

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARINA CASARIL

PROVA BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

MARINGÁ – PR
2014

MARINA CASARIL

PROVA BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação

C335p Casaril, Marina
Prova Brasil : uma reflexão sobre a concepção de letramento / Marina Casaril. _ 2014.
108 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Neiva Maria Jung.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2014.
Bibliografia: f. 103 – 107

1. Letramento - Brasil 2. Leitura 3. Alfabetização I. Jung, Neiva Maria II Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras III. Título.

CDD 22: 372.4140981

Ficha Catalográfica elaborada por: Leandro Pandini 2014

CRB – 9/1473

Biblioteca da UTFPR Câmpus Pato Branco

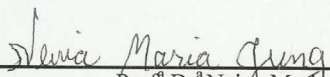
MARINA CASARIL

PROVA BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO

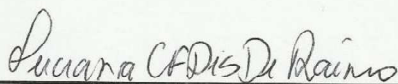
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 27 de agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof^a Dr^a Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa Hubes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Neiva Maria Jung que proporcionou novos olhares em minha formação como pesquisadora e professora, bem como o estímulo à reflexão da prática docente. Fundamentalmente, agradeço as orientações, as (re)soluções, a prestatividade e a disponibilidade. Indiscutivelmente, agradeço a paciência e a confiança durante todo esse percurso.

À Prof^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes e à Prof^a Luciana Cristina Ferreira Di Raimo pelas colaborações valiosas no exame de qualificação e pelo aceite em participar da banca de defesa.

À Jakeline Semechechem pelo apoio acadêmico durante esse processo. Agradeço o empréstimo de materiais, as discussões e, principalmente, a disposição para uma leitura atenta e significativa.

À Cristina Marques Uflacker pelas contribuições ainda no projeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, principalmente, àquelas, as quais, tive a oportunidade de cursar as disciplinas ofertadas: Ana Cristina Jaeger Hintze, Cristiane Carneiro Capristano, Maria Regine Pante, Marilurdes Zanini e Sonia Aparecida Lopes Benites.

Ao Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM) pelas discussões teóricas.

À CAPES pela bolsa concedida.

Ao Hilário, à Jeanine, à Lisandra, ao Eduardo. O auxílio e o apoio de vocês foi decisivo.

De maneira muito especial e imensamente grata, à Ana Flavia e ao Alison. Nesse período mais distante, foi crucial sentir vocês ainda mais presentes.

À Daniela e ao Alex. Vocês sabem como estimular uma carreira acadêmica.

Ao Érico. Na reta final, você fez o de sempre: tornar mais leve.

Ao Rafael. A confiança que deposita em mim me comove, mas agradeço mais pelo melhor convite já recebido, em meio ao processo.

Ao Robert. Somos cúmplices.

À Caroline, à Fernanda e à Louise. Vocês são minhas líderes de torcida, sempre.

À Denise e à Tatiane. Ter conhecido vocês e passar por tudo isso juntas foi uma oportunidade tão grata quanto as conquistas acadêmicas que tivemos nesse período.

À Juliana. Ainda bem que você apareceu.

À Taisa. Portadora da voz da consciência, gostaria de ter te conhecido mais cedo.

A todos os amigos e familiares pelos momentos de distração em meio aos momentos de tensão.

CASARIL, Marina. **Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento**. 2014. 109 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2014.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo documental (GIL, 2002), realizada com o objetivo de refletir sobre a concepção de letramento de um dos testes avaliativos nacionais de maior relevância no país: a Prova Brasil. Considerando a enorme variação de práticas sociais em que os alunos brasileiros de 9.º ano se engajam, o atual modelo de prova propõe uma avaliação nacional que privilegia quais dessas práticas? Qual modelo de letramento a prova adota? Para dar conta dessa problemática, analisamos um modelo de prova de 9.º ano da Prova Brasil, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os pressupostos teóricos que nortearam nossa pesquisa foram os dos Novos Estudos sobre o Letramento, os quais propõem o letramento como práticas sociais observáveis não em termos de impacto social da educação, do letramento e das políticas, mas em como participantes de programas de letramento podem ser ajudados a se apoderar das práticas letradas relevantes para seu contexto (STREET, 2014). A partir desse viés, analisamos os seguintes aspectos: a concepção de letramento da prova, por meio da recorrência dos gêneros selecionados e dos padrões de interação previstos pelo teste. Em termos de resultados, pudemos perceber que tanto a escolha dos gêneros discursivos quanto a dos suportes e, muitas vezes, a das temáticas abordadas, privilegia letramentos de grupos específicos. Além disso, em termos de leitura, a elaboração das questões, em sua maioria, não prevê as práticas sociais que esses gêneros constituem, apresentando poucos elementos que auxiliariam os alunos no reconhecimento do gênero e da prática que representa, se prendendo demasiadamente aos descritores, repetindo-os em alguns casos. Desse modo, é possível afirmar que o modelo de letramento presente na prova ainda é o modelo autônomo. Além disso, um modelo de prova aplicado em todo o território nacional pode não ser suficiente para a avaliação de leitura. Isso porque, as práticas variam conforme cada comunidade e, não há como impor um “padrão” de exame que avalie todos os alunos da mesma maneira, afinal, cada relação com o letramento em português é construída local, social, cultural e ideologicamente.

Palavras-chave: Prova Brasil. Práticas de letramento. Leitura.

ABSTRACT

Under the light of documentary research (GIL, 2002), the current study reflects on the conception of literacy in *Prova Brasil*, one evaluative national exam of major importance in its country. Considering the great myriad of social practices which Brazilian students from the 9th grade engage in, we ponder: does the current exam model propose an evaluation that privileges such practices? Which literacy model does the exam adopt? To puzzle out solutions, we analyzed a 9th grade exam model of the *Prova Brasil*, made available by *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP). The theoretical framework that guided our study was grounded in the New Literacy Studies. This approach advocates that literacy is to be seen as observable social practices from which subjects in literacy programs can be assisted with in order to empower themselves from the most relevant literary practices in their context (STREET, 2014), instead of seeing literacy in terms of social impact on education, literacy and politics. From this perspective, we observed the conception of literacy presented in the *Brasil* exam by accounting for the recurrence of the selected genres, as well as for the interaction patterns predicted by the exam. As regards the results, we perceived that the choice for discourse genres as well as the choice for their support and, many times, the choice for the set of themes privileged literacy of specific groups. In addition, as concerns reading, the elaboration of questions, in their majority, does not foresee the social practices that are constituted by these genres, presenting few elements that can assist students to recognize the genre and the practice which is represented. These questions also focused excessively on descriptors and repeated them, in a few cases. Therefore, it is possible to state that the literacy model presented in the exam is the autonomous model still. An exam model that is applied throughout the entire country may not be sufficient for evaluating reading, given the fact that practices vary according to each community and there is no apparent way of imposing an exam “pattern” that can assess students the same way. After all, each human relation with literacy in Brazilian Portuguese is constituted locally, socially, culturally and ideologically.

Key-words: *Prova Brasil*. Literacy Practices. Reading.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
1 LETRAMENTO: CONCEITOS BASILARES	17
1.1 LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1.2 MODELOS DE LETRAMENTO.....	19
1.2.1 Modelo autônomo de letramento	20
1.2.2 Modelo ideológico de letramento	22
1.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	26
2 LEITURA E AVALIAÇÃO	31
2.1 AVALIAÇÃO EM TERMOS NACIONAIS.....	32
2.2 DEFINIÇÃO E CONCEITOS DE LEITURA	34
2.3 ESTRATÉGIAS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	37
2.3.1 Estratégias	38
2.3.2 Competências	40
2.3.3 Habilidades	42
2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS E SUA RELAÇÃO COM OS PADRÕES DE INTERAÇÃO	44
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	48
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	48
3.2 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> : A PROVA BRASIL	51
3.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	58
4 ANÁLISE DO MODELO DA PROVA BRASIL DE 9.º ANO	59
4.1 HABILIDADES: DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	59
4.2 RECORRÊNCIA E IMPLICAÇÕES DOS GÊNEROS SELECIONADOS.....	72
4.3 PADRÕES DE INTERAÇÃO PREVISTOS PELA PROVA BRASIL.....	82
4.4 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DA PROVA BRASIL	98

CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo teve sua origem em justificativas pessoais da pesquisadora, além das justificativas teóricas, concernentes ao letramento e à avaliação de leitura. Em pesquisas anteriores, tive¹ a oportunidade de trabalhar com a análise de simulados da Prova Brasil, aplicados em escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 5,0. Naquele momento, meu foco esteve na averiguação dos resultados dos simulados, em questões específicas, as quais envolviam o uso de textos verbais e imagéticos. A partir daquele estudo, percebi que as dificuldades dos alunos em compreender as tirinhas e histórias em quadrinhos, muitas vezes, advinha do não pertencimento desses gêneros em sua práticas sociais. Isso, levou-me a refletir, neste trabalho, acerca da composição desse teste, considerando a sua aplicação em território nacional.

Por essa razão, optamos por analisar a Prova Brasil na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (NLS), representados por Street (1984, 2003, 2010, 2014), os quais apresentam uma perspectiva antropológica de letramento. Porém, vale lembrar que o letramento se apresenta como um conceito relativamente novo no campo da Educação. Desse modo, esclarecemos que o letramento está diretamente relacionado à escrita, tanto em situações em que há a presença física do texto escrito, quanto em ocasiões em que houve algum contato do interlocutor com um material escrito para que a interação se realizasse (STREET, 1984). Sendo assim, o foco de nossa análise está na reflexão sobre a concepção de letramento presente na Prova Brasil.

A Prova Brasil é, atualmente, um dos principais testes nacionais de avaliação da educação no Brasil. Ela tem o intuito de verificar o rendimento escolar no país. Pertence ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A Portaria N.º 931, de 21 de março de 2005, instituiu uma nova organização avaliativa, estabelecendo dois exames distintos e que se complementam para investigar a qualidade do ensino: a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB).

A ANEB (popularmente chamada de SAEB por sua existência anterior a 2005) tem como função “avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira” (BRASIL, 2005, p. 17), ou seja, faz parte de um escopo mais amplo, por

¹ Neste momento, alternamos a 1.ª pessoa do singular e a 1.ª pessoal do plural, devido às passagens de relatos pessoais da pesquisadora em questão.

ser amostral e apresentar os resultados do país como um todo. Por outro lado, a Prova Brasil avalia “a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global” (BRASIL, 2005, p. 17). Sendo assim, há a oportunidade de as escolas acessarem seus resultados individuais e analisarem o que pode ser melhorado, justamente por seu caráter censitário.

A Prova Brasil avalia todos os alunos que estão no 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas localizadas apenas em área urbana, que contenham mais de 20 alunos por turma. Já a ANEB realiza uma avaliação amostral, de alunos da rede privada e pública, tanto da área rural como da urbana e, além do 5.º e 9.º ano do Ensino Fundamental, avalia o 3.º ano do Ensino Médio. A avaliação é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Vale destacar que os alunos de 5.º e 9.º anos não farão duas provas distintas (ANEB e Prova Brasil), mas uma única avaliação, em que parte das escolas participantes da Prova Brasil, por recorte amostral, colabora na construção dos resultados da ANEB.

O movimento Todos Pela Educação, que “é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que, até 2022, [...] o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”², apresenta os níveis de proficiência minimamente adequados para cada série avaliada pela Prova Brasil e pela ANEB. Utilizamos esses dados como referência, para fazer um quadro comparativo, da disciplina de Língua Portuguesa, com a média nacional atingida pelas séries avaliadas (5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e 3.º ano do Ensino Médio) no ano de 2011. Vale destacar que a última edição da prova ocorreu em 2013, entretanto, os resultados ainda não foram divulgados.

Tabela 1: Comparativo entre o valor referência e a média nacional do nível de proficiência

Médias	5.º E.F.	9.º E.F.	3.º E.M.
Referência	200	275	300
Nacional	190,6	243,0	267,6

Dados retirados do site: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>

Observamos que nenhuma das séries avaliadas, considerando a média nacional, conseguiu atingir o resultado mínimo esperado para cada série. O que

² <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>

ocorre é que, em termos nacionais, pensando nas habilidades exigidas pela escala de provas (tanto a ANEB quanto a Prova Brasil utilizam a mesma escala), as quais são as mesmas para os alunos do Brasil todo, os resultados são abaixo da média nos três níveis: ciclo final do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Mesmo o comparativo regional, que poderia apresentar resultados mais satisfatórios, por ser mais específico, apresenta, exceto o 5.º ano da região Sudeste, valores abaixo da média.

Tabela 2: Comparativo entre o valor referência e as médias regionais do nível de proficiência

Médias	5.º E.F.	9.º E.F.	3.º E.M.
Referência	200	275	300
Norte	176,7	233,1	254,2
Nordeste	174,6	229,4	254,0
Sudeste	201,6	251,1	276,9
Sul	199,4	249,3	276,4
Centro-Oeste	197,8	245,7	272,0

Fonte: Dados retirados do site <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>

A partir desses resultados, percebemos que há urgência no desenvolvimento de pesquisas que tenham como foco, por um lado, a organização dos processos avaliativos da educação brasileira, e, por outro, as causas desses baixos resultados. Neste trabalho, privilegiaremos o primeiro foco, procurando compreender como se constitui a Prova Brasil.

Apesar de muitos fatores influenciarem nessas médias finais, devemos considerar que, conforme Euzébio, esses testes têm uma “[...] ancoragem massiva e focada no universo global em que se assentam e a condução, na maioria das vezes, de modo asséptico e uniformizante” (EUZÉBIO, 2011, p. 18). Ou seja, o foco da Prova Brasil e do SAEB está na leitura e, para avaliá-la, foi criada uma escala de habilidades, as quais todos os alunos, de todo o Brasil, devem desenvolver de acordo com a série em que estão matriculados. O que ocorre é que no momento em que isso é requisitado do aluno, há uma cobrança por meio de questões que visam medir certas habilidades de leitura em todo o território nacional.

Isso nos leva a seguinte questão: será que esse tipo de exame considera, minimamente, a diversidade dos contextos sociais brasileiros? Ao desconsiderar o ambiente em que o aluno está inserido “[...] alguém poderia se sentar em grandes

idades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares” (STREET, 2010, p. 37)? Nesse caso, destacamos que nem sempre as pessoas ou os grupos querem se alfabetizar pelas mesmas razões, como explicita Street e como mostra Euzébio, e isso precisa ser considerado para propor um modelo de alfabetização, ou um modelo de avaliação.

