições quanto ao gênero.

O primeiro texto é um fragmento narrativo do livro “Narizinho” (p.100) e por isso foi transcrito na prova com o mesmo título e apresenta as personagens da obra de Monteiro Lobato aos leitores. Embora o original seja um texto ficcional, por ser um recorte, não apresenta as características de um texto artístico porque não promove uma leitura estética, plurissignificativa.

A seguir encontra-se um texto de divulgação científica, “Apagão em escala planetária festejará o brilho das estrelas”, retirado da revista O Globo (p. 101), que explica o fenômeno da luz nas estrelas. Embora o título soe poético, com “o brilho das estrelas”, o texto é eminentemente científico.

O terceiro é um poema, “O caderno”, de Mutinho e Toquinho (p.102), composto em versos agrupados em duas estrofes, com o tema expresso no título. Originalmente é uma música ou um poema musical.

O quarto texto é uma notícia da Folha de São Paulo (p.103-104), sob o título “Transporte será gratuito”, que informa quando e por que o transporte será gratuito.

Uma propaganda sobre os cartões da “Unicef” (p.105) aparece na sequência. Esse texto foi assim classificado porque sua intenção é sugerir às pessoas que comprem os cartões de natal patrocinados pelo órgão. Entretanto, possui características pertinentes aos textos artísticos, pois a presença da arte aliada à linguagem plurissignificativa confere ao leitor a possibilidade de preenchimento de lacunas na construção dos sentidos.

O sexto texto é instrucional, intitulado “Brincadeiras”, cuja fonte é o jornal Folha de São Paulo (p.106). Foi classificado como tal porque ensina às crianças, leitores em potencial, como confeccionar uma joaninha de papel.

O sétimo é uma história em quadrinhos, “Laerte” (p.107), que apresenta como características relativas a esse gênero o humor e a relação entre o texto e os elementos visuais.

O oitavo traz um mapa, “O tempo” (p.108), e solicita do leitor que estabeleça inferências entre texto e gravura; traz informações sobre o tempo e clima, sendo, portanto, informativo.

Os textos acima também foram categorizados em *artísticos* e *não-artísticos*.

Tabela 4. Classificação dos textos do SARESP de 2004 por Gênero Textual.

Artísticos	Não-artísticos
- o poema: “O Caderno” - a história em quadrinhos “Laerte” - a propaganda: “Unicef”	- fragmento narrativo: “Narizinho” - a divulgação científica: “Apagão em escala planetária festejará o brilho das estrelas” - a notícia: “Transporte será gratuito” - o texto instrucional: “Brincadeira” - o mapa: “O tempo”

Como se observa na tabela, há uma alteração no percentual de textos artísticos, comparado ao da edição anterior do SARESP.

O índice desse tipo de texto passou de 50% em 2003, para 37,7% em 2004, e de 50% para 67,7% no caso dos textos não-artísticos. No entanto, os mesmos gêneros textuais da prova do ano anterior estão presentes, o que leva à constatação que as provas de 2003 e 2004 apresentaram pequenas alterações com relação à escolha dos gêneros textuais.

4.1.3 - O SARESP no ano de 2005

No ano de 2005, os critérios para a análise são mantidos e os resultados encontrados merecem considerações por diferenciarem-se dos anos anteriores.

A primeira mudança observada diz respeito ao número de textos utilizados nesta edição da prova: apenas cinco, em lugar dos oito das versões anteriores.

O primeiro texto apresentado para leitura e interpretação é a narrativa “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109), um pequeno conto cuja temática incide sobre a imaginação e a mentira. É um relato de fatos fictícios, que se desenrolam a partir de uma situação inicial, neste caso, as “mentiras” de Paulo, as quais lhe trazem como consequência uma série de castigos aplicados pela mãe, depois de levá-lo ao médico por supor ser doença a causa de tanta imaginação. O desfecho traz um elemento novo à narrativa, tornando-a engraçada.

O texto “A lua no cinema”, de Paulo Leminski (p.110), é um poema, possui uma linguagem figurada, ritmo, rimas e versos, características essenciais do gênero poético.

O terceiro, “Procura-se”, de Lorena Fonseca (p.111), é um texto de divulgação científica sobre os beija-flores, explicita as capacidades e características que eles possuem e o processo de reprodução da espécie. É definido dessa forma porque explica e divulga informações científicas sobre essa ave.

“Feira do livro de Ribeirão Preto é a maior do estado”, de Henrique Brás (p.113), quarto texto desta edição do SARESP, é uma notícia de jornal que faz a divulgação do evento, com suas atrações, bem como informa o leitor sobre as presenças ilustres, data e local da exposição.

A história em quadrinhos, “Chiquinha”, de Miguel Paiva (p.114), recebeu a classificação de artístico porque trabalha com uma mensagem implícita, além de unir texto e imagem numa relação dialógica.

A tabela abaixo permite a visualização dos textos classificados como artísticos e não-artísticos.

Tabela 5. Classificação dos textos do SARESP de 2005 por Gênero Textual.

Artísticos	Não – artísticos
- o conto: “A incapacidade de ser verdadeiro” - o poema: “A lua no cinema” - a história em quadrinhos: “Chiquinha”	- a divulgação científica: “Procura-se ” - a notícia: “Feira do livro de Ribeirão Preto é a maior do estado”

Analisando a tabela, constata-se a predominância de textos artísticos sobre os não-artísticos. Quantitativamente há uma redução do número de textos utilizados na prova de 2005, (de oito textos presentes nas avaliações de 2003 e 2004, para apenas cinco). Isso provavelmente ocorreu em razão de que, nesse ano, além da prova de leitura, os conhecimentos dos alunos em Matemática também passaram a ser aferidos. Essa mudança pode ter alterado as escolhas dos textos resultando em uma diminuição dos gêneros textuais.

Quanto à categorização dos textos presentes nesse ano, foi possível constatar que 60% deles são artísticos (“A incapacidade de ser verdadeiro”, “A lua no cinema”, “Chiquinha”), e 40%, não-artísticos (“Procura-se”, “Feira do livro de Ribeirão Preto é a maior do estado”). Comparando-se com os índices das outras duas avaliações analisadas acima, houve um aumento no número dos textos literários. Segue-se uma tabela onde os percentuais relativos aos três anos possibilitam uma melhor visualização desse fato.

Tabela 6. Classificação dos gêneros textuais em artísticos e não-artísticos

Quadro comparativo da presença de gêneros artísticos nas provas do SARESP			
Gêneros textuais	2003	2004	2005
Gêneros artísticos	(04) 50 %	(03) 37,7 %	(03) 60 %
Gêneros não artísticos	(04) 50 %	(05) 67,7 %	(02) 40 %

Acredita-se que esse aumento de textos artísticos nas avaliações deve-se ao fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proporem, para o ensino da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o ensino de competências e habilidades que permitam aos educandos

[...] analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (PCNs, 1999, p.107).

Refletindo sobre o que pode favorecer a formação desse leitor que os PCNs preconizam e que, por hipótese, influenciaram esse movimento, considera-se que “a literatura, por ser um discurso dialógico, dialoga com o leitor que lhe dá vida e lhe atribui significações. Desse encontro brota uma outra voz que se junta às já articuladas no discurso literário” (BRANDÃO & MICHELETTI, 2001, p.26).

Assim, o texto artístico, por apresentar uma infinidade de possibilidades de significações, pode desencadear habilidades leitoras exigidas em outros tipos de texto. Sobre isso Brandão & Micheletti afirmam que:

A literatura integra diversos prazeres: o da criação, o da ação, o do conhecimento, o do bem-estar interior, o do lazer – que se condensam na *fruição*; a escola pode ser séria sem ser sisuda e enfadonha. Seguramente um bom leitor de textos literários, em especial, de poesia, essa espécie de *bastardinha* na escola, será um excelente leitor de textos *sérios*: os informativos, os científicos etc. (BRANDÃO & MICHELETTI, 2001, p.27).

Todas essas considerações corroboram para explicar o aumento da presença de textos literários na prova do SARESP de 2005.

Após a categorização dos textos presentes nas avaliações de cada ano do triênio, segundo os critérios adotados neste trabalho, partiu-se para a etapa seguinte, a

análise qualitativa dos textos e das questões propostas para a verificação do desempenho em leitura.

4.2 Análise qualitativa dos textos e das questões propostas nas provas do SARESP

As provas do SARESP têm aferido anualmente a competência leitora e escritora dos alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino Público do Estado de São Paulo. Como já exposto anteriormente, a análise qualitativa dos textos e das questões propostas foram feitas com o foco exclusivo na competência leitora, sempre visando verificar se eles contribuem ou não “*para a formação de leitores capazes de apreender as pistas que os autores deixam em seus textos*” (EVARISTO, 2001, p.122).

Os critérios utilizados nesta análise estão pautados nos estudos de Brandão e Micheletti (2001), que estabelecem dois níveis de interação do leitor com o texto:

- *o lingüístico-semântico*: que compreende, em seu aspecto lingüístico, os níveis morfológicos e sintáticos e, no semântico, o nível da significação lingüística e pragmático-social.

- *o pragmático*: que está ligado ao contexto de produção do texto, que deve possibilitar ao seu destinatário identificar as outras vozes nele presentes. De acordo com os autores, neste nível:

[...] o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva baktiniana, o outro, na figura do destinatário, se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado. Tem-se, ainda, o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos. Cabe ao leitor mobilizar seu universo para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessam o texto. (BRANDÃO & MICHELETTI, 2001, p.19).

Diante de tais considerações, compreende-se que um texto, não só os textos artísticos, para auxiliar na formação de um leitor competente e crítico, deve permitir-lhe, durante a leitura, vários níveis de complexidade, sejam eles lingüísticos, semânticos ou pragmáticos.

Com base na concepção dialógica ou interacional da língua, os sujeitos são considerados como iguais, como agentes sociais, e é no texto em si que se dá o diálogo entre leitor, autor, texto e contexto da obra, cujo sentido é construído e reconstruído na interação texto-sujeitos.

Para Koch, “produtor e interpretador” do texto tornam-se “estrategistas” ao jogarem o “jogo da linguagem” com a finalidade de chegar ao sentido do texto através das seguintes “peças” do jogo:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de cada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCH, 2006, p.19)

Conforme Beaugrande (1997), citado em Koch (2006, p.20), o texto é um “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”, tratando-se, portanto, “necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante”.

Para a análise da qualidade dos textos, foi necessário elencar os aspectos constituintes de um texto e que possibilitam a interação necessária entre ele e o leitor, visando à compreensão dos elementos que determinam e permitem este diálogo.

Para Isenberg (1997), citado por KOCH, apud TREVIZAN (2000, p.74-75), oito aspectos devem ser considerados para que um texto seja classificado como tal:

- [...]- “legitimidade social” – texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais;
- funcionalidade comunicativa – texto como unidade de comunicação;
- semânticidade – texto em sua função referencial com a realidade;
- referência à situação – texto como reflexo de traços da situação comunicativa;
- intencionalidade – texto como uma forma de realização de intenções;
- boa formação – texto como sucessão linear coerente de unidades lingüísticas; unidade realizada de acordo com determinados princípios;
- boa composição – texto como sucessão de unidades lingüísticas selecionadas e organizadas segundo um plano de composição;
- gramaticalidade – texto como sucessão de unidades lingüísticas estruturadas segundo regras gramaticais.

Além dessas características, alguns critérios para analisar a **qualidade dos textos** também foram elencados, no presente trabalho, no que diz respeito ao entendimento e à compreensão, da mensagem transmitida pelo texto, por parte do educando. Considerando que a leitura pode contribuir para ampliar os horizontes e auxiliar a formação do aprendiz, os critérios aqui determinados verificaram os seguintes aspectos:

- a) a linguagem: se é conotativa, denotativa, estética, artística, literária, plurissignificativa, figurada ou visual;
- b) a estrutura do texto: com relação ao conteúdo, se é um fragmento ou um texto completo;
- c) a configuração do texto: se é original, tradução ou adaptação;
- d) a origem do texto: se a fonte está presente ou não;
- e) coerência temática.

Os critérios adotados para a análise **das questões e das respostas** estão referendados nas classificações sobre a relação que existe entre a pergunta e a resposta, com a finalidade de mensurar o nível de compreensão das informações apreendidas ou não após a leitura de texto.

De acordo com Raphael (1982), apud Condemarín & Medina (2005, p.54), as perguntas, levando em consideração o tipo de resposta que está sendo solicitada, são categorizadas em três modalidades:

a) *ali mesmo*: perguntas que solicitam uma leitura apenas literal, baseada em informações explícitas no texto, direcionadas para verificar se os alunos possuem a habilidade leitora de perceber ou de localizar as respostas que, neste caso, são convergentes;

b) *pensar e procurar*: questões que exigem do leitor capacidade de relacionar uma informação ou construir o significado de um parágrafo ou de uma oração, realizando, com isso, inferências; as respostas são divergentes, fazendo uma leitura inferencial baseada no texto;

c) *baseada em mim mesmo*: exigem que o leitor tome o texto como referencial e faça uma leitura inferencial, construindo o significado apreendido, relacionando-o a um conhecimento prévio, às suas experiências de vida.

Os critérios acima apresentados visam auxiliar a análise aqui proposta quanto à qualidade dos textos e das questões utilizados no SARESP para avaliar a competência leitora. Para Evaristo (2001, p.117), “*esses procedimentos são etapa fundamental na formação do leitor que não apenas decodifica o material escrito, mas, também, é capaz de ampliar seu universo de sentidos e de se realizar prazerosamente nas riquezas polissêmicas com as quais se confronta*”.

A análise que segue contempla os textos presentes nas avaliações do SARESP do triênio 2003-2005 e terá a seguinte ordem: apresentam-se, em primeiro lugar, os textos e sua análise; em seguida, as perguntas elaboradas para verificar o nível de compreensão exigido do educando; e, finalmente, a categorização de cada questão.

4.2.1 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2003

O primeiro texto a ser analisado, “O testamento”, apresenta como tema central a importância da pontuação para o entendimento da linguagem escrita, pois sua ausência permite várias interpretações ao testamento do personagem, o que é o complicador das ações que se seguem, com um final aberto, porque o “juiz” da história não conclui seu veredicto.