Dito isso, buscaremos responder às seguintes questões: quais gêneros discursivos são mais frequentes nesses testes? Há uma variedade apropriada de gêneros? Será que os gêneros selecionados são representativos das práticas sociais letradas dos alunos? Que cultura escrita privilegiam? Há espaço, na forma como as questões são elaboradas, para esse diálogo do aluno com o texto escrito? Quais são os padrões de interação previstos por esses exames? E, por fim, nossa questão central: **qual a concepção de letramento presente na Prova Brasil?**

Considerando nossa base teórica para sustentar a resolução desses questionamentos, justificamos este estudo, primeiramente, por propor a investigar se a média nacional ainda inadequada se origina da formulação dos testes; se há uma relação dos gêneros escolhidos para essas provas, isso porque, ao identificar os padrões de interação previstos com o texto escrito pela Prova Brasil e seus descritores, podemos verificar o que é “esperado” desse aluno; que cultura escrita a prova privilegia. A partir disso, será possível perceber se o material avaliativo que é disponibilizado ao aluno permite que ele corresponda ao que se espera dele.

Em segundo lugar, há uma escassez de trabalhos que analisam padrões de interação com o texto escrito. Muitos trabalhos e a própria Prova Brasil, apesar de estar embasada em uma teoria do letramento, privilegia competências e habilidades, estas muitas vezes compreendidas como universais. Ao considerarmos que “O letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de *habilidades* (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas de fazer algo) (KLEIMAN, 2005, p. 16), a prova dá conta desse conjunto de habilidades e competências que constituem as práticas culturais, ou ainda privilegia aspectos essencialmente cognitivos de leitura? Por isso, o tema é atual, principalmente, ao tratar desses padrões nos exames avaliativos que significam notas muito abaixo do esperado para a maioria das escolas brasileiras.

Percebemos que a análise dos testes, especificamente para auxiliar na definição da concepção de letramento que embasa os exames nacionais, não tem aparecido com frequência. Muitas vezes, há o enfoque nos dados quantitativos ou

então nas divergências entre as teorias que embasam as provas e a formulação das questões. Pretendemos, aqui, colaborar com essas pesquisas que estão sendo desenvolvidas, mas com o diferencial de focar nos padrões de interação³ previstos com o texto escrito pela Prova Brasil.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários [...] os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Desse modo, cada grupo terá uma relação com o texto escrito, a qual está diretamente relacionada aos aspectos sociais e culturais que o envolvem. Assim, o estudo dos padrões de interação identifica os grupos sociais representados nesse teste. Sendo assim, as práticas sociais identificadas podem privilegiar grupos específicos, em detrimento de outros, os quais acabam por ser “apagados” no contexto dos testes nacionais. Por conta disso, a escrita pode ser tomada, muitas vezes, como um produto imutável. Segundo Street,

Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como ‘Novos Estudos do Letramento’ (STREET, 2014, p. 17).

Defendemos, também, essa perspectiva em que os aspectos culturais do aluno são considerados. Não podemos considerar uma turma como homogênea, pois sabemos que cada indivíduo possui suas experiências, saberes e práticas específicas, relacionadas ao contexto em que vive. Nesse sentido, optamos por analisar um teste aplicado em território nacional, a fim de investigar a possibilidade de abordar todos esses aspectos em um exame uniforme, aplicado no Brasil todo.

Para isso, lançamos mão dos pressupostos da pesquisa qualitativa, na qual o processo de análise interpretativo é fundamental. Isso porque, temos um *corpus* de

³ Com base em Matencio (2003, p. 4) definimos os padrões de interação como um conjunto de formas de interação social, as quais funcionam como modelos de ação.

dados abertos, que permitem um estudo mais aprofundado, envolvendo a teoria adotada, bem como os aspectos históricos e culturais da própria elaboração do teste. Além disso, podemos caracterizar nossa pesquisa como documental, considerando o material coletado (modelo da Prova Brasil de 9.º ano).

É sabido que a disponibilidade dos testes originalmente aplicados não ocorre. Temos acesso aos modelos que servem como simulados dos exames, isto é, são construídos da mesma maneira que a Prova Brasil é elaborada. Por esse motivo, nossa análise será da prova-modelo (em anexo) disponibilizada para *download* no site do INEP, de 9.º ano do Ensino Fundamental. Além disso, também selecionamos a escala de proficiência (Ensino Fundamental) e alguns documentos fornecidos no site do Ministério da Educação (MEC), como as matrizes de referência.

Para fins de elucidação, resumimos, aqui, nossos objetivos:

Objetivo principal:

1 Refletir sobre a concepção de letramento presente na Prova Brasil, a partir da análise de um modelo da prova de 9.º ano.

Objetivos específicos:

1.1 Reconhecer as habilidades exigidas pela matriz de referência (em forma de descritores) e as divergências entre a teoria (matrizes de referência) e a prática (modelos de testes).

1.2 Analisar a recorrência e as implicações dos gêneros selecionados com vistas às práticas sociais letradas a que se relacionam.

1.3 Identificar os padrões de interação previstos por esse exame.

Dessa forma, dividimos o trabalho em quatro capítulos. Os dois primeiros consistem em capítulos teóricos, os quais auxiliarão na compreensão da análise dos dados. No primeiro, apresentamos nossa orientação teórica, que consiste nos Novos Estudos sobre o Letramento. No segundo capítulo, expomos as questões sobre avaliação, leitura, e a classificação das perguntas do teste avaliativo.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia adotada, o *corpus* e os procedimentos analíticos. E, no quarto capítulo, a análise dos dados, em que definimos a concepção de letramento presente na prova-modelo analisada, a recorrência dos gêneros, o modo de formulação das questões e os padrões de interação previstos relacionados às habilidades citadas nos descritores, abrangendo assim, todos os objetivos propostos que, de maneira geral, culminam em uma

análise da teoria e da prática de um dos principais exames avaliativos nacionais da educação brasileira. Por fim, algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO: CONCEITOS BASILARES

O primeiro capítulo do presente trabalho tem a intenção de apresentar os conceitos relacionados ao letramento. As considerações aqui feitas servem de embasamento para a análise do modelo de 9.º ano da Prova Brasil.

Inicialmente, apresentamos algumas considerações acerca do letramento no Brasil, para então, apresentarmos os conceitos de a) modelo autônomo de letramento, b) modelo ideológico de letramento, c) eventos de letramento e d) práticas de letramento.

1.1 LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na contemporaneidade, muito se discute sobre o conceito de letramento. Muitos autores trabalham com o termo, entretanto, não há um consenso para a sua definição, ou seja, um sentido único e definido. Conforme Marinho, “Há mais ou menos 20 anos a palavra *letramento* timidamente aportou no Brasil, nos estudos educacionais sobre a leitura e a escrita. Tradução e herança que traz junto uma história de adaptação, ruptura e inovação” (MARINHO, 2010, p. 12, grifo da autora). Ou seja, o surgimento do neologismo no país provém do inglês *literacy* e, justamente por conta desse processo de tradução, não sustenta sua carga semântica de origem. Sendo assim, a concepção de letramento adotada no Brasil depende não somente da questão de se tratar de um novo conceito, que exige pesquisas para que seja consolidado, como também das diferentes correntes adotadas pelos pesquisadores.

As pesquisas sobre o letramento têm tido cada vez mais espaço no meio acadêmico, entretanto, ainda há uma necessidade muito grande de projetos que apliquem essa teoria ao ambiente escolar, relacionando aos exames avaliativos da educação. Isso porque, apesar de os documentos norteadores da educação estarem focados em teorias sociais da linguagem, os resultados apresentados pela Prova Brasil mostram que ainda não há resultados satisfatórios. A esse respeito, Soares diz que “[...] temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das

nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta” (SOARES, 2010, p. 63).

É claro que essas lacunas podem ser resultantes de inúmeros fatores, tanto na adoção de métodos de ensino de língua que privilegiam o estruturalismo, no trabalho em sala de aula, nas atividades realizadas pelos professores, quanto na elaboração, na aplicação e na escolha dos gêneros dos testes de abrangência nacional. Pode ser também pelo desencontro entre a cultura escrita do aluno e a cultura escrita escolar.

Para este trabalho, vamos focar especificamente no fator de elaboração da prova, considerando as questões, os gêneros e os descritores definidos para a confecção da Prova Brasil. Para isso, realizamos uma pesquisa sobre o estado de arte do letramento. Há uma variedade de artigos, tanto da área da Educação quanto da Linguística. Encontramos pesquisas que investigaram contextos locais de letramento, considerando a cultura local (EUZÉBIO; GOULART; MENDES, 2009; JUNG; SEMECHECHEM, 2009; TAVARES; FERREIRA, 2009; FAUSTINO, 2010; CINTRA MARTINS, 2011;), o letramento digital (FREITAS, 2010; RIBEIRO, 2010; MARTINS SILVA, 2011), o letramento nos contextos escolares, inclusive a formação de professores (PELANDRÉ; AGUIAR, 2009; BARROS; SPINILLO, 2010; CERUTTI-RIZZATTI; DAGA, 2010; DIAS; CERUTTI-RIZZATTI, 2010; BALTAR *et al*, 2011; MARINHO, 2010; SOCORRO OLIVEIRA, 2010) e os desencontros entre a cultura escrita familiar e o letramento escolar (CERUTTI-RIZZATTI, 2009).

Além disso, vale ressaltar os trabalhos de Bonamino e Franco (1999); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002); Lourenço Filho (2005); Bonamino e Sousa (2012) que apresentam a institucionalização do SAEB relacionada às concepções de aluno letrado. E, ainda, dissertações como a de Queiroz (2013), que foca na concepção de letramento nos documentos oficiais do SAEB, e de Fuza (2010) que analisa o conceito de leitura na Prova Brasil. Considerando os trabalhos encontrados, buscamos, com esta pesquisa, preencher uma lacuna: a relação entre o modelo da Prova Brasil e seus descritores com os Novos Estudos sobre o Letramento. Ou seja, buscar uma forma de avaliar esses alunos, considerando também os aspectos sociais e culturais de suas trajetórias de contato com a escrita e não apenas a escrita do contexto escolar.

Vale destacar que nossa proposta visa contribuir para melhorar os índices das escolas e dos alunos, por meio de um repensar dos testes, de forma que

possibilitem aos alunos uma avaliação coerente com o contexto em que estão inseridos, mas especialmente como esses testes poderiam contribuir para ampliar a participação dos alunos em práticas sociais letradas, contribuindo para sua maior mobilidade social. Esse escopo vai ao encontro das perspectivas etnográficas sobre o letramento apresentadas por Street, em que, ao citar o Projeto de Letramento Comunitário do Nepal, o autor expõe que “o objetivo não é simplesmente aumentar o número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas expandir as práticas comunitárias na área do letramento” (STREET, 2003, p. 2). Com essa intenção, Street (1984) propõe dois modelos de letramento, que se diferem por características específicas, a fim de apresentar características que determinam esta ou aquela posição teórica. Veremos esses modelos na próxima seção.

1.2 MODELOS DE LETRAMENTO

Street (1984, 2003, 2010, 2014) é o principal representante dos Novos Estudos sobre o Letramento, perspectiva na qual letramento são as práticas sociais de leitura e escrita. Barton e Hamilton definem o letramento como uma atividade localizada no espaço entre o pensamento e o texto (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109). Sendo assim, o conceito de letramento está diretamente ligado ao social, em que se observam as influências culturais e ideológicas nos processos de leitura e escrita. Street opta por apresentar dois modelos de letramento, com o intuito de demonstrar “tipos ideais” que clarificam que a adoção de determinadas posições se encaixam neste ou naquele modelo, de acordo com as características que o representam, são eles: o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984, p. 3).

É importante ressaltar que um modelo não se opõe ao outro, mas se complementam. Isso porque, mesmo na adoção de um modelo ideológico, o professor deverá lançar mão de ações que envolvem habilidades técnicas, as quais se encaixam no modelo autônomo. Da mesma forma que, o letramento considera o engajamento como um ato social, ou seja, “as formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social” (STREET, 2003, p. 5), sendo assim, o modelo autônomo também apresenta aspectos ideológicos. Dito isso, apresentamos nas próximas seções as particularidades desses modelos.

1.2.1 Modelo autônomo de letramento

Partindo, inicialmente, das teorias apresentadas por Street, estudos reconheceram a prevalência de um “modelo autônomo de letramento” no campo educacional. O modelo apresentado consiste em uma perspectiva da escrita como neutra e imutável, não influenciada pelo meio social. Para Street (2010), nesse modelo, o letramento é autônomo e pode ser visto independente do contexto.

Uma das principais características do modelo autônomo diz respeito à associação feita entre a escrita e ascensão social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento está diretamente relacionado ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social (STREET, 1984, p. 2). Trata-se de uma concepção do inconsciente coletivo de que, uma vez que o indivíduo domina a escrita, seu acesso aos grupos privilegiados está garantido.

Nesse modelo, o letramento está imbricado às práticas de letramento de grupos específicos. Desse modo, inevitavelmente, a alfabetização também está extremamente vinculada ao letramento, uma vez que, a escrita é vista como uma ferramenta de elevação socioeconômica e cultural. Street afirma que:

O modelo ‘autônomo’ de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...] (STREET, 2003, p. 4).

Ou seja, ao atribuir ao letramento uma natureza técnica e neutra, os adeptos desse modelo argumentam contra as “técnicas” utilizadas por determinadas culturas, mas não de maneira que se oponham às culturas em si. Entretanto, infere-se que, se não há a aquisição de uma tecnologia específica já dominada pelo grupo influente, supõe-se uma baixa capacidade intelectual das comunidades que não a dominam ou adquirem. Dessa forma, cria-se uma ilusão de que o grupo cultural que adquiriu a “técnica” da escrita hegemônica é intelectualmente superior àquele que não domina essa prática (STREET, 1984, p. 29).

Street afirma que, nessa concepção, há o reestabelecimento da “grande divisão”, em que se dividiam as sociedades entre “primitivas” e “modernas”, pelo seu uso ou não da escrita. Dessa forma, o autor assevera que, a partir de uma base

“científica” e aparentemente sem o apelo ofensivo da teoria da “grande divisão”, o modelo autônomo de letramento recai na defesa da superioridade cultural e intelectual de grupos específicos (STREET, 1984, p. 30).

Infelizmente, o modelo autônomo de letramento consiste em um tipo de trabalho que já ocorreu muito no meio educacional (e ainda ocorre). A escrita é considerada autônoma e, por isso, o contexto social, os aspectos extralinguísticos e a influência dos usuários não são relevantes. Kleiman expõe que “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Supõe-se, nesse modelo, que a escrita funciona por si só, como algo imutável e independente da situação a que está exposta. Para Street, “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Em resumo, a escrita “cumpriria seu papel”, desprendida do social.

Dessa forma, na prática do modelo autônomo, há uma imposição de uma cultura específica em contextos variados. Não se consideram os aspectos sociais, ideológicos, econômicos e culturais dos grupos ou comunidades. O que ocorre são exigências de seguir o que está posto nos livros didáticos ou em planos de alfabetização, que consideram um contexto global. Sendo assim, a produção de testes avaliativos de abrangência nacional podem, se seguirem esse modelo, acabar por privilegiar um grupo específico, considerando que, devido a extensão geográfica do país, não há como atingir todos os grupos com apenas uma única prova. Street mostra que,

O argumento sobre o ‘acesso’ aos gêneros dominantes disfarça as questões que têm a ver com o motivo pelo qual tais gêneros vieram a tornar-se dominantes, e pelos quais permanecem nessa posição [...] considerando que as regras dos gêneros dominantes do letramento são com frequência bastante arbitrarias – baseadas em características superficiais de linguagem [...] – podem ser facilmente modificadas caso um número grande demais de pessoas venha a aprender como utilizá-las, desafiando dessa maneira o *status quo* (STREET, 2003, p. 10).

O que ocorre é que, ao impor regras e modelos específicos, os que estão no poder, se mantêm no poder, ao oferecer aos demais a ideia do acesso. E isso só

ocorre com a desvalorização da cultura do outro em oposição a elevação da cultura dominante. Street afirma que,

Os membros das minorias subjugadas foram ensinados que os seus próprios padrões de fala eram inferiores e, estão, de alguma forma conectados com a sua privação. O que o letramento significava para eles, então, ao nível mais explícito era "leitura escolarizada", enquanto que em níveis mais ocultos era associado com pressupostos políticos e sociais específicos⁴ (STREET, 1984, p. 109, tradução nossa).

Nesse sentido, vale lembrar que o modelo autônomo de letramento não reconhece a cultura e as relações de poder presentes em qualquer texto e prática letrada.

1.2.2 Modelo ideológico de letramento

O quadro que o modelo autônomo de letramento apresenta vai se alterando quando surge a necessidade de promover um ensino "contextualizado", que fica cada vez mais evidente. A prática tradicional de conceber a escrita como um divisor de águas entre sociedades primitivas e sociedades civilizadas começa a ficar para trás. Passa-se a ver a importância de relacionar os conteúdos escolares com a bagagem sociocultural de contato com a escrita do aluno.

Como um modelo alternativo ao já exposto, Street (1984) apresenta o "modelo ideológico de letramento", em que a escrita passa a ser vista como constituinte de práticas sociais. Portanto, os processos sócio-históricos e culturais de cada grupo influenciam no processo de apropriação e uso da escrita, assim como a escrita também pode modificar os grupos sociais. Segundo Street, "as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes" (STREET, 2010, p. 37).

Isso ocorre porque cada grupo possui práticas próprias, nas quais seus participantes atuam de acordo com aquilo que é pré-definido socialmente naquele contexto. Então, ações que envolvem o texto escrito e tem relevância para

⁴ "Members of subjugated minorities were taught that their very patterns of speech were inferior and were in some way connected with their deprivation. What literacy meant for them, then, at the explicit level was "school reading", while at more hidden levels it was associated with specific social and political assumptions" (STREET, 1984, p. 109).

determinada comunidade, podem não ter valor para outra e vice-versa. Sendo assim, tanto a relação com o texto escrito quanto a sua funcionalidade apresentará variações de grupo para grupo. Justamente por esse motivo que uma prova de abrangência nacional deveria focar na representação das variações culturais do país, eliminando a antiga concepção que privilegia(va) culturas específicas.

No modelo ideológico de letramento, há uma preocupação em estudar, pesquisar e compreender de que forma o letramento acontece em determinada comunidade, reconhecer os valores e construtos culturais e ideológicos dos eventos e práticas. Portanto, ao considerar o letramento local de cada grupo, comunidade ou região, é inevitável que usemos a terminologia “letramentos”. O que ocorre é que dentro de determinada cultura, há diferentes letramentos associados com distintos domínios presentes na vida do indivíduo (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 116). Essa noção parte do pressuposto de que as práticas podem envolver diferentes meios ou sistemas simbólicos (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 145).

Os domínios, como expõem Barton, Hamilton e Ivanic, são estruturados, contextos padrões, nos quais o letramento é usado e aprendido. As atividades que ocorrem nesses domínios não são aleatórias, elas possuem configurações particulares, isto é, os usuários agem de determinada maneira nos eventos de letramento em contextos específicos, os quais exigem conhecimentos característicos e, por isso, são definidos letramentos – no plural (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 146). Street corrobora essa afirmação ao afirmar que “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera” (STREET, 2010, p. 37).

Nesse sentido, devemos esclarecer que a visão de escrita como uma tecnologia específica do letramento fica limitada apenas ao modelo autônomo. Isso porque, segundo Street, a comunicação pode envolver muitos aspectos, que abrangem os processos sociais e, por isso, não há como pesquisar uma tecnologia em si, mas sim, as características estruturais, políticas e ideológicas da sociedade em questão (STREET, 1984, p. 96). Street complementa, ainda, “nenhum recurso material serve para definir o letramento em si. É um processo social, em que determinadas tecnologias socialmente construídas são usadas dentro de

determinados contextos institucionais para fins sociais específicos”⁵ (STREET, 1984, p. 97, tradução nossa).

É mister destacar que as pesquisas que adotam essa perspectiva devem se preocupar em descrever o letramento específico da comunidade pesquisada, adotando procedimentos que permitam chegar ao sentido êmico, e não a uma descrição limitada pelo olhar do pesquisador.

Não se começa com a ideia de ‘letrado’ e ‘iletrado’, alfabetizado e analfabeto. Em vez disso, pode começar com a ideia de ‘atribuição de significado’; pode-se começar com a ideia de língua, porque todo mundo tem língua, mas mesmo aí há variedades de línguas. Tente conseguir o aparato conceitual que o vizinho usa para comparar uma cultura com a outra. [...] Se entrarmos direto com os termos os quais estamos acostumados, vamos provavelmente distorcer a realidade (STREET, 2010, p. 42).

Essa perspectiva tem como principal característica considerar os aspectos culturais, sociais e ideológicos do indivíduo. Street o define: “O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4). Esse modelo está diretamente ligado às perspectivas etnográficas sobre o letramento, pois nesse viés “a pesquisa tem uma tarefa a desenvolver, ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes” (STREET, 2003, p. 4).

Aqui, a escrita é concebida como uma prática social. Nesse caso, tanto pode ocorrer a influência dos interlocutores e seus grupos na escrita, quanto o inverso. Sendo assim, os usos da escrita estão diretamente ligados ao contexto, pois os participantes vão depender totalmente do evento de letramento do qual estão participando para efetivar o uso de padrões de interação que conhecem e que julgam adequados para aquele evento. Na aplicação de um exame nacional, os alunos participam do evento de letramento “avaliação” ou “prova” e, por isso, devem saber como atuar nesse evento. Todavia, a elaboração e a constituição da prova podem acabar por limitar a atuação desses alunos. Por isso, no modelo ideológico, a

⁵ “No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes” (STREET, 1984, p. 97).

escrita é tida como algo dinâmico, dependente da situação de interação. Nesse caso, “[...] as práticas de letramento [...] são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2001, p. 21).

Esse modelo busca tirar o foco da aquisição de habilidades e das abordagens tradicionais no ensino (STREET, 2003). Nesse sentido, as contribuições do letramento se relacionam diretamente com o uso social da escrita. Isso porque, busca-se estudar as situações em que há a presença da escrita, independentemente de um material físico. O contato do interlocutor com algum material escrito para que a interação se efetive já é o suficiente e, por isso, percebemos o letramento como uma prática social, determinada pelas concepções de leitura e escrita construídas pela cultura dos seus usuários. A esse respeito, Kleiman expõe uma definição de letramento que o determina como uma “[...] prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 2001, p. 18).

No modelo ideológico há uma busca pela valorização do que o indivíduo já possui, os conhecimentos já adquiridos e o trabalho com noções que ele julgar necessárias para seu aperfeiçoamento em determinada situação. “O modelo ideológico do letramento apenas estabelece relações nas suas práticas, a um nível analítico, permitindo que pesquisadores e ativistas reconheçam e descrevam variação, enquanto o modelo autônomo vê apenas a uniformidade” (STREET, 2003, p. 10). Nesse sentido, a função primária dessa concepção está na identificação e reconhecimento da função social da escrita, para que, a partir disso, realize-se um trabalho considerando o local. Street considera que, ao falarmos sobre o letramento, nos referimos a formas e instituições, concretas e ideológicas que dão significado às práticas específicas de leitura e escrita (STREET, 1984, p. 121).

Na próxima seção, abordaremos os conceitos de eventos e práticas de letramento, os quais se relacionam diretamente com os modelos já apresentados e colaboram com a definição de categorias de análise de dados.

1.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Partindo da definição básica de que o letramento está diretamente ligado à escrita, apresentamos o conceito de eventos de letramento. Barton e Hamilton os definem como “[...] atividades nas quais o letramento cumpre um papel”⁶ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113, tradução nossa). E complementam: “Os eventos são episódios observáveis que surgem das práticas e são formados por elas. A noção de eventos acentua a natureza ‘situacional’ do letramento, o qual existe sempre em um contexto social”⁷ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114, tradução nossa). Sendo assim, os eventos ocorrem sempre por intermédio de textos escritos, são “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos”⁸ (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa).

A noção de eventos de letramento foi desenvolvida por Heath (1982), a qual também é adotada por Street (1984), Barton e Hamilton (2004) e Barton, Hamilton e Ivanic (2007). Grosso modo, os eventos de letramento são os momentos de interação em que há a presença (física ou não) da escrita, ou seja, são as situações que acontecem por intermédio dos textos escritos. Esse conceito surgiu da necessidade dos pesquisadores em determinar situações específicas de letramento. Street relata que essa expressão,

[...] permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou escrita, e do qual podemos começar a determinar as características [...] (STREET, 2003, p. 7).

A fim de aprimorar essa definição e encontrar uma forma de limitar o que poderia ser considerado um evento ou não, Street (1984) propõe a noção de práticas de letramento. Street (2010) define: “Quero usar essa noção de *práticas* para me referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses

⁶ “[...] actividades en las cuales la literacidad cumple un papel” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 113).

⁷ “Los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentua la naturaleza ‘situacional’ de la literacidad con respecto a que esta siempre existe em um contexto social” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114).

⁸ “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes” (STREET, 2010, p. 38, grifo do autor). Ou seja, as práticas consistem nos padrões culturais que ocorrem na interação dos usuários com o texto escrito. Barton e Hamilton (2004) apontam que as práticas se formam a partir de normas sociais, mas que estão inclusas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas.

As práticas de letramento consistem nos padrões que ocorrem na interação com o texto escrito, ou seja, nos eventos de letramento. Esses padrões se tratam de “repetições” que, por motivos culturais, ideológicos e/ou sociais, são realizados pelos usuários, de forma que, nessa interação, há um consenso e um entendimento entre as partes, que visam um objetivo mais amplo por meio dessas ações padrão. Street considera que,

É impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas. Portanto, as práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais (STREET, 2003, p. 8).

Isso porque, quando o pesquisador está inserido em um meio distinto do seu, não terá como participar de determinado evento se não reconhecer as suas formas de participação. Heath (1982) apresenta a definição de eventos, afirmando que a língua escrita aparece como parte integrante nas interações dos participantes. Além disso, a autora destaca que, os participantes seguem regras estabelecidas socialmente ao verbalizar o que eles sabem sobre e a partir do material escrito. É importante destacar que cada comunidade tem suas regras específicas para a interação social nos eventos de letramento (HEATH, 1982, p. 50).

Barton e Hamilton (2004), em consonância com Heath (1982), também destacam a natureza “situacional” do letramento. Consideram que a noção de eventos está diretamente ligada aos episódios de letramento que ocorrem em um contexto social. Para os autores, muitos eventos de letramento são atividades repetidas e regulares. Entretanto, alguns fazem parte da rotina, e outros podem ser partes formais de procedimentos e expectativas de instituições sociais (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114). Por isso, ao constatar diferentes tipos de eventos de

letramento em diferentes locais, é possível concluir que o letramento não será o mesmo em todos os contextos.

Ainda em relação aos eventos, Barton, Hamilton e Ivanic (2007) apontam que essa noção salienta a natureza situada do letramento, de que ele sempre existe em um contexto social. Em cada evento, o letramento terá um papel específico, em que geralmente há um texto escrito que norteia determinada atividade. Dessa forma, o evento consiste em um episódio observável que surge das práticas e é formado por elas (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 144). No caso de nossa pesquisa, o evento de letramento observado é a situação de avaliação e as práticas que o compõem são os comportamentos considerados adequados/suficientes, as “regras” sociais e culturais para a atuação nesse momento de teste. Vale destacar que os gêneros que aparecem na Prova Brasil representam eventos e práticas específicas, de acordo com suas esferas de circulação.

O conceito de práticas de letramento, na definição de Barton e Hamilton (2004), oferece uma maneira de conceituar o laço entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais que formam e, ao mesmo tempo, estão imbricadas. Vale destacar que os autores consideram que as práticas são a unidade básica da teoria social do letramento. Isso porque, elas são os processos sociais que conectam as pessoas entre si e incluem os conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais. Dessa maneira, as práticas tomam forma a partir de normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, uma vez que prescrevem a possibilidade de produzi-los e ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112-3).

Os autores apontam, ainda, que o estudo das práticas de letramento agregam a perspectiva das práticas aos estudos dos textos, abarcando assim, o que as pessoas fazem com os textos e o que essas atividades significam para elas (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 115). Esse tipo de estudo privilegia os letramentos locais, permitindo um reconhecimento dos diferentes tipos de letramentos, eventos e práticas em diferentes contextos, comunidades e culturas. Entretanto, é inegável que as práticas estão moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 118).

É importante reiterar que, uma vez que o letramento é entendido como uma prática social trata-se de um conjunto de práticas que podem ser inferidas a partir de

eventos mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 114). Entretanto, o indivíduo pode estar inserido em determinado momento com práticas específicas e, posteriormente, se envolver em outras. Isso pode ocorrer durante a sua vida, como resultado de exigências em constante mudança, recursos disponíveis e interesses pessoais (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 120).