É um texto que possui uma linguagem plurissignificativa, com o emprego de palavras em sentido figurado. O fato de ser fragmentado e adaptado, extraído de um livro didático, compromete sua qualidade com relação ao nível pragmático: é um recorte adaptado e não faz referência ao texto original. Apesar disso, caracteriza-se como um texto verdadeiro porque possui todos os aspectos que compõem um texto, e o humor que nele está contido se deve às diferentes interpretações decorrentes das muitas alternativas de pontuação.

O Testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:

“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”.

Não teve tempo de pontuar – morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres.”

(Adaptado de Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Extraído do livro **Gramática, texto, reflexão e uso**. Cereja e Magalhães)

As questões propostas para este texto são as seguintes:

1. A palavra “concorrentes” está substituindo, no texto, alguns personagens. Assinale a alternativa que apresenta um dos concorrentes.

- (A) um homem rico.
 - (B) o filho do falecido.
 - (C) o juiz do caso.
 - (D) o sobrinho do morto.
-

2. Assinale a alternativa que seria uma fala de um personagem.

- (A) “...chegou em seguida...”
 - (B) “... pediu papel e caneta e escreveu assim:”
 - (C) “Não teve tempo de pontuar – morreu.”
 - (D) “Um juiz estudava o caso.”
-

3. A situação que provoca a história é

- (A) um testamento que permite diferentes interpretações.
 - (B) a briga que a morte de um homem rico provocou entre os herdeiros.
 - (C) o desconhecimento da causa da morte de um homem rico.
 - (D) a dívida para com o mecânico e a generosidade para com os pobres.
-

4. O texto é engraçado porque

- (A) o testamento inclui o mecânico do homem.
 - (B) a irmã do homem tenta levar mais vantagem que seu filho.
 - (C) um mesmo texto permite várias interpretações.
 - (D) o homem não sabia para quem deixar seus bens.
-

5. Assinale a alternativa que favorece o sobrinho do homem rico.

- (A) “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”.
- (B) “Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

- (C) “Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres.”

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

6. “Apareceu o mecânico pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:”

A palavra original pode ser substituída, mantendo o mesmo significado do texto, por

- (A) jornal.
- (B) documento.
- (C) livro.
- (D) modelo.

A questão de número 3, acima descrita, solicita do leitor uma compreensão apenas literal, ou seja, é do tipo *ali mesmo*, porque permite aos discentes localizar rapidamente a resposta pedida.

As questões 2, 4 e 5 são do tipo *pensar e procurar*, porque solicitam do leitor que relacione um conteúdo que está implícito no texto e pode ser verificado, exigindo uma leitura inferencial.

Dentre as questões que foram formuladas para verificar o nível de compreensão do texto, apenas as de número 1 e 6 exigem que o leitor possua um conhecimento prévio sobre o significado da palavra “original”, sendo portanto classificada como do tipo *baseada em mim mesmo*.

As questões não exploram o contexto de produção do texto, isto é, o ensino da pontuação através do humor, aspecto que demanda uma leitura mais complexa. A partir dessas considerações, percebe-se que esse pode ser considerado um texto literário e, portanto, artístico, o que permitiria que as questões de interpretação tivessem uma abordagem mais adequada.

O segundo texto, “Vulcão ativo em Io”, uma divulgação científica, tem como tema central informar sobre a evolução da capacidade da sonda Galileo, da Nasa. Considerando que o público-alvo da prova são alunos de 5ª série, a linguagem não é adequada, pois apresenta um vocabulário com muitos termos técnicos. Exige que o leitor

tenha conhecimento prévio, por exemplo, sobre sondas, satélites, altitude, erupção e lava. É um texto curto, foi reproduzido na íntegra, mas faltam dados para identificar a fonte.

Com relação ao conteúdo, o texto discute a importância da erupção detectada, para os cientistas. Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de não haver uma relação clara entre o texto e a foto escolhida para ilustrá-lo, visto que a imagem não permite uma visão da erupção localizada pela sonda, apenas dos gases que são por ela emitidos. Pode ser considerado um texto real e autêntico porque possui todos os oito aspectos que validam os textos, conforme critérios já estabelecidos no início desta análise.

Vulcão ativo em Io

Em outubro passado, a sonda Galileo, da Nasa, sobrevoou Io, um dos quatro maiores satélites de Júpiter – os outros três são Ganimedes, Calisto e Europa. Ela conseguiu registrar imagens espetaculares de um campo de lava próximo a um vulcão em erupção, de onde escapam pequenas nuvens de gases. A foto foi feita à altitude de 671 quilômetros e é 50 vezes melhor que os registros anteriores, feitos pela sonda Voyager em 1979. Agora, os cientistas da Nasa poderão estudar melhor a imagem para determinar as características dessa erupção.



(Galileu, nº 101, dez/99)

Estas são as perguntas formuladas para a interpretação do texto:

7. As imagens capturadas no espaço, ressaltadas pelo texto, são importantes para os cientistas porque
- (A) são nítidas e coloridas.
 - (B) revelam o nome dos satélites, Io, Calisto, Ganimedes e Europa.
 - (C) possibilitam o aprimoramento da sonda Voyager.
 - (D) permitem estudar as características do tipo de erupção registrada.

8. Na frase “*Ela conseguiu registrar imagens espetaculares...*” a palavra registrar tem o mesmo sentido que
- (A) documentar.
 - (B) escrever.
 - (C) reter.
 - (D) marcar.
-
9. O assunto central do texto refere-se
- (A) a um satélite que registrou imagens da superfície inexplorada do planeta Júpiter.
 - (B) a espetaculares fotos tiradas pela sonda Voyager de vulcões terrestres, a partir de Io, satélite de Júpiter.
 - (C) a uma sonda espacial que tirou fotos de um campo de lava num dos satélites de Júpiter.
 - (D) ao estudo feito por Galileu sobre as pequenas nuvens de gases que escapam dos vulcões.
-
10. O texto que você acabou de ler se caracteriza por
- (A) narrar uma história.
 - (B) apresentar informações.
 - (C) ensinar um procedimento.
 - (D) fazer propaganda da Nasa.

A questão 7 é do tipo *ali mesmo* porque solicita ao leitor apenas uma leitura dos elementos que se encontram explícitos no texto, ou seja, uma leitura literal.

A pergunta 8 é do tipo *baseada em mim mesmo*, pois ao exigir que se identifique nas alternativas a opção em que haja um outro termo com o mesmo sentido da palavra “registrar”, favorece uma leitura inferencial que faz relação entre o texto e o conhecimento anterior do leitor.

A pergunta 9 é do tipo *pensar e procurar*, pois pede ao leitor que faça inferências sobre o conteúdo do texto, sobre o tema central. Pelo fato de ser um texto

técnico e apresentado a alunos de 5ª série, cuja idade oscila entre 11 e 12 anos, não se leva em conta a imaturidade do público-alvo.

A pergunta de número 10 é do tipo *baseada em mim mesmo* e faz com que o leitor evoque os conhecimentos que já detêm sobre as características de textos para poder confrontá-las com as que estão presentes neste modelo. Nenhuma das questões leva o aluno a refletir sobre os ganhos que as descobertas feitas pelos cientistas podem trazer para a sociedade, deixando de relacionar as informações com o contexto social.

O terceiro texto apresentado no SARESP 2003, o poema “Classe Mista”, de Carlos Drummond de Andrade, aborda o tema da separação dos alunos por sexo, na sala de aula, retratando a realidade das escolas de 40 anos atrás aproximadamente e a vontade do eu poético de que essa situação fosse alterada. A linguagem é conotativa, estética, artística, literária, plurissignificativa, utiliza recursos poéticos, como por exemplo, os versos. É um texto original, cuja fonte está incompleta porque embora o autor seja citado, não há referência ao livro do qual o poema foi extraído.

O texto possui legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semanticidade, referência à situação, intencionalidade, boa formação, boa composição e gramaticalidade, todos os aspectos que permitem classificá-lo como um texto poético autêntico. Existe coerência temática do primeiro ao último verso, e o texto não está fragmentado.

Atenção: Leia o poema abaixo para responder as questões 11 e 12.

Classe Mista

*“Meninas, meninas,
do lado de lá.
Meninos, meninos,
do lado de cá”.
Por que sempre dois lados,
corredor no meio,
professora em frente,
e o sonho de um tremor de terra
que só acontece em Messina,
jamais, jamais em Minas,
para, entre escombros, me ver*

<i>Junto de Conceição até o fim do curso?</i>

Carlos Drummond de Andrade

E estas são as questões:

11. A palavra escombros no texto significa:

- (A) coração destruído.
 - (B) entulho típico de Minas Gerais.
 - (C) barulho do terremoto.
 - (D) ruínas da sala de aula.
-

12. O autor repete as palavras “meninas” e “meninos” no início do poema para

- (A) caracterizar melhor a divisão dos grupos feminino e masculino na classe.
- (B) explicar que o professor se posiciona à frente dos alunos na sala de aula.
- (C) evitar as paqueras entre meninos e meninas durante as aulas.
- (D) mostrar que toda a classe tem um corredor no meio.

A questão nº 11 é do tipo *ali mesmo*, porque solicita apenas uma leitura dos elementos que se encontram explícitos no texto, ou seja, uma leitura literal do significado da palavra “escombros”, transformando a linguagem poética, plurissignificativa em sua essência, em uma linguagem utilitária, o que confunde o leitor.

A questão 12 é do tipo *pensar e procurar*, questão inferencial, cuja resposta exige a percepção, não explícita no texto, do objetivo e da intenção do autor quando repete as palavras “meninas” e “meninos” no início do poema.

A abordagem do SARESP nessas questões foi inadequada porque não explora a complexidade e riqueza da mensagem poética do texto. Nenhuma das questões está relacionada às condições de produção do texto (autor x modelo criado-poesia x sentidos artísticos x mensagem), já que a simples compreensão do vocabulário do texto não contempla o aspecto literário. Este fato pode ser constatado na questão 11, em que as alternativas A e C se cruzam semanticamente na natureza poética (plurissignificativa) do texto, e a maneira como está formulada aniquila esse reconhecimento.

A seguir, apresenta-se a reportagem intitulada “A vitória do esforço” cujo tema central está relacionado ao esforço que os atletas portadores de deficiência fazem para superá-la, bem como às conquistas realizadas por eles, com ênfase na história de uma judoca deficiente visual que ganhou medalhas de ouro e prata no mundial de esportes para cegos. A linguagem é coloquial, direta, só apresenta os fatos em si, dando destaque para a emoção da atleta ao ser premiada.

Como não se faz referência a autor, suporte ou origem do texto, não é possível especificar se se trata de material original, adaptado ou traduzido. O final do texto fica em aberto, sem desfecho.

Não pode ser considerado um texto completo, porque não contempla a funcionalidade comunicativa quando deixa de fornecer uma informação clara dos eventos descritos, uma referência à situação e ao contexto dos fatos.

A intencionalidade apresenta lacunas tendo em vista que não há uma linearidade na seqüência dos fatos, como, por exemplo, o salto no tempo entre o aparecimento da deficiência da atleta e o início dos treinamentos, o que compromete a leitura completa do leitor.

A vitória do esforço

Judoca levou ouro e prata em Mundial para cegos

Depois do desempenho dos brasileiros no Pan, outro grupo retornou ao país comemorando: os atletas que participaram do Mundial de Esportes para Cegos, entre 1º e 12 de agosto. Competiram mais de 1.000 esportistas de 56 países. O Brasil trouxe 14 medalhas na mala, sendo três de ouro. O maior destaque individual foi a carioca Karla Ferreira Cardoso, de 21 anos, considerada a judoca revelação da temporada e a melhor do mundo na categoria até 48 quilos. Ela também foi prata por equipes e garantiu vaga nos Jogos Paraolímpicos de 2004, em Atenas. "Foi uma emoção muito grande. Não acredito até agora e pretendo repetir o ouro na Grécia", disse Karla, emocionada. Sua cegueira parcial foi descoberta aos 3 anos. Ela treina desde os 11.

As perguntas formuladas são:

13. Com a vitória, Karla Ferreira Cardoso

- (A) ganhou medalha de ouro na Grécia.
 - (B) garantiu vaga nos Jogos Paraolímpicos de 2004.
 - (C) encerrou com chave de ouro sua carreira.
 - (D) passou a competir com atletas de visão normal.
-

14. “...considerada a judoca revelação da temporada”.

A palavra revelação na frase acima significa

- (A) descoberta.
 - (B) divulgação.
 - (C) declaração.
 - (D) festejada.
-

15. A notícia destaca

- (A) a dificuldade dos cegos em participar de esportes competitivos nos Jogos Olímpicos.
 - (B) a quantidade de medalhas obtidas pelo judocas brasileiros nos Jogos Panamericanos.
 - (C) a emoção de uma judoca cega ao obter medalhas no Mundial de Esportes para Cegos.
 - (D) o esforço dos esportistas de 56 países para participar dos Jogos Paraolímpicos.
-

16. Dentre as competições citadas na reportagem, qual ainda não aconteceu?

- (A) Jogos Olímpicos no Brasil.
 - (B) Mundial de Esportes para Cegos.
 - (C) Jogos Panamericanos.
 - (D) Jogos Paraolímpicos em Atenas
-

17. Assinale a alternativa em que, além da informação, aparece uma opinião sobre um fato descrito.

- (A) “O Brasil trouxe 14 medalhas na mala.”
 - (B) “Competiram mais de 1000 esportistas.”
 - (C) “A vitória do esforço.”
 - (D) “Ela treina desde os 11.”
-

As questões 13,15 e 16 são do tipo *ali mesmo*, demandando apenas uma leitura explícita e literal do texto e da ordem dos acontecimentos.

A questão 14 é do tipo *baseada em mim mesmo*, porque solicita do leitor que faça inferências sobre o significado da palavra “revelação”, exigindo que tenha conhecimento prévio da palavra.