Em oposição ao evento, a prática não é uma unidade observável, considerando que envolve valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 143). Isso ocorre porque as práticas de letramento são culturalmente construídas e historicamente situadas. Elas são fluidas, dinâmicas e se modificam no ritmo em que os indivíduos e as sociedades a que elas pertencem também se transformam. Por isso, para entender as práticas de letramento de uma comunidade, é necessária uma abordagem histórica, para compreender a ideologia, a cultura e as tradições em que as práticas atuais foram embasadas (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 147).

Além disso, as práticas de um indivíduo também devem ser entendidas a partir de sua história com o letramento. O que ocorre é que as pessoas mudam o letramento para mudar suas vidas, o letramento muda as pessoas e as pessoas estão inseridas em um mundo contemporâneo em que as práticas estão se modificando o tempo todo (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2007, p. 147). É por isso que “o conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social” (STREET, 2003, p. 8).

Sendo assim, as noções de eventos e práticas de letramento contribuem para o foco da pesquisa, pois são conceitos que limitam as situações em que há a presença (física ou não) de um material escrito, buscando entender os padrões que ocorrem no momento da interação entre os usuários, permitindo reconhecer a dinâmica do letramento em determinada comunidade, considerando seu contexto local, cultural, social e ideológico.

Cada grupo social participa de determinados eventos de letramento e, mesmo em casos de não-alfabetizados, é perceptível que eles se comportam de maneira adequada em alguns eventos, por conta dos padrões que se repetem, que constituem as práticas de letramento (STREET, 1984). Por isso, consideramos a escrita como algo dinâmico e o uso que cada indivíduo faz da escrita em seu grupo social depende necessariamente do contexto.

Hila comenta que “a noção, portanto, de prática social, convoca um dos primeiros argumentos em defesa do uso dos gêneros” (HILA, 2009, p. 159). Como sabemos, os gêneros do discurso são a base das provas selecionadas. Considerando que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 263), o documento Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, determina que “[...] o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente” (BRASIL, 2008, p. 19).

Ou seja, apresenta-se aqui uma relação direta entre as práticas sociais e o acesso aos gêneros discursivos. Desse modo, O’Connor aponta que “diversos tipos de gêneros discursivos podem ser conceituados como atividades comunicativas distintas, que estão embutidas em práticas sociais mais abrangentes” (O’CONNOR, 2006, p. 244). Isto é, por mais que haja a ocorrência de gêneros do discurso em todos os grupos sociais, sua significação para cada um deles pode ser distinta, considerando as práticas dos participantes daquele grupo e de sua relação com o texto escrito.

Na presente pesquisa, identificaremos os padrões de interação previstos pelo modelo da Prova Brasil e a seleção dos gêneros, considerando ainda sua esfera de circulação, ou seja, em que meios esses textos são encontrados. Dessa forma, os modelos, os eventos e as práticas de letramento serão percebidos na estruturação da prova, observando como aparecem e de que maneira. No capítulo seguinte, apresentaremos as questões relacionadas à leitura e à avaliação, com foco na Prova Brasil. Além dos aspectos concernentes às habilidades, competências e estratégias.

CAPÍTULO 2

LEITURA E AVALIAÇÃO

Nossa pesquisa, por ter como foco a Prova Brasil, está diretamente vinculada à leitura, foco do referido exame, e à avaliação, pois se trata de um teste que tem como objetivo verificar a qualidade do rendimento escolar da Educação Básica no Brasil. Considerando que adotamos a perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento, a leitura consiste em uma prática social. Isso significa que os grupos podem interagir de maneira diferente com o material escrito, no que se refere à leitura. Nesse sentido, haverá práticas de letramento características constituindo eventos determinados, considerando as particularidades de cada domínio.

Dito isso, a justificativa do foco na leitura pela Prova Brasil é explicitada por Brasil,

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania (BRASIL, 2008, p. 21).

Podemos observar que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação, a leitura não é limitada apenas à decodificação. Ou seja, “o conceito de leitura e suas características voltam-se para a visão interacionista de leitura, tanto nos documentos oficiais que norteiam a elaboração da Prova Brasil, quanto em seus comandos de leitura” (FUZA, 2010, p. 104). É importante ressaltar que, tanto a perspectiva do letramento quanto a interacionista são teorias sociais da linguagem e, portanto, apresentam aspectos convergentes. Ambas as teorias consideram além do cognitivo, levando em conta aspectos externos ao leitor e ao texto.

De maneira muito simplificada, a distinção aparece no momento em que o letramento contempla a interação com o texto escrito em grupos sociais, tendo-se em vista os aspectos culturais como determinantes para a efetivação desta ou daquela prática, enquanto o foco da perspectiva interacionista se pauta na interação autor-texto-leitor. Conforme Bakhtin, “O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve

o indivíduo” (BAKHTIN, 2010, p. 125, grifo do autor), ou seja, o seu sentido é construído dialogicamente.

Neste capítulo, observaremos, portanto, as considerações relacionadas à avaliação em termos nacionais, bem como definições e conceitos de leitura, diretamente ligados ao foco da Prova Brasil. Além disso, apresentamos uma classificação das perguntas que aparecem no modelo do teste.

2.1 AVALIAÇÃO EM TERMOS NACIONAIS

Iniciamos esta seção com uma concepção de avaliação proposta por Vianna, que vai ao encontro da perspectiva do letramento, a qual norteia o presente estudo. Para o autor, “o ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais, que podem invalidar as ações subseqüentes ao trabalho de avaliação” (VIANNA, 2003, p.47). Ou seja, se os aspectos contextuais locais não são considerados no momento da avaliação, possivelmente, os dados coletados não expressarão a situação real daquilo que se pretende avaliar.

A Prova Brasil faz parte da constituição do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). A elaboração desse teste é baseada em uma matriz de referência composta por descritores, os quais determinam as habilidades que devem ser abordadas nas questões. Trata-se de um exame nacional, com fins avaliativos, que busca “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2008, p. 8), além de “buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 8). Isso porque, há a possibilidade de acesso aos resultados por cada município e escola participante, permitindo um *feedback* pontual.

Desse modo, é possível que haja uma inter-influência entre as práticas em sala de aula e os testes avaliativos. É claro que não se devem limitar as aulas tendo como um único fim a Prova Brasil ou o SAEB. Inclusive, Scaramucci levanta essa questão, ao utilizar o termo impacto, para analisar a influência que exames externos à escola, principalmente de alta relevância (vestibulares, testes de proficiência), podem exercer no ensino, na aprendizagem, nos materiais e nas pessoas envolvidas (SCARAMUCCI, 2011, p. 109). A autora esclarece que esse impacto

pode se manifestar positiva e negativamente. Segundo Fuza (2010), a matriz da Prova Brasil privilegia uma teoria interacionista de linguagem, assim o progresso do aluno vai ao encontro do esperado pelos testes nacionais, ou seja, essa pesquisadora descreve o exame como coerente com seus pressupostos teóricos. Todavia, podem ocorrer desencontros. Scaramucci aponta que

[...] além de um efeito que independe das características do exame, também são reconhecidos efeitos positivos ou negativos relacionados às características propriamente ditas do exame, que teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais (SCARAMUCCI, 2011, p. 109-10).

Nesse sentido, Freitas *et al.* expõem que “as políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste [...]. É preciso que o dado seja ‘reconhecido’ como ‘pertencendo’ à escola” (FREITAS *et al.*, 2012, p. 48). Ou seja, esse reconhecimento está diretamente relacionado aos aspectos contextuais da escola. Ainda nesse viés, Vianna destaca que “além de aspectos sociais e econômicos, precisamos atentar para a diversidade das características dos sistemas educacionais em diferentes regiões, a natureza dos currículos, a formação e experiência do corpo docente” (VIANNA, 2003, p. 65). Uma vez que o teste é aplicado, é preciso que se compreenda a relação entre o exame e seu reflexo naquele determinado grupo, o que se torna complicado, ao pensarmos em uma padronização nacional.

Dessa forma, Vianna (2003) sugere, ainda, que é necessário refletir acerca das avaliações em larga escala, as quais são consideradas representativas em termos estatísticos. Isso porque, ao desconsiderar a diversidade geográfica e cultural, privilegia-se um grupo em detrimento de outros. Sendo assim, a suposta relevância dos testes, por serem aplicados em todo o território brasileiro, torna-se relativamente inválida, já que não apresenta um olhar específico de cada contexto de aplicação de exame. Essa reflexão também é válida, não só em termos de território nacional, mas em regiões mais específicas, em que as variações sociais, econômicas e culturais também são gritantes. Nesses casos, podem haver

[...] comparações destituídas de sentido e a generalizações comprometidas, tendo em vista as diversidades apontadas que deveriam ser levadas em consideração na constituição de escores compósitos com valores agregados que traduziriam a maior ou menor influência da escola no desempenho educacional dos estudantes avaliados (VIANNA, 2003, p. 47).

Isso significa, ainda, que os resultados desses testes não advêm somente do que é aprendido na escola. Seria uma interpretação errônea considerar somente o que está posto no escore final como uma representação do real conteúdo assimilado pelo aluno. Entretanto, ao descartar a heterogeneidade do alunado brasileiro, restringe-se a interpretação dos dados a pontuações fechadas, que impedem uma análise mais profunda acerca dos fatores que influenciam, desenvolvem e determinam os resultados alcançados.

Além disso, é sabido que, em situações de testes, “conceitos de avaliação e de uso de linguagem tornam-se, dessa forma, indissociáveis, influenciando-se mutuamente” (SCHLATTER, GARCEZ, SCARAMUCCI, 2004, p. 366). Portanto, vale destacar que, apesar da concepção interacionista e da preocupação com o letramento, segundo Bonamino, Coscarelli e Franco, o SAEB privilegia habilidades individuais de leitura. Para os autores, há “uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 100). Essa limitação pode ser percebida, conforme veremos no capítulo analítico desta dissertação, nos próprios descritores, que acabam por focar somente nos aspectos intratextuais, desconsiderando o caráter social do texto.

2.2 DEFINIÇÃO E CONCEITOS DE LEITURA

Em consonância com o já exposto na seção anterior, muitas vezes, quando a concepção de leitura escolar entra em jogo, é que podemos perceber com mais clareza as lacunas no ensino. Kleiman aponta que “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (KLEIMAN, 2013, p. 23). São essas práticas que refletem nos resultados insatisfatórios do teste avaliativo em questão.

Há aspectos que devem ser destacados com relação aos descritores e às questões da Prova Brasil. A primeira consiste na tentativa de propor uma avaliação de leitura sociointeracionista que, por vezes, limita-se ao cotexto. A segunda é que, quando da efetivação de um trabalho que privilegie a simulação de uma situação real de comunicação, o aluno tem dificuldades para interagir com o texto, pois está engessado a uma concepção de leitura linear, que foca a decodificação. A esse respeito, Terzi comenta

[...] a leitura não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto. Ao contrário, cada palavra funciona como um índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, que nela se inscrevem: ao lê-la, o leitor ativa uma determinada rede de conhecimentos da memória. Esses conhecimentos ativados vão, por sua vez, influenciar a atribuição de significação às demais palavras do texto, num processo contínuo de re-significação (TERZI, 2002, p. 15).

Entretanto, se o aluno não consegue realizar esse processo e não conseguir ativar a rede de conhecimentos previstos pelo texto, muito provavelmente não conseguirá compreender o texto e, menos ainda, responder as questões, quando estas não são apenas de decodificação ou identificação de informação pontual no texto, que lhe estão sendo solicitadas. Isso pode advir das práticas realizadas em sala de aula, as quais vão influenciar diretamente na interação do aluno com o texto. Kleiman (2013) apresenta concepções de leitura em que a escola se embasaria, considerando suas práticas.

A primeira concepção de leitura apresentada pela autora consiste na leitura como decodificação. Aqui, não é necessário que o aluno compreenda o texto para realizar atividades, até porque, a sua ação “se trata de uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto” (KLEIMAN, 2013, p. 30). Ou seja, consiste em um trabalho de localização, totalmente explícito, em que não é preciso que haja uma reflexão, o processamento de informações, o uso de inferências. E, por isso, não colabora para modificar ou expandir a visão de mundo do aluno.

A segunda concepção é a leitura como avaliação. Esse tipo de atividade envolve a prática de leitura em voz alta. Se o objetivo desse trabalho envolve o estudo da estética da linguagem, tal como prosódia, aliteração, assonância, é

extremamente produtivo para o aluno, que poderá perceber as estratégias utilizadas na produção textual para produzir determinados efeitos de sentido no texto. Porém, quando essa ação em sala se justifica por “aferimento da capacidade de leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 31), há uma inibição do aluno, visto que a atenção se focará muito mais na pronúncia do que no sentido.

O terceiro conceito que Kleiman apresenta é uma concepção autoritária de leitura. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que “há apenas *uma* maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada” (KLEIMAN, 2013, p. 34, grifo da autora). Desse modo, não há um processo de construção dos sentidos, afinal, se há um entendimento determinado, temos um produto pronto que só precisa ser reconhecido.

Essas concepções apresentadas por Kleiman (2013) vão ao encontro da concepção exposta por Koch e Elias (2012) em relação à concepção de leitura com foco no texto. Nesse momento, a língua é considerada um código e, por isso, o texto é um produto que deve ser decodificado, mas que, para isso, é necessário o conhecimento do código. Cabe ao leitor, o reconhecimento das palavras e do texto. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Esse posicionamento também é reafirmado por Menegassi e Angelo, em que afirmam que a perspectiva do texto possui “[...] uma finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17). Os autores apontam, ainda, que atividades de localização, de consulta ao dicionário e de leitura em voz alta, podem ser exemplos da adoção dessa concepção.

A análise realizada por Kleiman nos mostra “as concepções de leitura que subjazem às práticas de sala de aula, uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Isso é o que a autora chama de “concepção escolar”, termo que também utilizamos aqui para nos referirmos aos trabalhos que se restringem apenas ao contexto escolar, ou seja, os textos não são considerados como enunciados pertencentes a situações reais de comunicação, mas apenas como pretexto para “ensinar” ou cobrar a leitura. Da mesma maneira que os conceitos apresentados por Koch e Elias (2010) também preveem um padrão escolarizado de leitura.

De acordo com as concepções apresentadas, podemos levantar a hipótese de que os resultados insatisfatórios dos exames nacionais possam ter sua origem nas abordagens de trabalho em sala de aula. Conseqüentemente, o aluno não tem proficiência para realizar uma leitura em que consiga depreender o significado contextual e social do texto, apenas o decodifica. Todavia, estamos cientes de que, a concepção adotada pela Prova Brasil, vai ao encontro do posto por Koch e Elias (2010), focando em uma leitura que privilegie o foco na interação autor-texto-leitor. Nesse caso, os sentidos do texto são construídos e não pré-determinados. Mas, duas questões podem ser levantadas a partir disso: a adoção dessa perspectiva reflete nas questões elaboradas? Ou o trabalho insatisfatório em sala de aula é que reflete nos resultados?

Desse modo, destacamos que entendemos o processo de leitura como uma prática social, que envolve “[...] os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2013, p. 45), e aspectos sociais, culturais e ideológicos. Todos esses fatores são determinantes para que o processo de leitura ocorra, afinal, cada leitor possui um conhecimento internalizado e padrões de interação com os textos escritos que refletirão em seu processo de leitura.

A partir disso, veremos a seguir, de uma perspectiva individual e cognitiva de que maneira esse processo ocorre e em que medida o trabalho do professor vai auxiliar na construção da compreensão leitora do aluno.

2.3 ESTRATÉGIAS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Ao se tratar de ensino e aprendizagem, muito se fala sobre as estratégias, habilidades e competências. Muitas vezes, esses conceitos estão imbricados de tal forma que não há clareza na especificidade de cada um. Intentamos, aqui, elucidar esses conceitos, a fim de compreendê-los, considerando que a avaliação analisada em questão é embasada em habilidades que os alunos devem dominar e que são medidas por meio da prova.

2.3.1 Estratégias

Primeiramente, falaremos das estratégias de leitura. Segundo Menegassi, “estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 41). Ou seja, utilizamo-nas para que possamos compreender o texto, uma vez que, dificilmente, em uma única leitura conseguimos construir os sentidos do texto, dado os inúmeros fatores que colaboram para essa construção.

Kleiman (2013), Menegassi (2010) e Solé (1998) convergem ao afirmarem que as estratégias devem ser ensinadas em sala de aula. Entretanto, elas “não podem ser tratadas como técnicas precisas”, pois o que as caracteriza é a “capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70). Desse modo, se forem ensinadas como modelos fixos e imutáveis, não terão o efeito pretendido, uma vez que cada gênero do discurso exigirá estratégias de leitura distintas. Por esse motivo, é importante o trabalho com gêneros variados, de esferas distintas. Considerando que, se o aluno tiver um acesso restrito aos textos, suas estratégias também ficarão restritas às práticas que ele já sabe como atuar.

Solé ainda retrata que as estratégias “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” (SOLÉ, 1998, p. 70). A esse respeito, Kleiman (2013) define esses dois grupos: o das estratégias metacognitivas e o das estratégias cognitivas. As primeiras consistem naquelas ações que realizamos conscientemente, ou seja, podemos identificá-las claramente, pois se trata de um processo feito com um objetivo específico. Já as segundas são operações inconscientes. Podem envolver “desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória” (KLEIMAN, 2013, p. 45).

Por isso, ao refletir sobre o ensino de estratégias de leitura, a autora sugere uma modelagem das estratégias metacognitivas, de forma que sejam apresentadas, ao leitor, condições que lhe permitam realizar o processo de leitura satisfatoriamente. Assim, o aluno será guiado, orientado e perceberá quais são os aspectos fundamentais que deve observar, ou seja, as estratégias que deverá lançar mão, para uma compreensão total do texto.

Menegassi (2010) define o funcionamento de quatro estratégias, apontando-as como fundamentais, não descartando a existência e a importância de tantas outras possíveis.

A primeira estratégia citada, a seleção, está relacionada ao trabalho do leitor em selecionar/destacar as partes do texto fundamentais para a sua compreensão. “Ele seleciona o que lhe é pertinente em função de seu objetivo de leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 43-4). Nesse momento, as informações “inúteis” são desconsideradas e aquelas que se vinculam diretamente ao propósito da ação são eleitas.

A antecipação é a segunda estratégia. “O leitor, durante a leitura do texto, cria hipóteses e previsões sobre os significados a partir das informações explícitas e implícitas constantes no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 44). Sendo assim, gera-se uma expectativa, que pode ser adequada ou não. Se a expectativa se comprova, há uma progressão. Porém, se há uma quebra, o leitor precisa recriar os fatos, reestabelecendo esse encadeamento.

Como terceira estratégia principal temos, segundo o referido autor, a inferência. O que ocorre é a captação de uma informação que não está posta no texto. O leitor chega a determinada conclusão a partir de uma união daquilo que está escrito com o seu conhecimento internalizado. Trata-se de “uma ponte de sentido em que o leitor cria com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes no texto, nem no leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 44).

A verificação consiste na última estratégia de leitura entre as quatro centrais. “É justamente a estratégia de verificação que mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 45). Isto é, nesse ponto é que as estratégias de antecipação e de inferência serão postas à prova. Uma vez que são legitimadas, segue-se o processamento do texto. Caso isso não ocorra, é preciso que o leitor reative seus conhecimentos, a fim de reconstruir os sentidos do texto.

Teoricamente, a partir do momento em que o aluno é capaz de utilizar as estratégias apresentadas na leitura de um texto, será um leitor competente (BRASIL, 1998). Portanto, vale destacar, novamente, que o aluno precisa ter acesso aos mais variados gêneros, que podem ou não exigir diferentes procedimentos no uso das estratégias durante a leitura. Por isso, a importância de se ampliar as práticas

sociais do alunos, de maneira que saibam as estratégias que podem lançar mão nos diversos eventos de letramento. Então, passemos a definição das competências.

2.3.2 Competências

O conceito de competências está diretamente ligado às ações do ser humano em situações específicas, ou seja, de acordo com a nossa perspectiva, poderíamos dizer que as competências determinam a atuação dos indivíduos nas práticas sociais. A esse respeito, a Matriz de Referência da Prova Brasil, apresenta a seguinte definição:

[...] as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2008, p. 18).

Nesses termos, em todas as situações de interação, nos são exigidas determinadas atitudes, necessárias para que consigamos resolver, agir, atuar em diversos contextos. Antunes afirma que “[...] necessariamente, a competência supõe a articulação do saber já acumulado com as condições específicas das situações enfrentadas” (ANTUNES, 2009, p. 190). Ou seja, há uma confluência de saberes, a qual é fundamental, que nos permite efetuar tarefas cotidianas ou não.

Para Perrenoud, “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35). Desse modo, as competências estão envolvidas com as relações sociais. E isso não seria diferente em um contexto de leitura. Portanto, para que o processo de leitura seja efetivo e o sentido seja construído, fundamentalmente, três sistemas de conhecimento devem ser mobilizados, segundo Koch e Elias (2010): conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico envolve a gramática e o léxico e sua organização no texto. Portanto, a aplicação desse conhecimento aos contextos específicos em contato com a escrita, auxiliarão no processo de leitura. Já o conhecimento enciclopédico se relaciona diretamente ao conhecimento de mundo, vindo das

experências pessoais, das vivências. Sendo assim, a intertextualidade será essencial para a compreensão de novos gêneros e de temáticas variadas. Dessa maneira, o aluno desenvolve suas competências, relacionando com suas interações anteriores.

O conhecimento interacional se subdivide em quatro conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Esses conhecimentos ocorrem em situações de interação que acontecem por meio da linguagem.

O conhecimento ilocucional “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 46). Em outras palavras: significa reconhecer o sentido que o autor pretende passar, seu propósito comunicativo, sua intenção, o que é dado pelo texto e também pelo contexto de produção (onde o texto foi produzido, quando, em que suporte, circulou em que veículo etc). A ativação desse conhecimento, relacionado ao conhecimento linguístico, pode permitir o aluno diferenciar as tipologias de um texto, por exemplo, uma narrativa de uma dissertação.

Já o conhecimento comunicacional diz respeito às informações necessárias para a compreensão do texto, à variante linguística adequada e à adequação ao gênero (KOCH; ELIAS, 2010, p. 50). Nesse caso, temos as unidades necessárias para que a comunicação se efetive. Portanto, para o leitor interagir com o texto e o autor, este terá de fornecer essas informações de modo que haja todos os elementos necessários para que a situação de interação e comunicação ocorra. A competência do aluno deverá ser suficiente para a percepção daquilo que o contexto permite, em relação à variação linguística.

O conhecimento metacomunicativo “é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 52). Esse conhecimento é ativado no interlocutor sempre que ocorre alguma construção de destaque no texto. Geralmente são utilizadas estratégias como realce, sinais de articulação, expressões do texto que falam do próprio texto etc. Esse conhecimento se relaciona diretamente ao conhecimento linguístico, pois, é preciso que o aluno reconheça o uso de determinadas notações para que possa compreender o sentido adquirido no texto.

E, por último, o conhecimento superestrutural, que nada mais é do que o conhecimento dos gêneros do discurso, ou seja, é saber identificá-los nas diferentes esferas de comunicação. Portanto, isso exige que se trabalhe com os alunos uma

gama variada de gêneros, garantindo o desenvolvimento da competência de reconhecimento e identificação de gêneros de inúmeras esferas da atividade humana.

Para a ativação desses conhecimentos, que resultarão na construção do sentido do texto da melhor maneira possível, exige-se que o aluno desenvolva muitas competências. Vale destacar que a perspectiva dos PCN (BRASIL, 1998) está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências. Nesse sentido,

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Essa competência deve ser suficiente para que o texto seja compreendido, não de uma maneira superficial, que envolva apenas a decodificação, mas, sim, efetivamente lido, de acordo com os conhecimentos que expusemos. Ou seja, uma vez que ele seja competente para a ativação desses conhecimentos, seu processo de leitura ultrapassará a decodificação. Assim, o aluno saberá (inter)agir para e com o texto, ciente das ações que deve realizar em um contexto específico, para uma leitura proficiente. Passemos, agora, para a definição das habilidades.

2.3.3 Habilidades

O último conceito que abordaremos aqui será o das habilidades. Vale destacar que, em muitos momentos, competências e habilidades são vistos como sinônimos. Na Matriz de Referência da Prova Brasil eles apresentam os dois conceitos como distintos. Para Brasil, “[...] habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18).

Além disso, Kleiman apresenta a seguinte relação entre estratégias, competências e habilidades:

Devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas, então, (de fato, quando as trazemos ao nível consciente elas mudam qualitativamente, não sendo mais estratégias cognitivas), nossa proposta pedagógica envolve o ensino de *habilidades linguísticas*, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos (KLEIMAN, 2013, p. 100, grifo da autora).

Desse modo, o ensino de habilidades consistirá em saber lançar mão da ativação dos conhecimentos, ou seja, da competência que o aluno pode (ou não) ter para realizar esse processo e, a partir disso, focalizar em aspectos “universais” dos textos. Isto é, fatores comuns aos gêneros que são o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. Uma vez que o aluno saiba que todo gênero é composto por esses três aspectos, terá desenvolvido habilidades suficientes para identificar e reconhecer o gênero, o que, certamente, auxiliará na compreensão do texto como um todo.

Sendo assim, a partir da clarificação dos conceitos de estratégias (metacognitivas e cognitivas), competências e habilidades explicitados, retomamos essas definições resumidamente:

- As estratégias metacognitivas podem ser ensinadas e se referem, mais especificamente, aos recursos que utilizamos para o processamento da leitura, em que o foco está mais voltado ao texto (o que não exclui a ativação de conhecimentos extratextuais para a compreensão);
- As competências estão ligadas às práticas sociais, ou seja, envolvidas diretamente às ações humanas em contextos específicos, de modo que a tarefa seja efetuada da melhor maneira possível;
- As habilidades complementam os dois processos anteriores. Quando nos utilizamos das estratégias, é preciso que tenhamos determinadas habilidades para que a compreensão textual ocorra. Da mesma forma que, para que saibamos agir com competência nas situações de leitura, faz-se mister que tenhamos habilidades linguísticas desenvolvidas para este fim.

Dito isso, nosso foco de análise está diretamente nas habilidades. Isso porque a escala de proficiência da Prova Brasil está pautada em habilidades que os alunos devem ter desenvolvido até determinada série. Essas habilidades também formam a Matriz de Referência dos descritores para a elaboração do referido exame. Nesse sentido, relacionando cada descritor e as questões-modelo disponibilizadas no site

do INEP, passamos, a seguir, a uma classificação das perguntas que nos auxiliarão no capítulo analítico.

2.4 CLASSIFICAÇÃO DAS PERGUNTAS E SUA RELAÇÃO COM OS PADRÕES DE INTERAÇÃO

Considerando que nosso objetivo principal consiste em analisar as questões-modelo da Prova Brasil de 9.º ano, elaboramos, com base em Marcuschi (2005), uma classificação prévia para as perguntas, de modo que, para reconhecê-las como pertencentes a determinada categoria, observamos tanto o descritor quanto a questão em si. Trata-se de um ponto de partida para tentar chegar à definição de padrões de interação previstos pelo exame. Sendo assim, nossa distribuição apresenta as seguintes classes: global, inferencial, e análise linguística. Vale destacar que Marcuschi (2005) elaborou sua tipologia, a partir de uma pesquisa de análise de livros didáticos, portanto, não se aplica tal e qual ao nosso trabalho. Por esse motivo, não podemos simplesmente “forçar” uma adequação ao nosso contexto de pesquisa.

As classes apresentadas por Marcuschi (2005) consistem em nove tipos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos retirada de Marcuschi (2005)

Tipos de perguntas	Explicitação
A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-repondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.
Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam

	<p>peçoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.</p>
<p>Globais</p>	<p>São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.</p>
<p>Subjetivas</p>	<p>Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.</p>
<p>Vale-tudo</p>	<p>São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para resposta.</p>
<p>Impossíveis</p>	<p>Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.</p>
<p>Metalinguísticas</p>	<p>São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.</p>

Fonte: Marcuschi (2005)

Portanto, apresentamos aqui nossa tipologia, a qual foi desenvolvida para atender as nossas necessidades dentro deste estudo específico.

A primeira classe que destacamos aqui é a das perguntas globais. Marcuschi também apresenta essa categoria, a qual ele define por “são as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2005, p. 55). Nesse tipo de questão, colocamos todas aquelas que focam em aspectos gerais do texto, em que é necessária uma compreensão global para que se possa responder adequadamente a atividade. Para isso, é fundamental uma leitura atenta, em que se construa o sentido do texto tanto com as informações explícitas quanto implícitas.