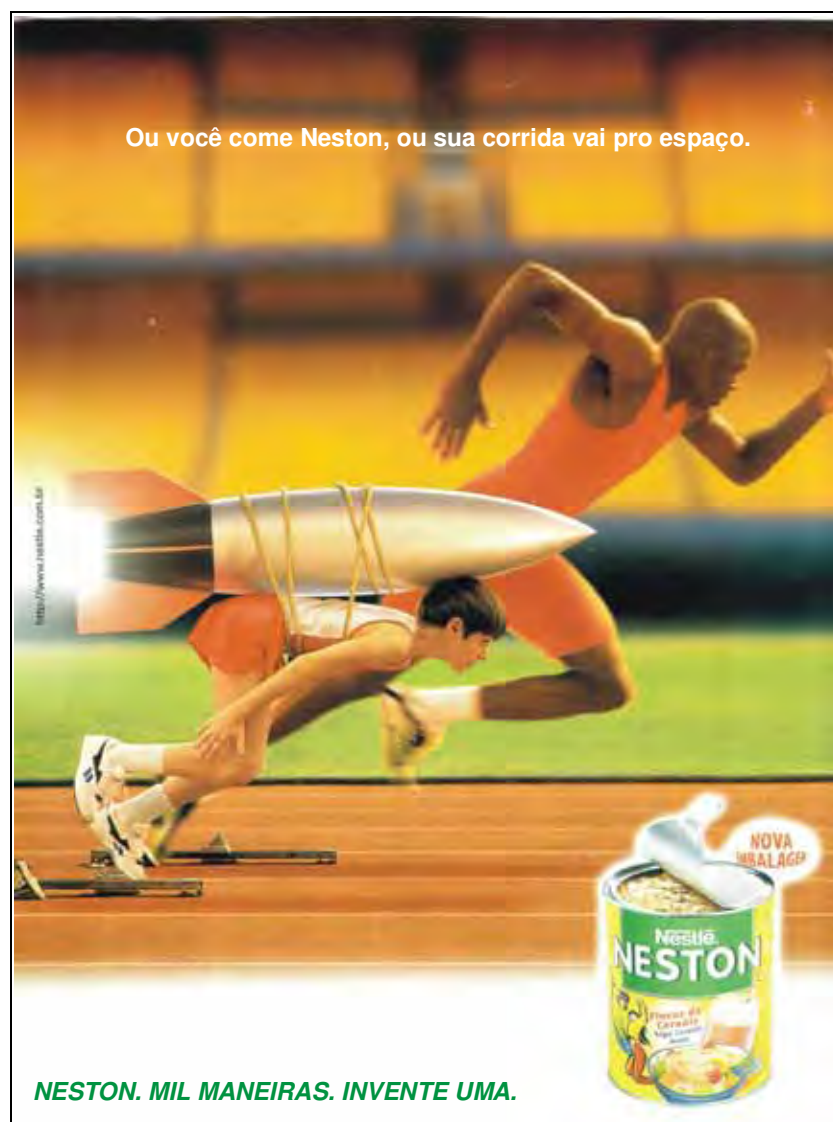
A questão 17 é do tipo *pensar e procurar*, porque para respondê-la é preciso fazer inferências entre o conhecimento que o leitor já tem e o texto.

O próximo texto – uma propaganda intitulada “*Neston*” - tem o objetivo de fazer com que seu público-alvo compre essa marca de flocos de cereais. A linguagem utilizada é predominantemente artística e há uma ligação significativa entre o texto e a foto. É apresentado em sua íntegra, sendo original, mas não apresenta a fonte de onde foi extraído. Possui coerência entre o tema e o objetivo do texto, ou seja, apresenta as qualidades do produto para fazer com que o público o consuma.

Seu ponto forte é a interface apresentada entre o texto escrito e a imagem que, se não for compreendida pelo leitor, impossibilita uma leitura completa, no caso, pelo aluno da 5ª série. Os aspectos que o definem como um texto em toda a sua complexidade e que se destacam são a sua funcionalidade comunicativa, através da junção do texto verbal e não verbal.

É preciso ressaltar que alguns elementos contidos na foto são signos que fortalecem a construção da mensagem e que, ao mesmo tempo, exigem uma leitura: o míssil amarrado ao corpo da criança, que lhe confere suas qualidades (a “inteligência” eletrônica que o artefato possui e o leva até o alvo pré-determinado, sem que nada o detenha); a força e a velocidade que a criança adquire ao consumir o produto que a levará até a vitória; a comparação com um atleta adulto, com força física e muscular muito maiores.

Percebe-se também no texto: a intencionalidade, que é vender um produto específico para um público-alvo (criança); a legitimidade social, marcada pela importância conferida pela sociedade à vitória e à prática da atividade física para o pleno desenvolvimento da criança que a levará a ser modelo para todos os adultos.



Para este texto, são colocadas as seguintes questões:

Atenção: Observe a propaganda e responda as questões 18 a 21.

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

- (A) ficará forte e saudável.
- (B) ganhará todas as corridas.
- (C) competirá com os atletas.

(D) correrá na São Silvestre.

19. A propaganda ressalta que quem come Neston vai

- (A) viajar de foguete para o espaço.
 - (B) transformar-se num esportista.
 - (C) explodir como um míssil.
 - (D) ficar “turbinado” e vencer os outros.
-

20. O texto acima tem como objetivo

- (A) vender tênis esportivos
 - (B) anunciar flocos de cereais.
 - (C) estimular a invenção de novas receitas.
 - (D) valorizar a atividade física.
-

21. A frase “*Ou você come Neston, ou sua corrida vai pro espaço*” indica que quem **não** consumir o produto ficará

- (A) veloz.
- (B) triste.
- (C) para trás.
- (D) cansado.

As questões 18, 20, 21 são do tipo *pensar e procurar*, porque solicitam que o leitor realize inferências comparando elementos do texto com seus conhecimentos prévios. As respostas estão implícitas no texto, tais como: identificar o tema (questão 18) - qualidades do *Neston*; o objetivo (questão 20) - anunciar o produto. Destaca-se a última questão que, ao pedir que se identifique a mensagem contida na frase “Ou você come Neston, ou sua corrida vai pro espaço”, exige uma resposta inferencial.

A questão 19 é do tipo *ali mesmo*, porque apresenta um tratamento literal da palavra míssil de forma isolada, desconsiderando as múltiplas significações advindas das relações que o leitor pode estabelecer com o contexto em que a palavra é empregada.

As questões elaboradas pelo SARESP para esse texto não permitem uma abordagem da complexidade e da riqueza de sua mensagem, pois nenhuma delas se refere

ao contexto, ou seja, às intenções do autor e à situação de produção, para o reconhecimento da natureza ideológica que está presente no texto em questão.

Na sequência há um texto instrucional que tem como objetivo ensinar as regras do jogo “Super Trunfo” aos possíveis jogadores. Apresenta uma linguagem descritiva, denotativa, imagética e direta, e as explicações são adequadas ao público-alvo. Por exemplo: *“Se você é o primeiro a jogar, escolha, entre as informações contidas em sua primeira carta, aquela que você julga ter o valor capaz de superar o valor da mesma informação que se encontra na carta que seus adversários têm em mãos”*. O texto apresenta começo meio e fim, portanto pode-se deduzir que ele seja integral e original, porém não se faz referência à fonte, inviabilizando uma leitura completa, já que não apresenta legitimidade social, pois não é uma manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais; possui funcionalidade comunicativa e intencionalidade visto que o objetivo principal é levar o leitor a jogar. A imagem auxilia e permite o entendimento do texto, pois quem o lê não tem as cartas do jogo na mão.



Regras – SUPER TRUNFO

Participantes: 2 ou mais

Idade: a partir de 7 anos

Objetivo:

Ficar com todas as cartas do baralho.

Preparação:

As cartas são distribuídas em número igual para cada um dos jogadores.

Cada jogador forma seu monte e só vê a primeira carta da pilha.

As cartas possuem informações sobre carros como: potência, velocidade, cilindros, peso e comprimento. É com estas informações que cada um vai jogar.

Como jogar:

Se você é o primeiro a jogar, escolha, entre as informações contidas em sua primeira carta, aquela que você julga ter o valor capaz de superar o valor da mesma informação que se encontra na carta que seus adversários têm em mãos. Por exemplo: você escolhe a informação velocidade, menciona-a em voz alta e abaixa a carta na mesa. Imediatamente todos os outros jogadores abaixam a primeira carta de suas pilhas e conferem o valor da informação. Quem tiver o valor mais alto ganha as cartas da mesa e as coloca embaixo de sua pilha.

O próximo jogador será o que venceu a rodada anterior. Assim prossegue o jogo até que um dos participantes fique com todas as cartas do baralho, vencendo a partida.

Se dois ou mais jogadores abaixam cartas com o mesmo valor máximo, os demais participantes deixam suas cartas na mesa e a vitória é decidida entre os que empataram. Para isso, quem escolheu inicialmente diz um novo item de sua próxima carta, ganhando as cartas da rodada quem tiver o valor mais alto.

Bom divertimento!

As questões para aferição do desempenho na leitura são:

22. Para jogar esse jogo é preciso

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

23. Caso dois jogadores abaixem cartas com o mesmo valor máximo, eles devem

- (A) distribuir as cartas em número igual para cada um dos jogadores.
- (B) abaixar as cartas e conferir o valor da informação solicitada.
- (C) escolher uma nova informação para confrontar e desempatar.
- (D) conseguir obter durante a rodada todas as cartas do jogo.

As questões 22 e 23 são do tipo *ali mesmo*, porque exigem do leitor apenas uma leitura de dados explícitos no texto, de forma a responder o que é necessário para jogar esse jogo (mínimo de dois jogadores) e, caso haja empate, como os jogadores devem proceder.

Há ainda uma história em quadrinhos, “Calvin”, do cartunista Bill Watterson cujo tema central é a atração entre as espécies para a reprodução. O personagem principal apresenta dúvidas quanto à possibilidade de haver atração entre seres que não são/estão bonitos. Ao olhar para sua mãe, que é apresentada furiosa e com os cabelos desalinhados, ele reflete sobre como podem as pessoas sentirem-se atraídas umas pelas outras. A linguagem é artística, conotativa, plurissignificativa, une o verbal e imagético de forma complexa. O texto está reproduzido na íntegra, é original, e sua autoria e fonte são citadas.

Os principais aspectos presentes no texto são: a legitimidade social, na medida em que leva o leitor a refletir sobre a atração que pode haver entre dois seres; a funcionalidade comunicativa, pois transmite a mensagem, que é narrada com humor; a semânticidade, porque a situação apresentada relaciona-se com a realidade, ou seja, a cena em que a mãe é acordada por um chamado do filho, seguida das reflexões do Calvin.



(Calvin. **Veja**, 22/11/95)

Para este texto, colocam-se as seguintes questões:

24. Pode-se afirmar que, no terceiro quadrinho, a mãe do menino está

- (A) sonolenta.
- (B) furiosa.
- (C) rindo.
- (D) assustada.

25. A fala do tigre no último quadrinho indica que ele acredita que

- (A) beijo dá sono nas pessoas.
- (B) o menino deseja bater uma aposta com ele.
- (C) as pessoas têm nojo ao se beijar.
- (D) beijar é algo romântico.

26. Esta história em quadrinhos é engraçada porque

- (A) se passa de noite.
- (B) o menino se assustou com a aparência da mãe.
- (C) o tigre acordou assustado.
- (D) o menino teve um pesadelo.

27. No segundo quadrinho, a palavra **atraídos** está destacada para

- (A) indicar que a natureza tem suas razões no modo de ver do menino.
- (B) servir como desculpa para acordar sua mãe e manter-se mais tempo perto dela.
- (C) localizar a dúvida do menino em relação à aproximação entre animais esquisitos.
- (D) ressaltar o interesse por polvos e insetos cabeludos.

28. “Como é que coisas terríveis como polvos e insetos cabeludos se reproduzem?”

Assinale a alternativa em que a palavra reproduzem aparece com o mesmo sentido do texto.

- (A) Até hoje se reproduzem as gravuras de grandes artistas do passado.
- (B) Os jornais reproduzem diariamente milhões de exemplares.
- (C) Os irmãos mais novos reproduzem com frequência a fala dos mais velhos.
- (D) Os coelhos se reproduzem com muita facilidade.

A questão 24 é do tipo *ali mesmo*, porque só exige a leitura da expressão facial da mãe, solicitando a interpretação do motivo das ações dos personagens da história, unindo texto e desenho.

As questões 25 e 27 são do tipo *pensar e procurar*, pois exigem uma leitura dos elementos implícitos na fala dos personagens, isto é, inferencial. A questão 27 foi mal formulada, pois não apresenta uma relação objetiva e clara entre a pergunta e as alternativas de resposta, levando o educando a pensar sem uma orientação lógica.

As questões 26 e 28 são do tipo *baseado em mim mesmo*. A 26 solicita que o leitor, por meio de inferências, explique por que o texto é engraçado, porém as alternativas propostas são mal elaboradas e confundem quem tem que escolher uma delas. A questão 28 pede que o leitor escolha a alternativa em que o vocábulo destacado na frase tenha o mesmo sentido em que foi utilizado no texto, sendo esta uma das questões que levam o educando a descobrir as diferentes acepções de uma mesma palavra, tal qual em um dicionário.

O último texto é um gráfico com o título “Retrato das crianças”, em que são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo definir como são constituídas as famílias das crianças brasileiras, solicitando aos entrevistados que respondessem à seguinte pergunta: “Com quem você mora?”

As respostas foram agrupadas em seis categorias, com as respectivas porcentagens: pai e mãe; só com a mãe; mãe e padrasto; só com o pai; com avós e com

outros. Existe uma conexão direta entre gráfico e texto. Embora a origem e o suporte do texto sejam citados, não há nenhuma alusão ao nome do pesquisador ou ao motivo da pesquisa, nem à relevância do estudo para o mundo, informações essas que permitiriam ao leitor estabelecer relações entre o tema e o seu cotidiano. A linguagem é simples, sem apresentar dificuldades para o seu entendimento. O conteúdo é integral, visto que se trata de um gráfico.



(Folhinha. F2. 06/09/03)

As questões propostas são:

29. Qual a porcentagem de crianças entrevistadas que moram apenas com a mãe?

- (A) 2%
 - (B) 4%
 - (C) 20%
 - (D) 70%
-

30. Em quantos grupos foram classificadas as respostas desta pesquisa?

- (A) 3
- (B) 4
- (C) 5
- (D) 6

As questões 29 e 30 são do tipo *ali mesmo*, porque pedem ao leitor que localize informações explícitas no texto, ou seja, que faça apenas uma leitura literal.

Para melhor visualização das questões analisadas e inseridas nas categorias já determinadas, apresenta-se a tabela abaixo.