A segunda classe de nossa tipologia é a inferencial. Também aparece em Marcuschi com a seguinte definição: “[...] exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2005, p. 54). Nesse momento, as

questões são mais pontuais, referem-se a fatos mais específicos no texto, mas que exigem a ativação de conhecimentos extratextuais, ou seja, é preciso que haja uma reflexão, pois a resposta não está explícita no texto.

A última categoria que definimos é a de análise linguística. Percebemos a necessidade de criá-la já que, a perspectiva da prova é sociointeracionista, logo, seria indiscutível a presença de questões da perspectiva da análise linguística. Com base em Mendonça, podemos dizer que,

[...] a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 208).

A partir disso, consideramos que as questões mais adequadas em termos estruturais da língua seriam aquelas que se encaixam na categoria da análise linguística, afinal, supõem um trabalho que envolve a gramática da língua, sem que se atenha somente a ela. Portanto, há uma preocupação com aspectos estruturais, mas de uma perspectiva discursiva, em que se percebe não só a parte, mas o todo, não só os aspectos linguísticos, mas também os extratextuais. Além disso, é imprescindível o reconhecimento do contexto e a ativação dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Essa categorização nos auxiliará na análise das questões-modelo da Prova Brasil, de modo que, possamos fazer um mapeamento inicial das questões a fim de perceber qual é o foco do exame avaliativo, refletindo acerca de sua organização, para, na sequência, realizar uma análise qualitativa das questões, articulando-as com os seus descritores, na tentativa de constatar aspectos que podem facilitar ou dificultar a realização do teste pelos alunos.

Vale destacar que os conceitos aqui apresentados co-ocorrem com a perspectiva adotada para o nosso estudo. A necessidade de apresentá-los se torna evidente por se tratar da perspectiva teórica da prova. A partir desse esclarecimento, para a análise de dados, relacionamos esses conceitos diretamente à previsão de padrões de interação e às práticas de letramento. Na seção a seguir,

apresentaremos a metodologia adotada e os procedimentos analíticos, além da descrição do *corpus*.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O presente trabalho se insere no paradigma da pesquisa qualitativa. Isso porque, para este estudo realizamos um trabalho que exige uma observação atenta e interpretação do fenômeno observado, no caso, a Prova Brasil, a partir de diversos ângulos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Segundo Creswell, nessa modalidade de pesquisa “a análise dos dados envolve a coleta de dados abertos, baseada em formular questões abertas e desenvolver uma análise das informações fornecidas pelos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 217). Além disso, envolve um processo de análise interpretativo, diretamente vinculado às teorias que o embasam, bem como os contextos e seus aspectos históricos e culturais. O cunho interpretativo da pesquisa envolve uma investigação em que “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores” (CRESWELL, 2010, p. 209).

Considerando o já exposto na introdução, a influência externa de projetos anteriores ocorre eminentemente. A busca de averiguar a composição da Prova Brasil, pelo viés dos Novos Estudos sobre o Letramento, motiva-se justamente pela história da pesquisadora, a qual já desenvolveu trabalhos anteriores em que privilegiava a elaboração e análise de simulados da Prova Brasil. Isso estimulou as possibilidades de verificar o formato de prova, analisando as questões da Prova Brasil atualmente, visando às possíveis lacunas, a fim de refletir sobre a composição da prova. Isso reflete o exposto por Bortoni-Ricardo,

Observe-se também que a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do observador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

Partindo desses pressupostos, reafirmamos a perspectiva qualitativa, a qual norteia a análise do presente trabalho. Com base em Mason (2002), buscamos

responder as seguintes questões expostas pela autora, a fim de delimitarmos nossos objetivos e justificarmos nossa pesquisa. Abaixo, elaboramos um quadro a fim de responder cada um dos itens sobre os quais a autora propõe que o pesquisador reflita para que possa definir adequadamente o seu percurso de trabalho.

Quadro 2: Objetivos e justificativas de pesquisa

Perguntas	Respostas
Qual a natureza do fenômeno, ou entidades, ou “realidade” social, a qual eu gostaria de investigar? ⁹	Consideramos que nossa pesquisa envolve uma representação da avaliação em termos nacionais, no Brasil. Isso porque, analisamos um modelo de prova, aplicado em todo o país. Dessa forma, trata-se de um documento, o qual, supostamente, representa (ou deveria representar) as práticas sociais correntes em todo o território em que a avaliação é aplicada.
O que poderia representar o conhecimento ou as evidências das entidades ou “realidades” sociais as quais pretendo investigar? ¹⁰	A representação de conhecimento das realidades sociais está justamente na escolha dos gêneros, na seleção dos textos e na elaboração das questões, as quais preveem padrões de interação que estão diretamente relacionados aos estudantes que realizarão o teste.
A pesquisa se preocupa com qual tema/área? ¹¹	Nossa pesquisa se volta principalmente para a área do ensino de Língua Portuguesa, partindo da perspectiva dos Novos Estudos sobre o Letramento.
Qual é o “quebra-cabeça” intelectual? O que eu gostaria de explicar ou explorar? Que tipo de “quebra-cabeça” é esse? ¹²	Nosso “quebra-cabeça”, ou seja, nossa inquietação está na reflexão da concepção de letramento presente na Prova Brasil. Isso porque, ao pensar em termos de letramento, devemos considerar as diferentes culturas e comunidades presentes em todo o território nacional. Nesse sentido, a prova aplicada, abrange todas essas variações?
Quais são as minhas perguntas de pesquisa? ¹³	Quais gêneros discursivos são mais frequentes nesses testes? Há uma

⁹ What is the nature of the phenomena, or entities, or social ‘reality’, that I wish to investigate? (MASON, 2002, p. 14).

¹⁰ What might represent knowledge or evidence of the entities or social ‘reality’ that I wish to investigate? (MASON, 2002, p.16).

¹¹ What topic, or broad substantive area, is the research concerned with? (MASON, 2002, p.17).

¹² What is the intellectual puzzle? What do I wish to explain or explore? What type of puzzle is it? (MASON, 2002, p. 17).

	<p>variedade apropriada de gêneros? Será que os gêneros selecionados são representativos das práticas sociais letradas dos alunos? Que cultura escrita privilegiam? Há espaço, na forma como as questões são elaboradas, para esse diálogo do aluno com o texto escrito? Quais são os padrões de interação previstos por esses exames? E, por fim, nossa questão central: Qual a concepção de letramento presente na Prova Brasil?</p>
<p>Qual é o propósito da minha pesquisa? Para que eu estou fazendo isso?¹⁴</p>	<p>Nossa intenção é colaborar para a reflexão acerca dos exames avaliativos nacionais. Considerando que muitos resultados são insatisfatórios e insuficientes, é preciso que haja uma discussão em relação a esses testes, levando em conta sua elaboração e, também, a sua abrangência.</p>

Fonte: Mason (2002).

A partir desse mapeamento, o qual envolve nossos objetivos e justificativas de pesquisa, reafirmamos nossa abordagem interpretativa. Segundo Mason (2002), ao pensarmos nessa abordagem em análise de textos e documentos, o foco será no que eles dizem ou como eles são constituídos nos significados individuais ou coletivos das pessoas. Além disso, Mason (2002) ainda aponta que esses materiais devem ser interpretados no contexto em que são produzidos, utilizados e o que representam culturalmente falando.

Nesse sentido, ao analisar o modelo de 9.º ano da Prova Brasil, buscamos verificar a que público se destinam essas questões. Nosso *corpus* caracteriza uma pesquisa do tipo documental. Por esse motivo, não exige contato com sujeitos de pesquisa (GIL, 2002). O autor ainda destaca que,

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p. 47).

¹³ What are my research questions? (MASON, 2002, p. 19).

¹⁴ What is the purpose of my research? What am I doing it for? (MASON, 2002, p. 21).

Selecionamos, especificamente, o modelo da prova, justamente por não haver disponibilidade das provas originalmente aplicadas. Para esse estudo, embasamos na afirmativa de Bortoni-Ricardo,

O processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de **indução analítica** por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções. [...] a asserção relacionada ao objetivo geral desdobra-se em subasserções (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Desse modo, a organização de nossa análise está diretamente pautada nessa assertiva. Cada objetivo específico delimita uma seção analítica de nosso trabalho. Justificamos essa disposição de maneira a facilitar o entendimento tanto dos objetivos quanto de suas respostas.

3.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS: A PROVA BRASIL

Partindo da concepção de leitura como prática social, embasada nos Novos Estudos sobre o Letramento, analisaremos cada um dos itens – “denominação adotada para as questões que compõem a prova”, segundo Brasil (2008) – de um dos testes mais representativos na educação: a Prova Brasil. Essa avaliação é constituinte do SAEB que, segundo o *site*¹⁵ do INEP,

[..] tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Sendo assim, o SAEB é constituído por três avaliações em larga escala, uma com foco nos níveis de alfabetização e letramento, aplicada aos 3.º anos do Ensino Fundamental, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). E, as outras duas, voltam-se aos ciclos finais do Ensino Fundamental, 5.º e 9.º anos, sendo elas Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), destacando que a última também aplica o exame no ciclo final do Ensino Médio. A Prova Brasil se justifica como nosso objeto

¹⁵ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

de estudo por se tratar de uma avaliação censitária, a qual avalia as redes municipais, estaduais e federais a cada dois anos, disponibilizando os resultados por escola. Portanto, há uma especificidade concreta em seus dados.

Inicialmente, a Prova Brasil, instituída em 2005, avaliava as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e de Matemática, com foco na resolução de problemas. A partir de 2013, passou-se a realizar também a prova de Ciências para o 9.º do Ensino Fundamental. Segundo o Livroto Prova Brasil de 2011, “o enfoque dado à leitura não exclui a importância de se avaliar a competência dos alunos na produção de textos escritos na sala de aula” (BRASIL, 2011, p. 7). Desse modo, um bom desempenho no teste, não significa um bom desempenho na produção de textos, que deve ser trabalhada e desenvolvida em sala de aula concomitantemente aos outros conteúdos.

Nosso foco está na análise dos itens da Prova Brasil respectivamente relacionados aos descritores que a embasam. Desse modo, será feita a análise de questões do modelo de exame do 9.º ano. Esse modelo é disponibilizado para *download* no *site* do INEP. Considerando que as provas oficialmente aplicadas não são divulgadas, essa é a oportunidade de acesso dos professores e alunos à referida avaliação.

A Prova Brasil, aplicada ao 9.º ano, é embasada em 21 descritores, os quais compõem a matriz de referência para a elaboração do teste. Desse modo, estabelece-se uma padronização daquilo que deve ser ensinado e aprendido no sistema educacional. Definir esses aspectos é necessário para que se tenha uma base que guie a construção do exame, na busca de verificar se os alunos têm, ao menos, um domínio suficiente do processo de leitura. Essa matriz determina as habilidades que os alunos devem dominar ao final de cada ciclo e foi embasada nos PCN e nos currículos estaduais e municipais. Brasil ressalta que

[...] as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil (BRASIL, 2008, p. 17).

Sendo assim, os conteúdos abordados seriam aqueles considerados básicos, que todo e qualquer aluno pertencente ao 9.º ano deveria dominar. Tendo em mente essa organização, os 21 descritores são divididos em seis tópicos. No *site* do INEP

também é possível fazer o *download* do arquivo da matriz de referência, o qual apresenta os descritores correspondentes a cada um dos tópicos. Nela, está posto que a matriz está estruturada em duas dimensões: o objeto do conhecimento – que intitula os tópicos – e as competências ou habilidades (que na escala de desempenho são entendidas como sinônimos) – que correspondem aos descritores. Sendo assim, explanaremos no quadro a seguir, os 21 descritores que regem a prova de 9.º ano, em seus respectivos tópicos

Quadro 4: Os tópicos e os descritores da Prova Brasil

Tópico	Descritores
I – Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto
	D6 – Identificar o tema de um texto
	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc)
	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7 – Identificar a tese de um texto
	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações
	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
VI – Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

Além da matriz de referência, há a escala de desempenho, na qual são descritos os níveis de desempenho dos alunos na área das linguagens. De acordo com um documento desenvolvido para esclarecer os aspectos da prova, o Livroto Prova Brasil, disponível para *download* no *site* do INEP,

[...] a média de proficiência indica uma posição na escala, e esta posição é interpretada pedagogicamente. Por meio desta interpretação dos níveis da escala e da localização da média de desempenho, é possível saber quais competências e habilidades os alunos já possuem, quais estão desenvolvendo e aquelas a serem alcançadas (BRASIL, 2011, p. 16).

Apresentamos abaixo a escala de habilidades, disponível para *download* no *site* do INEP:

Quadro 3: Descrição dos níveis da escala de desempenho de língua portuguesa – Ensino Fundamental

Níveis de desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 – abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito lementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 – 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 – 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do

	<p>texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o tema de um texto; • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 – 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 – 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 – 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal.

	<p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; • identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6 – 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
Nível 7 – 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos(4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

	<p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 – 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 – 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos da 9º ano (8ª. série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

É importante destacar que, nesse documento, as competências e habilidades são vistas como sinônimos, diferentemente do documento PDE: Prova Brasil. Como já exposto no segundo capítulo deste trabalho, também fazemos uma distinção entre competências e habilidades, assumindo, portanto, a definição do segundo documento.

As habilidades – utilizaremos essa nomenclatura – apresentadas na escala condizem, portanto, com os descritores. O modelo de prova aqui analisado contém uma questão para cada descritor. Desse modo, têm-se 21 itens que se relacionam diretamente a cada uma das habilidades definidas dentro dos tópicos que orientam a elaboração da prova.

3.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Após selecionarmos o *corpus*, optamos por analisá-lo de acordo com os nossos objetivos específicos. Para isso, dividimos o capítulo analítico em três seções:

- Habilidades: divergências entre a teoria e a prática;
- Recorrência e implicações dos gêneros selecionados;
- Padrões de interação previstos pela Prova Brasil.

Com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa dentro das seções de cada objetivo específico, propomos uma organização de análise em que estabelecemos relações entre a prova e asserções, conforme sugere Bortoni-Ricardo (2008), pois se trata de um trabalho de indução analítica. Desse modo, ao identificarmos determinada ocorrência, sempre assumindo uma posição voltada aos Novos Estudos sobre o Letramento, exemplificamos com o nosso *corpus*, de modo que, atrelamos diretamente a teoria que embasa o presente trabalho.