Tabela 7 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2003

Categoria	Questões	Total	Porcentagem
Ali mesmo	03, 07, 11, 13, 15 16, 19, 22, 23, 24, 29, 30	12	40%
Procurar e pensar	02, 04, 05, 09, 12 17, 18, 20, 21 25, 27	11	37%
Baseada em mim mesmo	01, 06, 08, 10, 14, 26, 28	07	23%
Total		30	100

Evidencia-se na tabela a pouca ênfase dada a questões do tipo “*Baseada em mim mesmo*”, importantes para aferir se o estudante relaciona as informações, temas e reflexões suscitados pela leitura com o seu viver cotidiano. Percebe-se também grande percentual de questões que exigem apenas localização de informações explícitas no texto, inseridas na categoria “*Ali mesmo*”.

Pode-se então observar que a prova do SARESP de 2003 apresenta textos com um vocabulário bastante simples, bem como questões redundantes e em muitos casos

mal elaboradas, com predominância de perguntas que remetem a aspectos explícitos do texto, cujas respostas pouco exigem do leitor além de uma compreensão literal.

Esta prova poderia ter contemplado a intertextualidade, possibilitando ao leitor desenvolver uma leitura dialógica dos textos e, assim, poder aferir de fato o nível dos alunos no que se refere à competência leitora, não se restringindo apenas a uma leitura superficial. Como foi possível observar, as questões, de forma geral, poderiam ter explorado mais a riqueza artística da propaganda do produto *Neston* e a literariedade da poesia, do conto e da história em quadrinhos, favorecendo uma leitura mais significativa.

4.2.2 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2004

O primeiro texto a ser analisado, “Narizinho”, tem como personagem central uma menina cujo nome verdadeiro é Lúcia, mas tem esse apelido por ter o nariz arrebitado. Apresenta como tema a descrição do personagem central e sua relação com as demais, a avó e a empregada de “estimação”, retratando-a como a mais encantadora das netas, que torna a vida de sua avó mais alegre.

O texto é de Monteiro Lobato, escrito há mais de 87 anos, quando a abolição da escravidão no Brasil havia acontecido há pouco tempo, e o autor se refere à avó e à empregada usando as expressões: “velha” e “negra de estimação”. Além disso, percebe-se que o conceito de infância também não existia como nós o concebemos hoje, pois a menina, apesar de ter apenas sete anos, “já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos”, o que não leva em consideração o perigo inerente à atividade na cozinha para a idade relatada. A mensagem do texto é que a vida solitária de uma mulher idosa pode se encher de alegria com a presença de uma neta (que obrigatoriamente deve ser a razão de sua vida).

O fato de ser um fragmento do texto original do primeiro capítulo do livro “Reinações de Narizinho” (constatado pela numeração da página e pela introdução das personagens que ainda não são conhecidas pelo leitor) não permite ao leitor uma leitura completa. É um fragmento sem unidade de sentido pragmático-social porque não possui, devido ao tamanho do recorte, legitimidade social, funcionalidade comunicativa e referência à situação, portanto não pode ser classificado como texto. Deixa o leitor apenas

no início da narrativa, pois o recorte foi mal selecionado. Possui uma linguagem figurada, conotativa e plurissignificativa, com palavras simples. A fonte de referência ao texto original está presente.

Narizinho

Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

– Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosta muito de pipoca e já sabe fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos.

Na casa ainda existem duas pessoas – Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena, e Emília, uma boneca de pano desajeitada de corpo. Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobrelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. Apesar disso Narizinho gosta muito dela.

Além da boneca, o outro encanto da menina é o ribeirão que passa pelos fundos do pomar. [...]

Todas as tardes Lúcia toma a boneca e vai passear à beira d'água. [...] Nesse divertimento leva muitas horas, até que tia Nastácia apareça no portão e grite:

– Narizinho, vovó está chamando!...

(LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 14. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 7.)

As questões propostas para este texto são:

01. No fragmento “*Apesar disso Narizinho gosta muito dela*”, a palavra sublinhada se refere a

- (A) Dona Benta.
- (B) Emília.
- (C) Lúcia.
- (D) Tia Nastácia.

02. Para introduzir a fala da Tia Nastácia, o narrador utilizou

- (A) ponto de exclamação.
- (B) travessão.
- (C) reticências.
- (D) vírgula.

03. No trecho lido, o personagem que mereceu o maior destaque foi

- (A) Dona Benta.

- (B) Emília.
- (C) Narizinho.
- (D) Tia Nastácia.

04. Ao ver Dona Benta, as pessoas que passam estão imaginando que a velhice é

- (A) felicidade e preocupação.
- (B) pobreza e fragilidade.
- (C) solidão e abandono.
- (D) participação e solidariedade.

05. Leia a frase: "– Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem." O emprego das duas vírgulas tem o objetivo de

- (A) destacar uma informação importante.
- (B) finalizar a fala de um personagem.
- (C) separar elementos de uma enumeração.
- (D) iniciar a fala de um personagem.

06. Lúcia é chamada e Narizinho porque

- (A) é uma neta encantadora.
- (B) gosta muito da sua boneca.
- (C) tem apenas sete anos.
- (D) tem o nariz arrebitado.

Todas as questões, de 1 a 6, formuladas para esse fragmento são do tipo *Ali mesmo*, porque pedem ao leitor que localize informações explícitas no texto e contemplam apenas sua superficialidade, pois desconsideram seu contexto de produção, avaliando só a gramática e seus aspectos formais e estruturais. O SARESP fez somente uma abordagem reducionista da leitura do fragmento, inadequada para quem quer desenvolver a capacidade leitora dos educandos.

O segundo texto a ser lido e interpretado pelos alunos, “Apagão em escala planetária festejará o brilho das estrelas”, apesar de conter traços artísticos em seu título, é um trecho de divulgação científica, cujo tema central está relacionado aos problemas vividos pelos astrônomos devido à poluição luminosa. O objetivo é chamar a atenção da humanidade para o excesso de iluminação urbana.

O texto foi publicado na revista *O Globo*, estabelecendo assim uma relação entre seu conteúdo e o título, visto que as palavras globo e planeta designam respectivamente a Terra. A publicação remete à proximidade do evento a ser realizado dentro de seis meses: “A idéia é que as luzes das cidades sejam apagadas por alguns instantes em 18 de abril de 2005, quando serão lembrados os 50 anos da morte de Albert Einstein”.

A mensagem presente é que o homem, devido ao excesso de iluminação, está perdendo o contato com o brilho das estrelas. A lembrança dos 50 anos da morte de Albert Einstein atribui-se ao fato de ele ser um dos cientistas mais famosos do mundo. O salto dado no texto, anunciado pelos parênteses “(...)”, nos leva direto à proposta dos astrônomos sobre a implantação do dia mundial do céu escuro. Faltam dados sobre a autoria do texto, como os nomes do autor e dos astrônomos, dos países envolvidos, e das cidades cujas luzes serão apagadas.

A linguagem contém traços artísticos como pode ser percebido em “festejará o brilho das estrelas”, mas é predominantemente científica e denotativa. O texto é transcrito como foi publicado, mas nota-se que sofreu um recorte. Apesar disso, pode ser considerado um texto autêntico, pois possui os oito elementos necessários para classificá-lo como tal.

Apagão em escala planetária festejará o brilho das estrelas

Pouca gente ouviu falar de poluição luminosa, mas tal coisa existe e é um pesadelo na vida de astrônomo, pois rouba a beleza do céu estrelado. Não foram os astros que perderam o viço, a humanidade é que iluminou intensamente a Terra e ofuscou a noite. A poluição luminosa é causada pelo excesso de iluminação urbana. (...) Para chamar a atenção para o problema, astrônomos de diversos países começaram a organizar algo como o dia mundial do céu escuro. A idéia é que as luzes das cidades sejam apagadas por alguns instantes em 18 de abril de 2005, quando serão lembrados os 50 anos da morte de Albert Einstein. (Revista *O Globo*, Rio de Janeiro, 3/10/2004, p. 34.)

As questões elaboradas foram:

07. Da leitura do texto, pode-se entender que a poluição luminosa é provocada (A) pelo brilho intenso das estrelas.

- (B) pela perda do viço dos astros.
- (C) pela pouca iluminação de algumas cidades.
- (D) pelo excesso de iluminação urbana.

08. De acordo com o texto, o excesso de iluminação é uma preocupação para os astrônomos porque

- (A) dificulta a iluminação urbana.
- (B) ilumina excessivamente a cidade.
- (C) impede a plena observação das estrelas.
- (D) torna a noite ainda mais escura.

09. A questão central tratada no texto é a

- (A) economia de energia.
- (B) beleza das estrelas.
- (C) pesquisa dos astros.
- (D) poluição luminosa.

10. A finalidade desse texto é

- (A) informar a preocupação dos astrônomos.
- (B) denunciar os perigos de um apagão.
- (C) alertar sobre o consumo de energia.
- (D) valorizar o excesso de iluminação urbana.

As questões 7, 8, 9 e 10 são do tipo *Ali mesmo*, pois remetem o leitor a informações explícitas no texto e contemplam apenas a sua superficialidade. Solicitam só a identificação do tema central (questões 8, 9 e 10) e não favorecem a reflexão sobre a importância do estudo dos astros para a vida humana.

O poema “O caderno”, próximo texto presente nessa avaliação, apresenta esse material escolar como personagem principal e “eu lírico” e traz como temas a sua utilidade, o desenvolvimento cognitivo da criança ao longo das diferentes etapas da vida e, principalmente, o espaço que o conhecimento intelectual merece. O processo da alfabetização aparece no verso “Do primeiro rabisco até o be-a-bá”, e a importância do registro, nos versos “O que está escrito em mim comigo ficará guardado”.

O poema foi escrito por Mutinho e Toquinho para ser cantado e não apresenta data de publicação. O texto é original, porém não está transcrito na íntegra,

faltam duas estrofes. A linguagem é artística, conotativa, estética, literária, figurada e plurissignificativa. Possui coerência entre a escrita e o tema. É um texto porque possui os aspectos que o definem, entre eles: a legitimidade social (fala da importância de se aprender a ler e a escrever); a funcionalidade comunicativa (a mensagem é transmitida com clareza); a semanticidade (trata da necessidade atual de dominar a leitura e a escrita).

O CADERNO

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.
Em todos os desenhos coloridos vou estar:
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel.
(...)
O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
Só peço a você um favor, se puder:
Não me esqueça num canto qualquer.
(Mutinho e Toquinho, letra retirada do site <http://www.toquinho.com.br>)

As perguntas formuladas para este texto são as seguintes:

11. A expressão “*A vida segue sempre em frente*” indica que, na vida, tudo

- (A) acaba.
- (B) passa.
- (C) recomeça.
- (D) reinicia.

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

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

13. A partir da leitura do poema, pode-se concluir que o caderno

- (A) gosta muito de todas as crianças.
- (B) fala como se fosse uma pessoa.
- (C) sonha com desenhos coloridos.
- (D) gosta muito de rabiscar.

Todas as questões propostas, 11, 12 e 13, são do tipo *Ali mesmo*, solicitando ao leitor que localize informações explícitas no texto. As perguntas ignoram o lado lúdico do poema, sua literariedade, e exigem apenas uma leitura literal.

O quarto texto, “Transporte será gratuito”, tem como tema central fazer a divulgação da 26ª Bienal. Recebeu este título para chamar a atenção dos leitores do jornal Folha de São Paulo para o fato de que o transporte de ida e volta ao evento seria gratuito de terça a domingo, com o objetivo de facilitar a visitação.

O texto pertence ao “Caderno E”, p.4 da Folha, faz propaganda indireta da companhia de seguros Aliança do Brasil. A linguagem é denotativa, jornalística. É um texto original, sem recortes e que possui coerência temática. A notícia possui os dois aspectos mais importantes para a organização de um texto, legitimidade social e funcionalidade comunicativa, portanto pode ser classificado como texto.

Transporte será gratuito

Um acordo de patrocínio entre a Bienal e a companhia de seguros Aliança do Brasil, seguradora oficial do evento, oferece a partir de hoje transporte gratuito para os visitantes da 26ª Bienal.

O trajeto será de ida e volta, entre o Centro Cultural Banco do Brasil (r. Álvares Penteado, 112, Sé, tel.: 0/xx/11/3113 3651) e o prédio da Bienal, no Ibirapuera. De terça a domingo, a partir das 10h, e de hora em hora, até às 19h, um microônibus para 25 pessoas sai do CCBB rumo à Bienal. O trajeto inverso é feito das 11h às 20h, também com saídas a cada hora.

Hoje, excepcionalmente, o serviço começa a partir das 15h.

(Folha de S. Paulo, E4, sábado, 2/10/2004.)

Abaixo, as questões formuladas para os alunos.

14. De acordo com a notícia do jornal, o transporte gratuito do CCBB para a Bienal será de hora em hora,

- (A) a partir das 11h.
- (B) a partir das 15h.
- (C) das 10 às 19h.
- (D) das 11 às 20h.

15. No trecho *“Um acordo de patrocínio entre a Bienal e a companhia de seguros Aliança do Brasil...”*, a palavra destacada indica que a empresa de seguros vai

- (A) criar o transporte para a Bienal.
- (B) cobrar o transporte para a Bienal.
- (C) apoiar o transporte para a Bienal.
- (D) vender o transporte para a Bienal.

16. O texto “Transporte será gratuito” informa sobre

- (A) a mudança de trajeto aos sábados.
- (B) a mudança do trajeto para a Bienal.
- (C) o transporte gratuito na cidade de São Paulo.
- (D) o transporte gratuito para a 26ª Bienal.

17. O texto apresenta as informações na seguinte ordem:

- (A) o acordo de patrocínio, o percurso, o horário usual, o horário excepcional.
- (B) o horário usual, o acordo de patrocínio, o horário excepcional, o percurso.
- (C) o horário excepcional, o horário usual, o acordo de patrocínio, o percurso.
- (D) o percurso, o acordo de patrocínio, o horário excepcional, o horário usual.

18. Da leitura do texto, pode-se entender que a companhia seguradora oferecerá transporte gratuito aos visitantes da Bienal para

- (A) facilitar o transporte em São Paulo.
- (B) incentivar a visita à Bienal.
- (C) possibilitar a chegada no horário.
- (D) reduzir a distância entre as exposições.

As questões 14, 15 e 16 são do tipo *Ali mesmo* e solicitam do leitor apenas uma leitura de informações explícitas no texto, sem exigir uma reflexão mais elaborada. As perguntas de número 17 e 18 são do tipo *procurar e pensar*, pois exigem que o leitor relacione ao conteúdo do texto o que está implícito e pode ser verificado através de uma leitura inferencial.

O quinto texto é uma propaganda da “UNICEF”, e o tema central é convencer as empresas a investirem na compra de cartões de Natal, cuja renda será destinada ao combate ao trabalho infantil e exploração sexual de menores, bem como a oferecer educação, saúde e esporte às crianças.

O texto faz um “pedido” formal aos empresários, enquanto a foto das crianças pintando o mapa político do Brasil faz um pedido ao coração, trazendo a idéia de que as crianças, com a educação, podem escrever com as próprias mãos a história da nação e pintá-la com outras cores, tornando-a um país melhor.

A frase “quem compra cartões UNICEF ‘produz’ melhores ‘oportunidades’ para as crianças” utiliza dois vocábulos valorizados pelo mundo dos negócios: produção e oportunidade, palavras que sugerem que a aquisição dos cartões pode agregar um valor à empresa, porque ganhará a imagem de uma corporação com responsabilidade social. Portanto, sugere que a adesão à iniciativa, denota uma empresa séria e de respeitabilidade no mercado, o que também fica expresso no trecho “essa pode ser uma marca registrada da sua empresa”.

A distribuição das crianças pelos cantos do mapa do Brasil remete à idéia de que em todos os estados existem crianças em situação de perigo e abandono, que precisam ser ajudadas e amparadas. A propaganda é de autoria da própria UNICEF, como pode ser constatado no canto superior direito; foi publicada em outubro, no jornal O Estado de São Paulo, dois meses antes do Natal, época em que as empresas compram cartões para enviar aos seus clientes.

A propaganda é transcrita na íntegra e é original. A linguagem é artística, conotativa, estética, plurissignificativa, figurada e imagética. Possui coerência temática, é

um texto completo e, entre os aspectos que assim o definem, destacam-se a legitimidade social, porque apresenta como tema a preocupação com o futuro das nossas crianças, e a funcionalidade comunicativa, pois une texto e imagem, para transmitir com eficiência sua mensagem.

www.unicef.org.br

QUEM COMPRE CARTÕES DE NATAL UNICEF PRODUZ MELHORES OPORTUNIDADES PARA AS CRIANÇAS.

Dar dignidade para as crianças não é uma tarefa tão simples. Significa combater o trabalho infantil e a exploração sexual, dar acesso a boas escolas, a serviços de saúde e ao esporte. Enfim, construir com elas uma infância de

verdade e um futuro promissor. Mas, para isso, precisamos da ajuda de empresas como a sua: que acreditam no Brasil. **Compre cartões e presentes de Natal UNICEF.** Esse é o pedido de milhares de crianças.

Para este texto, constam as seguintes questões:

19. A imagem das crianças em torno do mapa do Brasil sugere

- (A) a construção de um país solidário.
- (B) a permissão para as crianças brincarem no chão.
- (C) a liberdade para as crianças pintarem um mapa colorido.
- (D) o conhecimento da forma dos estados brasileiros.

20. A publicidade da UNICEF foi idealizada com a finalidade de

- (A) apresentar pinturas realizadas por crianças.
- (B) conseguir a ajuda financeira das empresas.
- (C) mostrar a brincadeira das crianças em grupo.
- (D) incentivar aulas de pintura nas escolas.

21. A frase que representa o apelo para as empresas ajudarem as causas sociais do Brasil é

- (A) “Compre cartões e presentes de Natal UNICEF”.
- (B) “Dar dignidade para as crianças não é tarefa tão simples”.
- (C) “Dar acesso a boas escolas, a serviços de saúde e ao esporte”.
- (D) “Esse é o pedido de milhares de crianças”.

As questões de número 19, 20 e 21 são do tipo *procurar e pensar*, porque solicitam do leitor que ele estabeleça relação entre o conteúdo do texto e as mensagens das alternativas, ou construa o significado de um parágrafo, fazendo uma leitura inferencial baseada no texto; a questão 19 não consegue abordar toda a mensagem do texto visual através da alternativa correta (A). O SARESP poderia ter explorado mais esta propaganda, por ser ela tão rica em significados.

O sexto é um texto instrucional denominado “Brincadeira”, que apresenta como tema central a confecção de uma joaninha de papel. Inicia com a explicação que houve um tempo em que os brinquedos eram feitos à mão e não em fábricas, pressupondo o autor que a criança de hoje não domina essa informação.

Não há referência à autoria, apenas à fonte, o jornal Folha de São Paulo. É um texto original e foi reproduzido na íntegra. A linguagem é denotativa, com vocábulos simples. Está subentendida a idéia de que a criança tem um prazer maior, quando se envolve na construção de seu próprio brinquedo, ao invés de recebê-lo pronto.

O leitor tem que decodificar as instruções, unindo o conteúdo das etapas aos desenhos pontilhados para poder confeccionar a joaninha. Dentre os aspectos que o definem como texto, destacam-se a intencionalidade, a semanticidade e a funcionalidade comunicativa.

No passado, boneca, bolas e carrinhos eram feitos à mão. Você pode criar o seu próprio brinquedo como se fazia antes da criação das fábricas de brinquedos. O texto que segue apresenta instruções para se fazer uma joaninha de papel.



(Folha de S. Paulo, F6, sábado, 2/10/2004.)
10 SARESP 2004 – Prova A – 5ª Série EF

As questões formuladas para verificação do desempenho em leitura são:

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

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

23. Para que o brinquedo fique perfeito, é necessário seguir as instruções apresentadas numa determinada ordem. Depois de recortar os moldes

- (A) colar as bolinhas nas asas; colar as asas no corpo; dobrar as pernas nas linhas indicadas.
- (B) colar as asas no corpo; colar as bolinhas nas asas; dobrar as pernas nas linhas indicadas.
- (C) colar as asas no corpo; dobrar as pernas nas linhas indicadas; colar as bolinhas nas asas.
- (D) dobrar as pernas nas linhas indicadas; colar as bolinhas nas asas; colar as asas no corpo.

A questão 22 é do tipo *Baseada em mim mesmo*, porque solicita do leitor que tenha o conhecimento prévio do que seja uma joaninha; já a questão de número 23 é do tipo *Ali mesmo*, pois exige apenas a localização de instruções que estão explícitas no texto.

O sétimo texto é uma história em quadrinhos do cartunista Laerte, cujo tema central é a presença de crianças em semáforos e os conceitos de vendedor ambulante x exploração infantil x pedestre x motorista. No primeiro quadro, um menino está oferecendo seu produto num semáforo para o motorista de um carro, que sai acelerando, e o garoto grita para ser ouvido; em seguida, um pedestre está passando pelo local e se solidariza com o menino, mas é rejeitado por ele com a seguinte fala: “Não trabalho com pedestre”. Este final é que confere humor a uma situação que é trágica, pois aborda o tema exploração de uma criança por um adulto (existe sempre por trás do garoto do semáforo, aquele para quem ele trabalha e entrega o dinheiro ao final do dia).

Este quadrinho foi publicado na seção de Classificados do jornal, o que revela também a intenção de distrair e levar o leitor a refletir sobre situações de vida mais complexas. A linguagem é artística, conotativa, imagética, plurissignificativa, figurada e estética. É um texto original, que está na íntegra e possui coerência temática.

Dentre os elementos que o caracterizam como um texto, destacam-se a legitimidade social, porque apresenta como tema vital para a sociedade o fim da exploração infantil, e a funcionalidade comunicativa, porque utiliza o texto escrito e o imagético para veicular a mensagem.



(LAERTE. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2001. p.6)

Para este texto, formulam-se as seguintes questões:

24. Nos dois primeiros quadros da tira, percebe-se que o menino

- (A) aceita logo a oferta do homem.
- (B) discute o preço das balas com o homem.
- (C) negocia o preço da sua mercadoria.
- (D) oferece a sua mercadoria aos gritos.

25. O recurso utilizado na tira para apresentar a fala dos personagens é

- (A) o gesto.
- (B) a cor.
- (C) o tipo de letra.
- (D) o balão.

26. A fala do menino, no último quadro da tira, sugere

- (A) aborrecimento.
- (B) bondade.
- (C) preconceito.
- (D) inveja.

27. No segundo quadro da tira, a fala do menino marcada com um duplo ponto de exclamação, reforça

- (A) a irritação com o trabalho.
- (B) o desinteresse pela venda.
- (C) o apelo para vender.
- (D) a pressa em vender.

28. Em “Não trabalho com pedestre”, o termo destacado refere-se a pessoas que

- (A) andam de ônibus.
- (B) caminham a pé.
- (C) passeiam de bicicleta.
- (D) viajam de carro.

As questões elaboradas para aferir a compreensão da tira, pelos leitores, ficam distantes do tema central, não fazem uma articulação de todos os elementos presentes. As questões 24 e 27 são do tipo *Procurar e pensar*, exigindo do leitor que realize uma leitura inferencial baseada no texto; a questão 25 solicita do leitor apenas uma leitura explícita do texto, portanto é do tipo *Ali mesmo*; as perguntas de número 26 e 28 são do tipo

Baseada em mim mesmo, pois exigem conhecimento experiencial para a interpretação das falas da personagem.

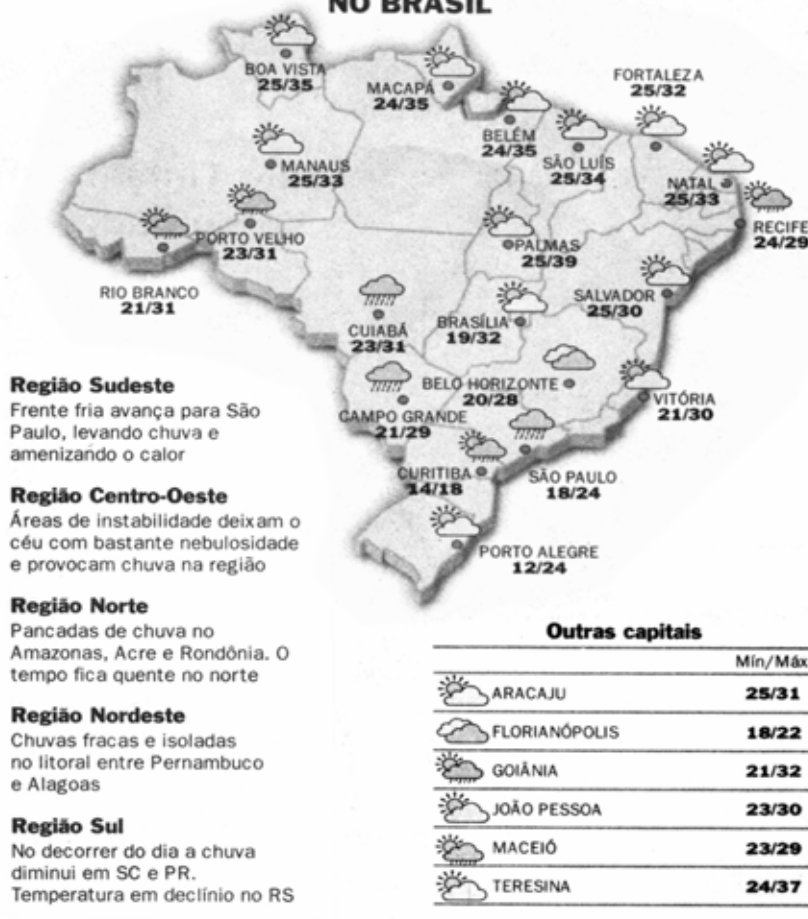
O oitavo texto a ser analisado é um mapa cujo título é “O tempo”, e o tema central é apresentar a previsão do tempo em cada região do Brasil e nas capitais. Para melhor apresentar as informações, um texto, posicionado no canto esquerdo do mapa, descreve as condições climáticas das regiões e, no direito, destacam-se algumas capitais, com as temperaturas máximas e mínimas previstas.

O mapa mostra que o tempo, na maior parte do país, prevê sol e algumas nuvens, com possibilidade de chuvas fracas e isoladas na região nordeste, tipicamente turística. O leitor chegará facilmente à conclusão de que poderá ir à praia. O autor da matéria não é apresentado, apenas a fonte, o Jornal do Brasil. O interesse de veicular as condições do tempo é estimular o turismo interno no Brasil.

É um texto original, apresentando linguagem denotativa e visual, além de coerência temática.

O TEMPO

NO BRASIL



(Jornal do Brasil, quarta-feira, 14.10.2004, p. 14.)
12 SARESP 2004 – Prova A – 5ª Série EF

Apresentam-se as seguintes questões:

- 29.** Consultando o mapa e as instruções, observa-se que, na Região Sudeste,
- (A) a frente fria avança para São Paulo, levando chuva.
 - (B) o tempo fica quente com pancadas de chuva.
 - (C) a temperatura cai e a chuva diminui em Santa Catarina.
 - (D) o céu com nebulosidade provoca chuva em toda a região.

30. De acordo com o mapa do tempo no Brasil, a temperatura na cidade de São Paulo está entre

- (A) 12/24.
- (B) 18/24.
- (C) 21/30.
- (D) 24/29.

As questões 29 e 30 são do tipo *Ali mesmo* e solicitam do leitor apenas uma leitura das informações que estão explícitas no texto, ou seja, apenas uma leitura literal da mensagem.

Para uma visualização clara da tipologia das questões elaboradas para esta prova, inserem-se na tabela abaixo dados quantitativos que fundamentam as análises qualitativas.

Tabela 8 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2004

Categoria	Questões	Total	Porcentagem
Ali mesmo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,, 11, 12, 13, 14, 15,16, 23, 25, 29, 30	20	67%
Procurar e pensar	17, 18, 19, 20, 21, 24, 27	7	23%
Baseada em mim mesmo	22, 26, 28	3	10%
Total		30	100

Ao analisar a tabela acima percebe-se que nesta edição do SARESP, em comparação com a do ano anterior, houve um aumento no percentual de questões que pertencem à categoria “*Ali mesmo*”, de 40% para 67%. Percebe-se que o SARESP de 2004 ainda mantém o padrão estabelecido, ou seja, apresenta pouca ênfase nas questões do tipo

“Baseada em mim mesmo”, que são importantes para aferir se o estudante relaciona as informações, temas e reflexões suscitados pela leitura com o seu viver cotidiano.