Sendo assim, cada uma das subseções apresenta subasserções (BORTONI-RICARDO, 2008), as quais comprovamos e discutimos partindo de cada um dos itens propostos no modelo da Prova Brasil. Consideramos, ainda, os descritores que embasaram cada uma das questões e a escolha dos textos, relacionando-os, algumas vezes, com o tema. Dessa maneira, verificamos e refletimos sobre a concepção de letramento presente na composição da Prova Brasil, ao analisar cada um de seus itens, levando em conta a elaboração da questão, o gênero selecionado e seu descritor correspondente. A seguir, iniciamos a análise dos dados selecionados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO MODELO DA PROVA BRASIL DE 9.º ANO

Considerando os conceitos apresentados no primeiro capítulo, em relação aos Novos Estudos de Letramento, além das questões de leitura e avaliação apresentadas no segundo, o presente capítulo enfocará, especificamente, o modelo da Prova Brasil de 9.º ano (em anexo) e a análise de seus itens. Vale lembrar que este estudo privilegia a concepção de leitura como prática social, a qual norteará o diagnóstico das questões. Essas questões aparecerão ao longo do texto, como forma de comprovar as hipóteses levantadas, a fim de cumprir nossos objetivos do trabalho.

Nesse sentido, nossa estrutura organizacional consistirá em quatro seções, as quais foram definidas de acordo com o objetivo geral e os específicos. Reconheceremos as habilidades exigidas pela matriz de referência (em forma de descritores) e as divergências entre a teoria (a própria matriz) e a prática (modelo do teste); analisaremos a recorrência e as implicações dos gêneros selecionados com vistas às práticas sociais letradas a que se relacionam e, na sequência, identificaremos os padrões de interação previstos pelo exame para responder, finalmente, qual a concepção de letramento presente na Prova Brasil. Em cada uma das seções, apresentaremos os textos, seu item correspondente (com a alternativa correta em negrito), o descritor contemplado e a classificação da questão, que serve como um ponto de partida para a nossa análise.

4.1 HABILIDADES: DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Levando em conta o já exposto no segundo capítulo do presente trabalho, entendemos que as habilidades, para serem consideradas desenvolvidas, devem permitir que nos utilizemos de estratégias e que saibamos agir com competência nas situações de leitura. Ao pensarmos em eventos e práticas de letramento, essas questões variam de contexto para contexto, pois em cada local haverá modos diferentes de atuar com o texto escrito. A esse respeito, Kleiman afirma que “a concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados” (KLEIMAN, 2007, p. 3).

A matriz de referência, a qual serve de base teórica para a elaboração dos testes, é importante para guiar a elaboração das questões. Entretanto, nem sempre o item está de acordo com aquilo a que o descritor se propõe. Isso porque, talvez por uma influência tradicional e estruturalista, muitas vezes o foco se mantenha no nível do texto. Nesse sentido, Kleiman ainda afirma que,

Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita (KLEIMAN, 2007, p. 2).

É claro que, além da escola, essa concepção se estende aos exames avaliativos. Essa afirmação se sustenta ainda mais, ao pensarmos na estrutura da matriz de referência, a qual prevê habilidades específicas para todos os grupos pertencentes ao território nacional. Kleiman descreve ainda a dificuldade de se trabalhar com a concepção de letramento em sala de aula, considerando a heterogeneidade, já que na aula tradicional o foco está em um aluno idealizado.

Isso, porque em determinado dia, naquele ano, todas as crianças da turma serão avaliadas segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação, como acontece com as já conhecidas avaliações do SARESP, SAEB (KLEIMAN, 2007, p. 2).

A partir dessas considerações, pensamos que a instituição de uma matriz de referência é fundamental para que se elabore a prova. Entretanto, essa matriz deve ser pautada em uma concepção ideológica de letramento, a qual considere as variações culturais e sociais dos indivíduos, não promovendo uma concepção engessada, que prevê uma sociedade heterogênea e privilegia um grupo específico, considerado ideal por critérios arbitrários, em detrimento de todos os outros.

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são imprevisíveis (KLEIMAN, 2007, p. 3).

Portanto, deve-se ter um cuidado na elaboração das questões, para que, como já comentado, não pensemos em leitores ideais, mas sim, em leitores reais. Nesse momento, observaremos de que modo a relação questão *versus* descritor é desenvolvida nesse processo. Verificando, principalmente, se o modo como essa questão é elaborada, considera o nosso aluno real.

Considerando as 21 questões apresentadas no modelo da Prova Brasil, 14 delas abordam o que o descritor propõe. Em contrapartida, sete não conseguem cumprir o seu objetivo. Abaixo, o exemplo do D20, do Tópico III – Relação entre textos, o qual não consegue relacionar o objetivo do item ao descritor:

D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Texto I

Sem-proteção

Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. “Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade”, diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista – as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II

Perda de Tempo

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

*23% lavam o rosto várias vezes ao dia
21% usam pomadas e cremes convencionais
5% fazem limpeza de pele
3% usam hidratante
2% evitam simplesmente tocar no local
2% usam sabonete neutro*

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- (A) semelhantes.
- (B) divergentes.
- (C) contrários.
- (D) complementares.

A primeira coisa a ser destacada nessa questão é em relação ao gênero discursivo. O primeiro, podemos inferir, pelas pistas presentes apenas no texto, que se trata de uma reportagem. Entretanto, o segundo, não há como determinar. Após uma observação mais atenta, percebemos que os textos são de mesma autoria. Embora no primeiro texto a referência esteja incompleta, essa constatação nos leva a concluir que o gênero reportagem foi desmembrado em dois textos para a elaboração da questão. Portanto, muito provavelmente, o texto 1 estaria no corpo da reportagem e o texto 2 em um *box*, a fim de complementar as informações já trazidas no texto 1.

O fato de “dividir” o gênero e a falta de referências dificultam o processo de leitura e de reconhecimento do gênero. A composição do texto 2 é extremamente limitada e não apresenta elementos dos quais o aluno possa lançar mão para identificar, reconhecer e compreender o gênero discursivo (até porque é apenas uma parte de um texto). Nesse sentido, a própria apresentação e fragmentação dos textos compromete tanto a leitura quanto a elaboração da questão.

O que ocorre é que a questão que se relaciona aos dois textos não cumpre com o proposto pelo descritor. Isso acontece porque, apesar de os dois textos falarem sobre acne, um trata da relação dos adolescentes com o problema e o outro dos métodos utilizados para tentar resolvê-lo. Desse modo, não necessariamente há o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação nos textos do mesmo tema, como proposto pelo descritor. O reconhecimento do gênero reportagem poderia auxiliar o aluno nesse caso.

Além disso, o descritor ainda propõe que o reconhecimento das informações seja em função das condições de produção. Entretanto, da forma como os textos estão postos, não há elementos suficientes para que o aluno possa levar em conta essas condições. Talvez, a possibilidade mais pertinente para que o leitor consiga responder essa questão seja por meio da identificação da mesma autora nos dois textos – mesmo que com a referência incompleta do primeiro. E, a partir disso, inferir

a possibilidade de um texto complementar o outro, simplesmente pelos dois tratarem sobre o tema acne.

Pensando na tipologia das perguntas, classificamos a questão como global, já que a sua pergunta exige uma compreensão ampla dos dois textos, para que se possa respondê-la. Todavia, os aspectos que colaboram para esse entendimento são insuficientes e a resposta só pode ser encontrada pela eliminatória das alternativas incorretas. Porém, ainda assim, há a possibilidade de o aluno encontrar duas respostas corretas. Afinal, se ele considerar a temática dos textos, pode considerá-los tanto semelhantes (alternativa A) quanto complementares (alternativa D).

Outro descritor que não está de acordo com a elaboração da questão é o D17, incluso no Tópico V – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

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



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

O gênero tira aparece mais de uma vez no modelo da Prova Brasil. Vale refletir que, em termos de práticas de letramento, quais são as condições de leitura (ou não) desse gênero no espaço escolar? Em trabalho anterior, Casaril e Costa-Hübes (2011) perceberam, por meio da aplicação de simulados da Prova Brasil em contextos escolares com IDEB abaixo de 5,0, as dificuldades relacionadas aos descritores que, comumente, estão diretamente envolvidos com textos imagéticos. Ao longo deste estudo, verificou-se que o acesso a esses gêneros era restrito em alguns dos municípios analisados. Isso vai ao encontro do exposto por Maher, em

texto acerca da educação bilíngue, mas que se aplica ao nosso contexto de pesquisa.

[...] os testes aplicados nas crianças definidas como “semilíngues” mediam habilidades de leitura e escrita específicas da cultura escolar. O fato de que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto, porque são sempre culturalmente situadas, torna metodologicamente suspeitos os resultados dessa medição (MAHER, 2007, p. 76).

Nesse sentido, uma articulação dessa afirmação com a pesquisa de Casaril e Costa-Hübes (2011), nos leva a seguinte reflexão: se os textos selecionados para a Prova Brasil estivessem de acordo com os contextos específicos e não em busca de uma padronização, os resultados poderiam ser diferentes? Afinal, as práticas de letramento dos participantes seriam o ponto de partida.

No texto selecionado, a questão é de análise linguística, pois busca envolver a pontuação com o contexto em que está sendo utilizado, e não com sua função gramatical mais difundida. O ponto de exclamação utilizado demonstraria uma ironia, uma “empolgação fingida”, reforçando assim, o desinteresse. Porém, da maneira como a questão está elaborada, omite-se a ideia do efeito de sentido da ironia, o que causa uma quebra no processamento do significado do texto.

O último exemplo em que não condiz o proposto entre descritor e questão envolve também o tópico. No Tópico VI – Variação linguística, o próprio descritor restringe as possibilidades de trabalho dentro do tópico, pois, não há um trabalho que apresente

Uma concepção de língua que reconheça que, na prática diária dos falantes, a variação é a regra, no sentido de constante flexibilidade no uso dos recursos linguísticos em busca da intercompreensão, da sintonia entre os interlocutores, do ajuste às situações em que as pessoas se encontram e das formas mais adequadas de alcançar seus propósitos sociocomunicativos nas suas representações sociais (ZILLES, 2012, p. 177).

Apresentamos abaixo o descritor e o item correspondente:

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

Pressa

*Só tenho tempo pras manchetes
 no metrô
 E o que acontece na novela
 Alguém me conta no corredor
 Escolho os filmes que eu não
 vejo
 no elevador
 Pelas estrelas que eu encontro
 na crítica do leitor
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
 Mas nada tanto assim
 Eu me concentro em apostilas
 coisa tão normal
 Leio os roteiros de viagem
 enquanto rola o comercial
 Conheço quase o mundo inteiro
 por cartão-postal
 Eu sei de quase tudo um pouco
 e quase tudo mal
 Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
 mas nada tanto assim*

Bruno & Leoni Fortunato. Greatest Hits'80. WEA.

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) **“Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.”** (v. 14-15)
 (B) “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
 (C) “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal” (v. 18-19)
 (D) “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim” (v. 20-21)

O gênero discursivo selecionado é letra de música, pertencente à esfera artística. O item é uma questão global, pois exige que o leitor compreenda o contexto, para que possa verificar em que momento do texto há uma linguagem informal, aparentemente, que difere do restante do estilo do gênero.

Entretanto, há uma predominância da variação de registro, como se esse tipo de variação linguística fosse a principal recorrente. Além disso, a questão apresentada nesses termos não dá conta do descritor, pois não é possível identificar o locutor e o interlocutor da música acima, verificando apenas se a linguagem é formal ou informal. Desse modo, essa questão reafirma uma visão bastante limitada de variação linguística, como se se resumisse ao estilo informal, encontrado em gêneros específicos, como a letra de música. Em termos ideológicos, a questão contribui para um não reconhecimento da variação linguística como constituinte das línguas e identidades sociais.

Outro ponto a ser destacado se refere à circulação desse gênero. Por se tratar de um texto pertencente à esfera artística, há uma gama variada de estilos

musicais, os quais buscam representar culturas, grupos, comunidades, tradições e ideologias. Nesse sentido, é perfeitamente plausível que esse gênero apresente diferentes variações linguísticas, de acordo com o contexto a que está vinculado. Isso não parece ser considerado no momento da seleção do texto e, nem mesmo, na relação entre o descritor e a questão elaborada.

Nesse momento, apresentamos algumas questões que estão de acordo com seus descritores. O primeiro exemplo consiste no D9, descritor do Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto, ele está de acordo com o proposto pelo descritor.

D9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele não voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

No texto “Animais no espaço”, uma das informações principais é

- (A) “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”.
- (B) “Os russos já usavam cachorros em suas experiências”.
- (C) **“Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”.**
- (D) “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”.

O gênero acima é uma notícia de popularização científica. Segundo Lovato, “o gênero notícia de popularização científica pode ser considerado, portanto, um dos mecanismos que possibilitam a discussão pública da ciência, aproximando-a da sociedade” (LOVATO, 2011, p.177). O texto apresenta fatos relativos à ida de animais ao espaço. Podemos observar que se trata de uma publicação antiga, considerando que a prova foi instituída em 2005. Porém, por ser um texto

informativo, não parece haver uma influência direta no processo de leitura, identificação e reconhecimento do gênero por parte do aluno.

O descritor exige do aluno a identificação das partes principais e secundárias do texto. Dessa maneira, ele precisa filtrar as informações do texto, verificando aquilo que é mais importante, ou seja, aquilo que, de fato, o autor quer informar ao leitor. Para que ele seja bem sucedido nessa tarefa, precisará compreender o texto em seu todo. Por isso, essa questão é classificada como global.

Também pertencente ao Tópico IV – Coerência e Coesão no processamento do texto, o D10 vai ao encontro dos objetivos propostos entre descritor e elaboração da questão:

D10: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Urubus e sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

“—Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...

—Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVI CANTO DE SABIÁ.

ALVES, Rubem. *Estórias de Quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1985, p. 81-2.

No contexto, o que gera o conflito é

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

No texto acima, temos todas as características do gênero fábula. A história faz uma crítica que deve ser compreendida e relacionada com os acontecimentos da vida real. Até porque, atualmente, a ideia da relação direta entre diploma e mobilidade social é muito difundida. Isso vai ao encontro do proposto por Street em relação às características do aprendizado, as quais derivam de uma ideologia específica dos pais, em que a escola é orientada e baseada em um desejo consciente de preparar as crianças para a escola e para uma carreira de classe média.

Outro ponto relevante é que a moral irônica do texto não é trabalhada no exercício. O foco está totalmente na narrativa, atendo-se apenas aos acontecimentos da história e não no seu efeito de sentido e na sua intencionalidade. Apesar disso, os alunos precisarão realizar inferências para detectar o que desencadeou o conflito na história e, ainda assim, questionamentos podem ser levantados, pois, as outras possibilidades de respostas também são pertinentes. Ou seja, embora haja coerência entre o descritor e a questão, exigiu-se uma leitura bastante limitada da fábula.