Pode-se então observar que, em suas características gerais, esta prova segue a mesma linha da anterior (2003), ou seja, textos com uma linguagem marcada por vocábulos simples, bem como questões redundantes e mal elaboradas, dificultando a leitura e a interpretação por parte dos alunos.

Nota-se também que a prova privilegia questões literais, que pouco exigem do leitor, enfatizando apenas a superficialidade do texto. Não estabelece uma ligação direta com o contexto de produção das obras, considerando, por exemplo, nas questões 1, 2, 3 e 4, apenas os aspectos gramaticais.

Alguns textos presentes neste ano possibilitariam uma abordagem diferente com relação às questões, tais como a propaganda da UNICEF e a história em quadrinhos, esta última por apresentar um tema abrangente e de importância social como é a exploração do trabalho infantil. O poema “O caderno”, por exemplo, não poderia ter sofrido uma supressão de parte do seu conteúdo. Mais uma vez o SARESP ignora a leitura dialógica dos textos, seus aspectos mais significativos, ficando apenas com uma postura reducionista e simplista.

4.2.3 Análise qualitativa dos textos presentes no SARESP- 2005

O primeiro texto a ser analisado na prova 2005 é “A Incapacidade de Ser Verdadeiro”, um conto cujo tema central é a história de um garoto que possui muita imaginação, porém não é entendido pela sua mãe, que lhe aplica muitos castigos. Ela acredita que o filho só pode estar doente e o leva até o médico para resolver o problema, e a sabedoria do doutor resolve a questão. Tem a finalidade de discutir o tema imaginação x mentira (ilogicidade x lógica) de uma forma lúdica e poética.

Carlos Drummond de Andrade, um de nossos maiores escritores, é o autor deste conto, que foi publicado no Kit Literatura Em Minha Casa, criado pelo Ministério da Educação – MEC. O foco deste projeto era ajudar a desenvolver as

capacidades leitoras dos alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries através do acesso a bons textos, que eram distribuídos gratuitamente para os alunos das escolas públicas.

Apenas autores consagrados fizeram parte dessa coleção, que se tornava propriedade do aluno e era composta de cinco volumes, contemplando poesia ou antologia poética, um conto ou antologia de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado. Portanto é um texto com que os leitores em questão – alunos das 5ª séries da rede pública de ensino - já haviam tido um contato anterior.

A linguagem é artística, conotativa, literária, plurissignificativa e estética. O texto é original, é reproduzido na íntegra e possui coerência temática.

Apresenta os oito aspectos que o definem como texto, ou seja, legitimidade social; funcionalidade comunicativa; semânticidade; referência à situação; intencionalidade; boa formação; boa composição; gramaticalidade.

INCAPACIDADE DE SER VERDADEIRO

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

Andrade, Carlos Drummond de. A incapacidade de ser verdadeiro. In ANDRADE, Carlos Drummond de et al. Deixa que eu conto. São Paulo: Ática, 2003. Literatura em minha casa, v. 2, p.44.

As questões propostas para este texto foram:

01. Quando Paulo chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas, a mãe

- (A) colocou-o de castigo.
- (B) deixou-o sem sobremesa.
- (C) levou-o ao médico.
- (D) proibiu-o de jogar futebol.

02. A mãe de Paulo ficou preocupada com o filho porque ele

- (A) machucou-se no pátio da escola.
- (B) contava histórias criativas.
- (C) desistiu de jogar futebol.
- (D) queixou-se do médico.

03. A preocupação da mãe que a fez levar o filho ao médico deveu-se à

- (A) fábula dos dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas.
- (B) história do pedaço de lua, cheio de queijo no pátio da escola.
- (C) passagem das borboletas pela chácara de Siá Elpídia formando um tapete voador.
- (D) imaginação do menino ao criar suas histórias fantasiosas.

04. O parecer do médico “Este menino é mesmo um caso de poesia”, sugere que Paulo

- (A) agia dessa forma pelo excesso de castigo.
- (B) brincava com coisas verdadeiras.
- (C) era um menino imaginativo e criativo.
- (D) estava precisando do carinho familiar.

05. Dona Coló castigava o filho porque acreditava que ele estivesse

- (A) brincando.
- (B) sonhando.
- (C) mentindo.
- (D) teimando.

06. O texto sugere que

- (A) mentira e teimosia andam juntos.
- (B) mentira e fantasia são sinônimos.
- (C) mentira e sonho parecem brincadeiras.
- (D) mentira e imaginação são diferentes.

As questões 1, 3 e 5 são do tipo *Ali mesmo*, porque solicitam do leitor apenas uma leitura literal de elementos explícitos no texto. As questões de número 2, 4 e 6

são do tipo *procurar e pensar*, pois exigem do leitor que realize uma leitura inferencial, baseada em dados apresentados no texto. O SARESP realizou uma abordagem mal elaborada nas questões 3 e 4, que poderiam ter contemplado o lado artístico e poético do conto, levando o aluno a refletir sobre a importância da ludicidade na vida de uma criança.

O segundo texto a ser lido e interpretado pelos estudantes da 5ª série é um poema chamado “A lua no cinema”, que foi publicado em um livro cujo objetivo é tornar a poesia mais conhecida e lida, podendo ser comprovado pelo título: “Poesia fora da estante”.

O autor é Paulo Leminski, poeta curitibano, pós-modernista, adepto da poesia concreta, que propõe o poema-objeto no qual é feita a união entre o conteúdo e a disposição dos versos.

Tem como tema central a história da Lua, personagem principal, que vai ao cinema e assiste à história de uma estrela solitária que não possuía muita luz, apenas o suficiente para iluminar uma janela, com quem se identifica. No poema percebe-se também uma alusão ao romance da lua com o sol e ao fato de que eles se encontram sempre na aurora.

Traz a reflexão sobre a importância e o poder que o cinema tem sobre a vida das pessoas e sua capacidade de emocionar, hipnotizar e também de abordar assuntos sérios através da comédia.

A linguagem é poética, artística, conotativa, plurissignificativa, estética, figurada e literária. A fonte está presente, o texto é original e está na íntegra. Possui coerência temática. Dentre os aspectos que se destacam e o definem como texto estão a legitimidade social, porque aborda temas como cinema, amor e solidão, a funcionalidade comunicativa, a boa formação, a boa composição e a gramaticalidade.

A LUA NO CINEMA
A lua foi ao cinema,
passava um filme engraçado,
a história de uma estrela
que não tinha namorado.
Não tinha porque era apenas
uma estrela bem pequena,
dessas que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!
Era uma estrela sozinha,
ninguém olhava pra ela,
e toda a luz que tinha
cabia numa janela.
A lua ficou tão triste
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:
Amanheça, por favor!

LEMINSKI, Paulo. A lua no cinema. In: AGUIAR, Vera (Coord.). Poesia fora da estante. Porto Alegre: Projeto, 2002. v. 2, p. 77 .

Foram propostas as questões abaixo para averiguação da leitura:

07. De acordo com o poema “A lua no cinema”, a estrela

- (A) era pequena e solitária.
- (B) parecia grande na janela.
- (C) tinha um namorado apaixonado.
- (D) viveu uma bela história de amor.

08. O último verso “– Amanheça, por favor!” sugere que a lua

- (A) achou o filme da estrela que tinha namorado engraçado.
- (B) acreditava que a estrela era pequena e sem graça.
- (C) desejava esquecer a história da estrela solitária.
- (D) gostava mais do dia do que da noite.

09. O texto “A lua no cinema” é um poema por usar

- (A) orações.
- (B) períodos.
- (C) parágrafos.
- (D) versos.

10. Da leitura do poema percebe-se que a estrela

- (A) era um astro insignificante.
- (B) era uma artista engraçada.
- (C) tinha inveja da lua.
- (D) tinha uma história feliz.

11. O poema trata

- (A) da solidão.
- (B) da tristeza.
- (C) da amizade.
- (D) do ciúme.

Dentre as questões que foram elaboradas pelo SARESP para avaliar a compreensão leitora das crianças relativas a esse poema, são do tipo *Procurar e pensar* as de número 8,10, e 11, porque solicitam do leitor que realize inferências, baseado no que leu. A questão 7 é do tipo *Ali mesmo*, porque solicita apenas uma leitura de informações explícitas no texto. A única questão que remete a um conhecimento prévio do leitor é a 9, do tipo *Baseada em mim mesmo*. A este poema também caberiam questões de maior complexidade, que explorasse relações com o cotidiano dos alunos, suas percepções sobre as relações humanas e os sentimentos que as envolvem.

O terceiro texto chama-se “Procura-se”, e tem como tema central a existência de uma espécie rara de beija-flor que só existe no Brasil, o balança-rabo-canela, ameaçado de extinção devido à destruição do meio ambiente. O desmatamento, o cultivo de alimentos, a criação de animais, a instalação de indústrias e o crescimento das cidades, todos são fatores que, juntos, diminuem a oferta de suas fontes de alimento, que se compõem de pequenos insetos, aranhas e néctar. Daí o título da matéria - “Procura-se”. É um texto de Fonseca & Alves, que foi publicado na revista “Ciência hoje para crianças”, cujo objetivo é despertar o gosto pela ciência no presente e ampliar as possibilidades de se formar um número maior de cientistas no futuro.

A linguagem é denotativa, científica, com vocábulos de uso constante por crianças da faixa etária envolvida (11-12 anos). O texto é original e está na íntegra,

apresentando os seguintes elementos que justificam classificá-lo como tal: legitimidade social, na medida em que enfatiza a importância de se preservar o meio ambiente e o beija-flor balanço-rabo-canela, ameaçado de extinção; funcionalidade comunicativa, já que apresenta informações claras sobre o animal; intencionalidade, porque pretende suscitar o interesse das crianças pelo pássaro em questão e pela ciência.

PROCURA-SE!

Os beija-flores ou colibris estão entre as menores aves do mundo e são as únicas capazes de ficar voando no mesmo lugar, como um helicóptero, ou de voar para trás. Para isso, porém, as suas pequenas asas precisam movimentar-se muito depressa, o que gasta muita energia. Assim, eles precisam se alimentar bastante, e algumas espécies podem comer em um único dia até oito vezes o seu próprio peso. Uau!

O balanço-rabo-canela é um beija-flor pequeno que pesa apenas nove gramas e só existe no Brasil. Ele tem as costas esverdeadas e a parte de baixo do corpo na cor canela, com um tom mais escuro na garganta. As penas da cauda, por sua vez, são de cor bronze e têm as pontas brancas. A ave possui ainda uma fina listra branca em cima e embaixo dos olhos.

Assim como os outros beija-flores, o balanço-rabo-canela geralmente se alimenta de pequenos insetos, aranha e néctar, um líquido doce produzido pelas flores. Para sugá-lo, essas aves têm uma língua com ponta dupla, que forma dois pequenos canudos.

É comum os beija-flores ficarem com os grãos de pólen das flores grudados nas penas e no bico depois de sugarem o néctar. Assim, acabam levando-os de uma flor a outra, à medida que seguem seu caminho. Como as flores precisam do pólen para produzir sementes, os beija-flores, sem querer, ajudam-nas ao fazer esse transporte e acabam beneficiados também: afinal, o néctar das flores é um dos seus alimentos.

Os beija-flores enxergam muito bem, e muitas flores possuem cores fortes, como vermelho ou laranja, para atraírem a sua atenção. Embora muito pequenas, essas aves são muito valentes e sabem defender seus recursos, como as flores que utilizam para se alimentar. Assim, alguns machos podem até expulsar as fêmeas da sua própria espécie caso elas cheguem perto da comida. Na luta pela sobrevivência parece não haver espaço para gentileza: machos e fêmeas geralmente se juntam apenas na época da reprodução.

O balanço-rabo-canela coloca seus ovos de setembro a fevereiro e choca-os durante 15 dias. A fêmea é quem constrói o ninho e também cuida dos filhotes por quase um mês após o nascimento para que eles consigam sobreviver sozinhos.

O pequeno balanço-rabo-canela está ameaçado de extinção por conta da destruição do ambiente onde vive, ou seja, do seu habitat. As matas que servem de lar para essa ave estão sendo destruídas de maneira acelerada para a criação

de animais, o cultivo de alimentos, a instalação de indústrias e pelo crescimento das cidades. Portanto, precisamos preservá-las para que esse belo beija-flor não desapareça para sempre.

FONSECA, Lorena C.N; ALVES, Maria Alice. Procura-se! Ciência Hoje para Crianças, Rio de Janeiro, n.159, jul. de 2005.

Apresentam-se então as seguintes perguntas:

12. O balança-rabo-canela é um beija-flor que

- (A) pesa apenas nove gramas.
- (B) põe ovos o ano inteiro.
- (C) possui uma lista branca nas asas.
- (D) tem as costas cor de bronze.

13. Em “Assim, acabam levando-os de uma flor a outra, à medida que seguem seu caminho”, o termo destacado refere-se a

- (A) brotos em geral.
- (B) colibris pequenos.
- (C) grãos de pólen.
- (D) insetos comestíveis.

14. O balança-rabo-canela, depois de sugar o néctar,

- (A) alimenta-se de insetos variados.
- (B) auxilia as fêmeas na criação dos filhotes.
- (C) contribui para a reprodução das flores.
- (D) cuida dos filhotes por quase um mês.

15. Os beija-flores estão ameaçado de extinção porque

- (A) comem até oito vezes o seu próprio peso.
- (B) o ambiente em que eles vivem está sendo destruído.
- (C) gastam muita energia para voar.
- (D) têm de lutar constantemente por seus recursos.

16. O texto “Procura-se!”

- (A) informa sobre o perigo de extinção dos beija-flores chamados de “balança-rabo-canela”.
- (B) inventa algumas características sobre os beija-flores chamados de “balança-rabo-canela”.
- (C) traz um relato de experiência científica com os beija-flores chamados de “balança-rabo-canela”.

(D) anuncia que alguém está procurando beija-flores chamados de “balança-rabo-canela” para comprar.

17. A questão central tratada no texto é

- (A) a preservação dos beija-flores.
- (B) a reprodução de animais silvestres.
- (C) o crescimento das cidades.
- (D) o hábito alimentar das aves.

As questões 12, 13 e 15 são do tipo *ali mesmo*, porque solicitam do leitor uma leitura de elementos explícitos no texto. As questões 14, 16 e 17 são do tipo *procurar e pensar*, porque exigem que o leitor relacione as informações e construa o significado, através de inferências baseadas no texto.

O quarto texto, cujo título é “Feira do livro de Ribeirão Preto é a maior do Estado”, é uma notícia e traz como tema central um dos maiores eventos do estado, com o objetivo de divulgar a feira para atrair mais visitantes e vender mais livros do que em sua versão anterior.

A notícia foi redigida por Brás Henrique e publicada num jornal de circulação estadual: O Estado de S. Paulo. A linguagem é denotativa, clara, com vocábulos simples. É um texto original, transcrito na íntegra, e o tema (divulgação do evento) perpassa por toda sua extensão. Apresenta as características: legitimidade social, como manifestação do valor que a sociedade dá ao livro; funcionalidade comunicativa, porque o texto cumpre seu papel de levar aos leitores as informações sobre a feira; semanticidade, que garante o contato da realidade da realização da feira com os demais aspectos determinantes de um texto.

FEIRA DO LIVRO DE RIBEIRÃO PRETO É A MAIOR DO ESTADO

A 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto, que começa hoje e vai até o dia 18, deverá reunir cerca de 300 escritores no centro do município do interior paulista. O evento é um dos maiores do País e a meta da organização é repetir os números de 2004: cerca de 290 mil visitantes e venda de 342 mil livros. Como neste ano São Paulo não teve a sua Bienal Internacional, a feira de Ribeirão Preto, uma das maiores do mundo a céu aberto, torna-se a maior do Estado. Um

dos destaques deste ano é a presença da escritora Nélida Piñon, a primeira brasileira a ganhar o Prêmio Príncipe das Astúrias das Letras. Ela estará no Salão de Idéias no domingo, dia 11, às 19 horas, no Anfiteatro da Biblioteca Padre Euclides.

A feira começa oficialmente hoje, às 19 horas, e estará aberta nos demais dias das 9 às 21 horas, nas Praças XV de Novembro e Carlos Gomes. A patrona deste ano é Lucília Junqueira de Almeida Prado e as homenagens serão para o Estado de Pernambuco e para a Espanha. A escritora Clarice Lispector, que completaria 85 anos de nascimento este ano, também será homenageada.

HENRIQUE, Brás. Feira do Livro de Ribeirão Preto é a maior do Estado, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 9 set. 2005. Caderno 2, p. D4.

As questões formuladas foram:

18. O patrono da 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto é

- (A) Clarice Lispector.
- (B) Carlos Gomes.
- (C) Lucília Junqueira de Almeida Prado.
- (D) Padre Euclides.

19. No trecho “o evento é um dos maiores do País”, o termo destacado refere-se

- (A) à Bienal Internacional do Livro de São Paulo.
- (B) à 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto.
- (C) ao Estado de Pernambuco e à Espanha.
- (D) ao Prêmio Príncipe das Astúrias das Letras.

20. A notícia jornalística apresenta as informações na seguinte ordem:

- (A) a 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto começa hoje; a meta da organização é repetir os números de 2004; serão homenageados o Estado de Pernambuco e a Espanha.
- (B) a 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto começa hoje; serão homenageados o Estado de Pernambuco e a Espanha; a meta da organização é repetir os números de 2004.
- (C) a meta da organização é repetir os números de 2004; a 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto começa hoje; serão homenageados o Estado de Pernambuco e a Espanha.
- (D) a meta da organização é repetir os números de 2004; serão homenageados o Estado de Pernambuco e a Espanha; a 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto começa hoje.

21. Das alternativas abaixo aquela que indica uma opinião é

- (A) “a feira começa oficialmente hoje, às 19 horas”.
- (B) “A 5a Feira deverá reunir cerca de 300 escritores”.
- (C) “a 5a Feira Nacional do Livro de Ribeirão Preto vai até o dia 18”.
- (D) “Nélida Piñon estará no Salão de Idéias no domingo”.

A questão 18 é do tipo *Ali mesmo*, porque solicita do leitor apenas uma leitura literal, baseada em informações explícitas no texto; as questões 19 e 20 são do tipo *Procurar e pensar*, porque exigem que o leitor as relacione com uma informação do texto, fazendo uma leitura inferencial. A questão 21 também é desse tipo, exigindo neste caso que o leitor saiba o que significa o termo “opinião”.

O último texto presente na prova de 2005 é uma história em quadrinhos denominada “Chiquinha”, cujo tema central é a diferença da conduta de duas meninas: uma quer ser igual à mãe, uma perfeita dona-de-casa, que sabe cozinhar muito bem, e a outra, a Chiquinha, representa a mulher moderna, que não considera esse o modelo ideal feminino a ser seguido. Chiquinha, no entanto, trazendo um toque de humor, demonstra seu desejo de ser sempre amiga da outra enquanto vai comendo todo o brigadeiro que lhe é oferecido, expressando sua aprovação aos dotes culinários da amiga.

O autor, Miguel Paiva, é cartunista, diretor de arte, autor de teatro, ilustrador, publicitário e diretor, criador de personagens famosos relacionados à temática - a vida e os dilemas da mulher moderna – tendo como preocupação o comportamento humano.

A linguagem aqui é figurada, conotativa, estética, visual e artística. O texto é original, tem coerência temática, está na íntegra e apresenta a fonte, o jornal O Globo, do Rio de Janeiro. Dentre os aspectos que o definem como texto, estão: a legitimidade social, pois o assunto abordado tem relação com a identidade feminina e seu lugar na sociedade; a funcionalidade comunicativa, expressa pela união de duas linguagens, a visual e a verbal; no aspecto semântica, aborda a realidade feminina.



PAIVA, Miguel. Chiquinha. O Globo, Rio de Janeiro, 3 set. 2005. Globinho.

Para a interpretação do texto, elaboraram-se as seguintes perguntas:

22. A menina loirinha, amiga de Chiquinha, quer

- (A) aprender a cozinhar muito bem.
- (B) comer doces variados.
- (C) cozinhar para seus amigos.
- (D) seguir o modelo da mãe.

23. A amiga de Chiquinha faz vários pratos porque

- (A) a amiga aprecia doces.
- (B) a sua mãe a ensinou.
- (C) os pratos são fáceis de fazer.
- (D) os doces agradam a todos.

24. Ao pronunciar “mmm”, Chiquinha expressa a sua

- (A) aprovação.
- (B) gulodice
- (C) fome.
- (D) crítica.

25. Na tira, os balões servem para apresentar

- (A) as falas das personagens.
- (B) as impressões das duas meninas.
- (C) os pensamentos das duas amigas.
- (D) os sentimentos das meninas.

26. Da leitura da tira, entende-se que Chiquinha pretende amiga.

- (A) continuar provando dos quitutes da amiga.
- (B) ensinar algumas receitas à amiga.
- (C) seguir o exemplo da amiga.
- (D) ser uma dona-de-casa como a amiga.

As questões de número 22, 24 e 26 são do tipo Procurar e pensar, exigem que o leitor realize inferências, baseado no texto. A questão 26, porém, apresenta um enunciado confuso, pois deveria ter escrito “(...) que Chiquinha pretende ser amiga para...”. A questão 25 é do tipo Baseada em mim mesmo, pois verifica o conhecimento do leitor quanto à estrutura formal de um quadrinho, isto é, sobre o significado dos balões. Apenas a questão 23 é do tipo *Ali mesmo* e solicita do leitor que faça uma leitura de informações explícitas do texto.

Apresenta-se na tabela abaixo, a relação das questões enquadradas em cada categoria, com o objetivo de melhor visualização das análises.

Tabela 9 – Categorias das questões propostas na avaliação do SARESP 2005

Categoria	Questões	Total	Porcentagem
Ali mesmo	1, 3, 5, 7, 12, 13, 15, 18, 23.	09	35%

Procurar e pensar	2, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26.	15	58%
Baseada em mim mesmo	9, 25	2	7%
Total		26	100%

Ao analisar a tabela, percebe-se que há uma redução da quantidade de textos apresentados (nas avaliações de 2003 e 2004 eram 8 textos e nesta, apenas 5) e do número de questões (nos anos de 2003/2004 havia 30 questões e neste ano, 26).

Apenas 7% das perguntas são do tipo *Baseada em mim mesmo*. Além disso, houve redução de uma questão desse tipo passando de 3, em 2004, para 2, em 2005. Observa-se, portanto, que houve uma redução significativa nas questões deste tipo, considerando o percentual de 23%, formuladas em 2003.

O número de perguntas do tipo “*Procurar e pensar*” aumentou para 58%, fato que leva à conclusão que essa avaliação apresentou um nível maior de complexidade do que a de 2004, mas reduziu novamente a exigência com relação aos conteúdos. Estes poderiam ter sido mais explorados através das questões do tipo “*Baseado em mim mesmo*”, que possibilitam ao leitor relacionar as informações, temas e reflexões com o seu próprio conhecimento.

Pode-se então observar que a prova do SARESP de 2005, em suas características gerais, seguiu a mesma linha das provas anteriores, com uma linguagem permeada de vocábulos simples, questões redundantes e mal formuladas, dificultando com isso a ampliação da visão de mundo por parte dos alunos.

Os textos que, nesse ano, deveriam ter contemplado uma abordagem diferente das questões são “A incapacidade de ser verdadeiro”, “A lua no cinema” e a tira da “Chiquinha”, pois eles possibilitariam uma leitura mais significativa e ampla, com a exploração de conceitos como a mentira x a imaginação, a relação entre amor e solidão e, finalmente, a visão reducionista do papel da mulher que por vezes persiste, ainda hoje, no século XXI.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou verificar a presença da diversidade textual na avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo – SARESP - e analisar a concepção de leitura evidenciada nesse instrumento, tendo em vista que a necessidade de universalizar o acesso às práticas de leitura torna-se indispensável, mas, infelizmente, ainda é um obstáculo a ser superado. Diante disso, torna-se urgente que se façam cada vez mais estudos procurando identificar um caminho capaz de favorecer e ampliar as capacidades de leitura dos educandos.

Concluiu-se, através deste estudo, que a avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo – SARESP - possui características de avaliação somativa ou classificatória, pois verifica o nível de aprendizado dos conteúdos abordados em Português e Matemática de forma pontual, desconsiderando o processo de evolução dos alunos no desenvolvimento das suas competências, bem como mantém o foco apenas nos resultados, classificando-os e comparando-os com outras escolas, municípios e diretorias de ensino no estado.

A avaliação classificatória desvia-se da função do SARESP e “não auxilia em nada o avanço e o crescimento da aprendizagem do educando e, somente com uma função formativa e diagnóstica, ela pode ter esta finalidade” (SANTOS & VARELA, 2007, p.12). Portanto, considera-se que a função do SARESP de detectar as defasagens de aprendizagens e as estratégias de intervenção como, por exemplo, determinar capacitação dos educadores frente aos resultados obtidos deveriam ser repensadas para que se possa finalmente colaborar para a ampliação da efetiva aprendizagem dos educandos.

O aspecto classificatório fica evidente quando se analisam a forma como as informações coletadas nas avaliações são tratadas e os encaminhamentos

propostos após seu estudo. Os resultados das provas, que deveriam ser a chave para direcionar o processo ensino-aprendizagem da leitura, com atividades de reforço visando superar os problemas constatados com relação ao educando que foi *efetivamente avaliado*, não são utilizados com esse intento.

Esse objetivo, em muitos casos, torna-se impossível, já que a avaliação se processa no mês de novembro do ano avaliado, e seus resultados só serão analisados nas escolas a partir de abril do ano seguinte. Os dados referentes ao nível de aprendizado dos educandos de uma escola, que foram coletados, por exemplo, em 2003, na 5ª série, serão estudados em 2004, quando o aluno avaliado já estará cursando a 6ª série, dificultando, assim, a revisão ou o reforço dos conteúdos em que apresentou dificuldades. Além disso, é preciso lembrar que muitos alunos mudam de escola no início do ano letivo. Tais situações permitem que as deficiências detectadas não correspondam à realidade do aprendiz que estará efetivamente matriculado na série subsequente.

Segundo Barbosa (2005), para que a avaliação do SARESP assuma o papel de agente modificador e possa consolidar e redimensionar as decisões da escola, o sistema precisará eliminar suas características de avaliação classificatória e buscar o caráter diagnóstico. Para tanto, as provas deveriam ser aplicadas no início do ano, e seus resultados analisados antes do término do 1º bimestre, de forma a direcionar as ações pedagógicas que realmente atingirão o aluno que foi alvo daquela edição do SARESP, permitindo, com isso, a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Sobre as possibilidades de intervenção que visem ao sucesso na aprendizagem, Santos & Varela (2007) destacam a importância de

Um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os subsídios e tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados. A avaliação deve servir, antes de tudo, como uma possibilidade de reflexão, senão permanente, ao menos sobre as deficiências surgidas. Mais ainda, não deve estar presa a argumentos ou padrões, ao contrário, deve ser encarada como uma escala para justamente formar ou fundamentar tais padrões, sejam eles de conduta ou diretamente ligados à aprendizagem. (SANTOS & VARELA, 2007, p.11-12).

O SARESP, portanto, precisa ainda sofrer muitas alterações para cumprir a meta de uma competência institucional na área da avaliação, bem como para atingir a consecução de seus objetivos.

Segundo Santos & Varela (2007)

A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializadas da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos. (SANTOS & VARELA, 2007, p.10).

Considerando-se as reflexões apontadas por Bitar et al (1998, p.19.), alguns problemas, em relação às provas do SARESP, precisam ser resolvidos pela SEE:

- a) melhorar a formulação de questões considerando a articulação das propostas curriculares da CENP com os conteúdos ministrados em sala de aula por série e disciplina;
- b) motivar os alunos para a sua realização, visto que não se comprometem com ela pelo fato de os resultados não interferirem no seu rendimento bimestral;
- c) aperfeiçoar as avaliações visando à eliminação de toda e qualquer ambigüidade, adotando uma linguagem mais próxima do cotidiano, bem como à melhoria da qualidade formal das provas e da diagramação das folhas de respostas, de forma a torná-las cada vez mais interessantes e compreensíveis ao educando.

Referente às provas de leitura, objeto específico deste trabalho, há importantes considerações a fazer.

O processo de leitura se divide em três fases, já explicitadas nesta dissertação (p.35) - a antecipação, a decifração e a interpretação. Destas, o SARESP apenas avalia a segunda fase do processo, levando em conta só a decodificação das letras e palavras e não considerando a antecipação e a interpretação, que poderiam levar o leitor a entender o diálogo que se estabelece entre o autor, o leitor e o contexto de produção do texto. Este fato fica evidente na análise das questões formuladas para aferirem o nível de compreensão do leitor, que não ensinam o aluno a ler as condições sociais e as estratégias que o autor utilizou durante a sua elaboração.

Por apresentar recortes de textos, as provas do SARESP não levam em conta aspectos que são de suma importância para uma leitura completa, posto que desconsideram elementos que a favorecem, como afirma Umberto Eco:

Um texto, uma vez separado de seu emissor (bem como da intenção do emissor) e das circunstâncias concretas de sua emissão (e conseqüentemente de seu referente implícito), flutua (por assim dizer) no vazio de um espaço potencialmente infinito de interpretações possíveis. Conseqüentemente, texto algum pode ser interpretado segundo a utopia de um sentido autorizado fixo, original e definitivo. A linguagem sempre diz algo mais do que seu inacessível sentido literal, o qual já se perdeu a partir do início da emissão textual. (ECO, p.XIV, 2008)

Tabela 10 - Comparação do percentual das Categorias das questões do triênio pesquisado

CATEGORIA	Ano das avaliações do Saresp		
	2003	2004	2005
Ali mesmo	40%	67%	35%
Procurar e pensar	37%	23%	58%
Baseada em mim mesmo	23%	10%	7%
Total	100%	100%	100%

O instrumento aqui pesquisado precisa sofrer ajustes quanto aos tipos de questões que utiliza como meio para aferir o nível de interpretação dos alunos, como

por exemplo aumentar o percentual de questões do tipo *baseada em mim mesmo* para ampliar o aproveitamento do conhecimento pessoal do educando, o que pode ser constatado na tabela acima.

O SARESP utiliza o modelo “criptológico” que segundo Dascal (1992), apud Koch (p.17, 2006), “o sentido está objetivamente “lá” (no texto), basta descobri-lo. A língua é um código, um sistema de signos, e o sentido é um dado a ser inferido deles. Basta usar o código e as chaves adequadas (“textualistas”) de interpretação”, isto pode ser percebido na elaboração das questões propostas em suas provas, visto que as perguntas solicitam do leitor apenas uma leitura dos aspectos que estão explícitos no texto. Tal fato pode ser constatado através dos dados expostos nas tabelas do triênio pesquisado: 40% das questões, em 2003, e 70%, em 2004, foram do tipo *ali mesmo*; em 2005, houve uma diminuição das questões desse tipo, 39%, com um percentual maior do tipo *procurar e pensar*, 51%.

Comparando-se os resultados encontrados durante a pesquisa, conclui-se que a prova de 2004 apresentou um grau de dificuldade menor que a de 2003 em relação às habilidades de leitura dos educandos da 5ª série naquele ano, e a versão que apresentou um grau de dificuldade maior foi a do ano de 2003, por ter tido o maior índice de questões do tipo *baseada em mim mesmo*.

O SARESP também precisará aumentar as informações contidas nos textos, para ampliar a capacidade leitora dos alunos com relação às questões do tipo *procurar e pensar*, oferecendo maior número de dados sobre o autor e o contexto de produção da obra, possibilitando uma leitura completa dos textos selecionados. Deve, portanto vincular algumas questões às condições de produção do texto, levando em consideração para isso os seguintes aspectos: autor x modelo criado (poesia, propaganda, texto narrativo ou ainda uma história em quadrinhos) x sentidos artísticos x mensagem transmitida.

Conclui-se, portanto, que o SARESP tem como desafio superar a concepção de leitura como decifração de sinais gráficos, ou seja, reduzida à simples compreensão dos sentidos lingüísticos estruturais, e passar a considerar também as intenções do autor, o que o texto diz, aquilo que pode ser compreendido através da própria coerência contextual e os significados que serão completados tendo por base a experiência do próprio leitor. Por isso a relação do leitor com o autor do texto e com o contexto social é essencial para uma leitura completa.

Dessa forma, superar-se-á a tendência de considerar apenas a segunda fase do processo de leitura - a *decifração* (modelo criptológico), e exigir-se-á, na escolha dos textos e, principalmente, na elaboração das questões, um modelo pragmático que considere as três fases do processo – *antecipação, decifração e interpretação*.

Ao verificar a presença da diversidade dos gêneros textuais no instrumento externo de avaliação do Estado de São Paulo – SARESP – constatou-se no triênio pesquisado que existe a presença da diversidade textual na seleção feita pelo Saresp e fazer a análise quantitativa deles, constatou-se ser esse o ponto positivo dessa avaliação, porque os gêneros textuais, de acordo com Bazerman:

Não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, P.23, 2006)

Por possuírem essa capacidade de facilitar e favorecer a aprendizagem da escrita e da leitura, os gêneros muito contribuem para a ampliação da comunicação efetiva entre os falantes de uma mesma língua. E o SARESP, ao utilizar a diversidade textual em sua seleção de textos, auxilia o leitor para que possa construir o sentido do que está sendo lido e reforça a necessidade de se trabalhar o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros.

Através da leitura de diferentes tipos de textos, o leitor pode buscar neles: as intenções do autor; aquilo que efetivamente o texto diz; aquilo que está escondido na sua própria coerência contextual; aquilo que o próprio leitor encontrará de acordo com as suas aspirações, desejos e intenções ao escolher este ou aquele texto para ser decifrado, interpretado, pois segundo ECO (p.8, 2008) “um texto pode estimular um número infinito de interpretações”.

Na análise quantitativa, devido aos gêneros apresentados nas avaliações, detectou-se a necessidade de categorizá-los em duas modalidades: *artísticos e não artísticos*. Tal escolha deveu-se ao fato de que os textos artísticos exigem um

leitor mais preparado, que possa ir além do que está dito e que considere todos os aspectos neles subjacentes, realizando uma leitura completa, já que, segundo Eco:

Um texto pode ser interpretado tanto semântica como criticamente, mas apenas alguns textos (em geral os de função estética) prevêm ambos os tipos de interpretação. Se digo *o gato está em cima do tapete* a quem me pergunta onde está o gato, prevejo somente uma interpretação semântica. Se quem diz é Searle, que quer chamar a atenção para a natureza ambígua daquele enunciado, ele prevê também uma interpretação crítica. (ECO p.12, 2008).

Classificando-se os textos encontrados no triênio pesquisado, percebe-se que 50% dos utilizados na prova de 2003 eram artísticos. Os gêneros classificados nesta categoria foram: o conto “O testamento”, o poema “Classe mista”, a história em quadrinhos “Calvin” e, em evidência, a propaganda “Neston” que, por ter como função predominante a estética, exige uma interpretação semântica e crítica dos oito aspectos que permitem sua inclusão nessa categoria.

Em 2004, o percentual de textos artísticos foi reduzido a 37,7%: o poema “O Caderno”, a história em quadrinhos “Laerte” e, assim como na avaliação anterior, destaca-se a propaganda “Unicef”, pela ampla gama de interpretações e mensagens que permite.

O fragmento narrativo que tem como título “Narizinho”, por ser um recorte da obra original, perdeu aspectos importantíssimos de um texto: a legitimidade social e a funcionalidade comunicativa, bem como os aspectos artísticos da sua função estética. Essa “mutilação” acabou por determinar sua classificação como texto *não artístico* e justifica o percentual baixo de textos artísticos nessa edição do SARESP.

Em 2005, o número de textos classificados como artísticos era equivalente ao do ano anterior, porém o percentual aumentou de 37,7% para 60%, devido à redução do número de textos utilizados (de 8 textos nas avaliações anteriores para 5 nesta edição). Os gêneros classificados como artísticos são: o conto “A incapacidade de ser verdadeiro”; o poema “A lua no cinema” e a história em quadrinhos “Chiquinha”.

Como se observa, as avaliações pesquisadas apresentam uma diversidade textual que contribui para a formação do leitor na medida em que lhe garante o contato com estruturas de textos diversos e auxilia o desenvolvimento do raciocínio aliado à capacidade de argumentação.

Comparando-se os resultados obtidos através das análises das provas no triênio estudado, o SARESP apresentou textos cuja linguagem é permeada de vocábulos simples, bem como questões redundantes e, em muitos casos, mal elaboradas, dificultando a leitura e a interpretação por parte dos alunos.

Percebe-se que o sistema de avaliação externa do Estado de São Paulo ainda enfrenta muitos desafios a serem superados. Todavia, verifica-se que, da primeira até a última edição, perfazendo um total de nove, os elaboradores das provas vêm corrigindo distorções e tentando sanar os problemas encontrados no decorrer de sua trajetória.

E as reformulações ainda necessárias são urgentes, considerando o impacto que os resultados desses instrumentos de avaliação causam no interior das escolas e, mais especificamente, na definição ou, melhor dizendo, conformação de seus currículos. Souza corrobora essa idéia, tecendo crítica aos sistemas de avaliação e citando o SARESP:

Para evidenciar a possibilidade de uso de resultados de sistemas de avaliação para premiação ou punição de escolas, o que certamente potencializa o poder dos testes de rendimento virem a conformar o que se ensina nas escolas, reproduzimos uma notícia divulgada em janeiro de 2002, a respeito do estado de São Paulo, cujo sistema de avaliação é censitário. O título é "Governo paulista premia escolas e alunos com maior desempenho", seguido do seguinte texto: (...) — Das 345 escolas selecionadas de um total de 4.100 estabelecimentos, 25 receberam pacotes de viagens para a região amazônica. Os demais roteiros das viagens realizadas em dezembro último incluíram Brasília e região do Distrito Federal, Salvador e Porto Seguro e cidades históricas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Petrópolis (sic), Paraná e Santa Catarina. Mais 7 mil pessoas de 782 escolas estarão viajando até março próximo para municípios do interior paulista. Neste programa estão sendo investidos cerca de R\$ 4 milhões. (SOUSA, 2002)

Tal possibilidade de premiação ou, conseqüentemente, de punição, diante dos resultados de avaliações, ressalta o papel dos sistemas de avaliação, visto que determinam padrões de desempenho esperados que, certamente, direcionam as escolhas

das escolas e seus docentes sobre *como* e *o quê* ensinar no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Cabe ressaltar ainda que, mesmo não sendo a premiação alguma coisa concreta, como os pacotes de viagem supracitados, a exposição pública da condição de “melhores escolas” já constitui, por si só, um forte estímulo ao atendimento das expectativas dos sistemas de avaliação.

Pretende-se, a partir destas reflexões, ressaltar o papel dos sistemas de avaliação, entendendo-os como forma de apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas. Todavia, o desafio que se coloca é o de potencializar a dimensão formativa da avaliação, o que supõe, obviamente, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola através de estratégias que possibilitem o estudo de sua realidade e a construção de propostas para a superação de seus problemas educacionais.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____, Vera Teixeira. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias, PEREIRA, Roni Farto, ZANCHETTA Jr., Juvenal (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. V.1. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Coord.), *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BARKER, Ronald E. & ESCARPIT, Robert. *A forme de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/MEC, 1975.

BARBOSA, Geraldo Carlos. *A atividade de avaliar do SARESP*. São Paulo: PUC, 2005. Dissertação (Mestrado).

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática/Unesco, 1995.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. HOFFNAGEL, Judith Chambliss, DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.); tradução e adaptação HOFFNAGEL, Judith Chambliss. São Paulo: Cortez, 2006.

BITAR. Hélia A. de Freitas et al. *O sistema de avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo*. Série Idéias n. 30. São Paulo: FDE, 1998

BRANDÃO, Helena & MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lúcia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 7. ed 1985.

CHARMEAUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2000.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CONDEMARÍN, Mabel & MEDINA, Alejandra. *Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Trad. Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, Insular, 2002.

ECO, Umberto, Os limites da interpretação. Trad Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EVARISTO, Marcela Cristina. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Memórias de leitura e educação infantil. In: In: SOUZA, Renata Junqueira de (Coord.), *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOULEMOT, Jean Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

JOSÉ, Edson Florentino. *SARESP – Reflexão sobre sua natureza, limites e possibilidades de intervenção político-pedagógica*. Disponível em www.grubas.com.br/datafiles/publicacoes/subsidios/15/5.%20SARESP.doc – acesso em 10/ 09/ 2007.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. Trad. Inajara Rodrigues. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas S.A., 1991.

LIBANEO, J, C. *Organização e gestão de escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga & ANDRE, Marli Elisa D. A. de. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.1986

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. *O texto literário e o texto não literário*. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias, PEREIRA, Roni Farto, ZANCHETTA Jr., Juvenal (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. V.2. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARUCI, Fátima Aparecida de Souza. *O modelo de competências e habilidades no sistema de avaliação do rendimento escolar no Estado de São Paulo – SARESP: uma crítica radical*. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (8.: 2007:Vitória,ES). Programação e Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ [organizadores, Bruno Picci ... et al.]. _ Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

PAPERT, S. Computadores e Culturas do Computador. In: _____. *LOGO: computadores e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 35-57.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. 4 ed. São Paulo:Ática.1992.

SAINT-GEORGES, Pierre de et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Monalíze Rigon da; VARELA, Simone. *A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental*. Revista eletrônica de Educação. Ano I, Nº 01, ago./dez.2007.

SARESP 2004 – SSP/SP. Parâmetros para a Avaliação Educacional. Disponível em: [http:// www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br) – link SARESP 2004.

SILVA, Ana Claudia da et al. *A leitura do texto didático e didatizado*. In: CHIAPPINI, Lígia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Cláudia da; CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Lúcia (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Sílvia Ribeiro da Silva: *Gênero textual e tipologia textual: colocações sob dois enfoques teóricos*. Disponível em: www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm - 35k - acesso em setembro 2007.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Possíveis impactos da avaliação no currículo escolar*. Cadernos de Pesquisa, nº. 119, São Paulo, julho/2003.

SOUZA, Clariza Prado. Dimensões da avaliação educacional. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 22, jul./ dez. 2000.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1992. (Cadernos de divulgação cultural).

TREVIZAN, Zizi. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. 2. ed. São Paulo: Clíper Editora, 1998.

_____, Zizi. *O leitor e o diálogo dos signos*. 2. ed. São Paulo: Clíper Editora, 2002.

WEISZ, Telma Sanchez, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: AGUIAR, Vera Teixeira et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____, Regina. *A Leitura e o ensino da Literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.