Os dois itens seguintes dizem respeito ao Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e todos eles exigem habilidades nos itens que estão diretamente relacionadas aos descritores.

D16: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.



(Çiça. O Pato no formigueiro, Rio de Janeiro: Codecri. v. 2

Çiça. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

- O que torna o texto engraçado é que
- (A) a aluna é uma formiga.
 - (B) a aluna faz uma pechincha.
 - (C) a professora dá um castigo.
 - (D) a professora fala "XIS" e "CÊ AGÁ".

O gênero tira normalmente apresenta um caráter cômico. Portanto, pode se relacionar diretamente ao descritor. A pergunta é direta e objetiva, considerando a habilidade exigida, mas atinge ao objetivo proposto. O aluno precisará compreender não somente a história, portanto uma questão global, como também ativar seus conhecimentos para inferir ou relembrar o significado de “pechinchar”. Só assim, ele poderá identificar a “graça” do texto. Entretanto, vale lembrar o já exposto na análise do D17, em que o gênero selecionado também é uma tirinha: nem sempre todos os alunos do território nacional atuam em práticas nas quais circulam esse gênero. Abaixo, o D18:

D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

--Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

--Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

--O Valdemar, por obséquio.

--Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

--Mas não é do número tal?

--É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

--Por favor, o Valdemar chegou?

--Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

--Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

--Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

--Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impubáveis.

Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

--Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

(A) era gentil.

(B) era curioso.

(C) desconhecia a outra pessoa.

(D) revelava impaciência.

O texto acima é um conto. A narrativa tem um tom humorístico, o qual deve ser identificado pelo aluno, para que possa perceber como isso se relaciona com as alternativas. Como se trata de uma pergunta de análise linguística, o foco está em um termo específico encontrado no texto que se relaciona com toda a situação explicitada. Desse modo, é indispensável que o aluno tenha um entendimento global do texto, para que possa identificar a especificidade exigida na pergunta.

Apenas a partir da compreensão das situações apresentadas na história, o aluno poderá chegar à alternativa correta, justamente, porque é preciso que o aluno reconheça o efeito de sentido do vocativo utilizado. Entretanto, esse efeito só poderá ser identificado se analisado no todo. Dessa maneira, um aluno que não reconheça o efeito de sentido da ironia, poderia optar, também, pela alternativa A. Por isso, outros conhecimentos são ativados além do conhecimento gramatical, considerando-se o contexto de uso, principalmente.

O D21, constituinte do Tópico III – Relação entre textos, cumpre com o proposto pelo descritor.

D21: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Texto 1

Mapa Da Devastação

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista Isto É – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2

Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista Época – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) *as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.*
- (C) *as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.*
- (D) *o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.*

Os dois textos que compõem a questão acima são do gênero notícia. A composição do gênero e a indicação do suporte permitem que o aluno identifique com certa facilidade que é um texto da esfera jornalística. O teor informativo também colabora para que o aluno reconheça a estrutura da notícia.

Vale destacar que, se o aluno, no momento da leitura dos textos, não havia reparado que as duas notícias apresentavam dados divergentes, essa informação está presente no enunciado da questão, ou seja, a elaboração da pergunta já induz a resposta. Afirma-se que há uma declaração do segundo texto que contradiz o primeiro. Essa afirmação estabelece um contexto para o aluno, que agora sabe de onde deve partir para responder o que se pede.

Nesse caso, o descritor envolve o reconhecimento de posições distintas dentro de um mesmo tema. Portanto, o cenário que se apresenta, afirmando que há informações que se desencontram, orientam o leitor. Desse modo, tanto a elaboração da questão quanto a sua relação com o descritor atendem adequadamente aos seus objetivos, embora, em termos de interculturalidade, apresente uma visão preconceituosa em relação a um contexto brasileiro: As favelas, elas não são formadas por pessoas, mas “brotam nos morros cariocas”.

Há, ainda, dois aspectos que devem ser salientados. O primeiro envolve a tipologia de perguntas, em que a referida questão é classificada como global, pois exige a leitura e a compreensão dos dois textos e das informações que eles trazem, para que possa compará-las. O segundo aspecto a ser reparado é o das datas das publicações. O texto 1 foi publicado em 2001, enquanto o texto 2 é de 1999. Apesar disso, as informações presentes em cada um deles se mantêm divergentes, pois as duas ações citadas foram iniciadas por volta do mesmo ano, conclusão que se chega após a contagem dos anos que aparecem em cada um dos textos.

Considerando nosso primeiro objetivo específico, em que observamos como as habilidades são cobradas na relação entre teoria e prática, pudemos perceber que, como já citado, das 21 questões, 14 abordam o que o descritor se propõe. Embora na maioria das questões o descritor e a elaboração da questão se encontrem, há questões em que, apesar de o descritor prever uma habilidade que

envolva a perspectiva sociointeracionista, que é a da prova, a questão não se encaminha na mesma direção.

Desse modo, apesar da perspectiva interacionista, as questões acabam por não seguir uma orientação que crie oportunidades para o reconhecimento do uso da língua portuguesa nas diversas práticas sociais vinculadas à visão que fundamenta a elaboração dos testes, a perspectiva dos gêneros do discurso (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 172). Partimos, agora, para a próxima seção, em que analisamos os gêneros selecionados para o exame, com vistas a uma discussão em termos de práticas de letramento.

4.2 RECORRÊNCIA E IMPLICAÇÕES DOS GÊNEROS SELECIONADOS

O trabalho com os gêneros discursivos guia tanto os PCN quanto a elaboração dos exames de abrangência nacional. Desse modo, prioriza-se, na prova, a seleção dos textos que circulam na sociedade, diretamente relacionados a sua função, suporte e esfera de circulação.

Para as teorias dos Novos Estudos sobre o Letramento, a leitura é vista como uma prática social e, portanto, cada grupo age de maneira diferente perante o texto escrito. Maher aponta que “[...] no interior de qualquer comunidade de fala, independentemente de qual seja a variedade em questão, há exigências quanto às competências no uso da linguagem, competências essas que cabe à escola ajudar o aluno a desenvolver” (MAHER, 2007, p. 82). Desse modo, a autora compara o ensino bilíngue ao ensino bidialetal, ou seja, quando o aluno pertence a uma comunidade em que há uma variação linguística que difere da variação utilizada na escola, o que quase sempre ocorre.

O que ocorre é que, assim como no ensino bilíngue, no ensino bidialetal é preciso considerar as reais necessidades comunicativas do aprendiz para poder determinar em qual dialeto ele precisa desenvolver suas diferentes competências. Uma outra questão relevante a se levar em conta é que, como a escola só investe no desenvolvimento do dialeto de prestígio, ela acaba avaliando a competência do aluno bidialetal pela metade (MAHER, 2007, p. 82).

Nesses termos, sabemos que os gêneros selecionados para a Prova Brasil não consideram o contexto local de cada região, justamente por se tratar de um

teste padronizado nacionalmente. Essa característica também aparece ocorre no ambiente escolar, em que “a cultura do aluno manifesta-se, de forma muito menos tangível, no próprio cotidiano escolar, pois é ela quem lhe fornece orientações sobre quais seriam os modos apropriados de se comportar verbalmente e não verbalmente em sala de aula” (MAHER, 2007, p. 83). Ou seja, essas práticas escolares são transpostas também na elaboração dos testes avaliativos. Portanto, a própria seleção dos gêneros no exame é um fator essencial a ser considerado, já que cada grupo tem interesses próprios e, conseqüentemente, letramentos diferenciados, de acordo com suas práticas.

A especificidade cultural dessas condições representa um problema potencial para os testes escritos (ou computadorizados) de aptidão e desempenho. Se a atividade em que ocorre o raciocínio é desconhecida ou está fora dos limites culturais, não há como interpretar os resultados incorretos do estudante (O’CONNOR, 2006, p. 244-5).

Nesse sentido, de acordo com Brasil (2008), há uma necessidade de se definir operacionalmente o que é “saber ler” para os alunos dos ciclos finais do Ensino Fundamental. Todavia, mesmo que esses alunos estejam no mesmo ano escolar, isso não garante que possuam as mesmas práticas. A partir disso, ressalta-se, ainda, em Brasil (2008) que, na sociedade circulam uma variedade de gêneros, os quais diferem em inúmeros fatores e, no momento em que podem ser lidos e entendidos, conclui-se que há um domínio da competência leitora.

Isso é essencialmente o que é feito pela Prova Brasil para definir a escala de medida de competência leitora, embora este grande repertório de textos não exista fisicamente. O importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra (BRASIL, 2008, p. 12).

Bonamino, Cocarelli e Franco (2002), ao realizarem um estudo acerca do SAEB, constataram justamente esse aspecto. Segundo eles, as questões de prova não abrangem a diversidade textual que circula na sociedade e acaba por restringir a seleção de textos que são encontrados em materiais didáticos (poemas, contos, crônicas, tirinhas, notícias reportagens). Essa afirmação dos autores, de um estudo realizado anterior à instituição da Prova Brasil, portanto, referente apenas à prova do

SAEB, ainda se aplica. Podemos observar que a seleção dos gêneros ainda é muito restrita, voltando-se, principalmente, às esferas jornalística e literária.

A esse respeito, apresentamos abaixo, dados da pesquisa de Queiroz (2013) acerca da distribuição dos gêneros mais frequentes do SAEB e da Prova Brasil. A autora faz essa apresentação de 1995 a 2011, entretanto, faremos um recorte de 2005 a 2011, considerando o ano em que a Prova Brasil começou a ser aplicada. Além disso, classificamos os gêneros de acordo com a esfera de circulação a qual pertencem e adicionamos esse dado na tabela.

Tabela 1 – Distribuição dos sete gêneros discursivos mais frequentes do SAEB e da Prova Brasil (2005 a 2011) e suas esferas de circulação

Esfera	Gênero	Ano				Total Gêneros	Total Esfera
		2005	2007	2009	2011		
Literária	Conto	13	14	9	15	51	100
	Poema	12	7	6	4	29	
	Fábula	4	4	7	5	20	
Jornalística	Quadrinho	20	10	10	8	48	92
	Piada	3	3	5	5	16	
	Reportagem	5	1	3	6	15	
	Curiosidade	3	3	5	2	13	

Fonte: Tabela adaptada de Queiroz (2013)

De acordo com essa tabela, desde que a Prova Brasil foi instituída, o gênero mais frequente foi o conto, seguido do quadrinho. Observamos que há apenas gêneros da esfera literária e da esfera jornalística. Isso corrobora com o exposto por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) em relação à restrição na escolha dos textos. Para fins comparativos dos dois estudos, elaboramos a tabela abaixo, a qual envolve apenas os dados da presente pesquisa, com a recorrência dos gêneros presentes no modelo da Prova Brasil do 9.º ano (em anexo), classificando-os também, quanto à esfera de circulação.

Tabela 2 – Distribuição dos gêneros discursivos presentes no modelo da Prova Brasil de acordo com suas esferas de circulação

Gênero	Esfera			
	Jornalística	Literária	Artística	Não identificada
Notícia	4	-	-	-
Tira	3	-	-	-
Artigo de opinião	3	-	-	-
Crônica	-	3	-	-
Fábula	-	2	-	-
Conto	-	2	-	-
Poema	-	1	-	-
Reportagem	1	-	-	-
Música	-	-	1	-
Não identificado	-	-	-	2
Total	11	8	1	2

Ao compararmos as duas tabelas, percebemos claramente que os dados convergem. Tanto no estudo concernente aos gêneros frequentes proposto por Queiroz (2013) quanto no teste-modelo da Prova Brasil, temos uma prevalência das esferas jornalística e literária. Inclusive, nos dados apresentados por Queiroz (2013), apenas essas duas esferas aparecem. Já em nossa análise, há o aparecimento da esfera artística, com um gênero, a música, e dois gêneros que não puderam ser identificados, logo, não podem ser classificados em uma esfera específica (Tabela 2).

O que ocorre é que na Tabela 1 os gêneros da esfera literária aparecem em primeiro lugar, com 100 ocorrências no período de 2005 a 2011. A esfera jornalística fica em segundo lugar com 92 ocorrências. É uma diferença pequena se considerarmos a amplitude do *corpus* da pesquisa. Já, no modelo da Prova Brasil, ocorre justamente o oposto. Apesar de, da mesma maneira, prevalecerem as esferas literária e jornalística, a mais recorrente é a jornalística, com 11 ocorrências de gênero, enquanto a literária aparece 8 vezes. De qualquer forma, parece haver um consenso nos dois estudos, considerando que as seleções de ambos se restringem a duas esferas de circulação, privilegiando grupos específicos pertencentes que têm maior acesso a essas duas esferas. Temos abaixo dois exemplos de textos, cada um pertencente a uma esfera citada. Primeiramente um gênero jornalístico e, em seguida, um gênero literário.

O primeiro exemplo é o D4, o qual pertence ao Tópico I – Procedimentos de Leitura, é um gênero jornalístico:

D4: Inferir uma informação implícita em um texto.

O IMPÉRIO DA VAIDADE

Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar milkshake, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.

Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. O império da vaidade. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

O autor pretende influenciar os leitores para que eles

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam da sua vida todas as atividades incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

O texto apresentado é um artigo de opinião. Além das pistas já deixadas pelo autor para que se reconheça esse gênero, o aluno também poderia associar o suporte de publicação do texto, jornal ou revista, em que normalmente são veiculados artigos de opinião. Entretanto, vale refletir em que medida todos os alunos que realizam a prova tem acesso a esses suportes. Afinal, é preciso que ele reconheça o gênero para chegar à resposta considerada correta. Caso contrário, ele poderia considerar as alternativas A ou B como certas. Uma vez que o leitor identifica o gênero, precisará lançar mão de estratégias que lhe garantam reconhecer a intenção do autor.

Um aspecto que merece atenção nesse texto, refere-se à data de publicação. A Prova Brasil foi instituída em 2005 e, se pensarmos no aspecto social da leitura, considerando a sua contextualização diretamente relacionada a sua produção, temos um intervalo de dez anos, já que o texto foi escrito em 1995. Claro que afirmamos isso com base na escolha do gênero (a mesma afirmação não se aplicaria a um gênero da esfera literária, por exemplo), já que o artigo de opinião trata de temas, normalmente, recorrentes naquele determinado momento histórico. Isso não impede que o tema ainda seja atual e apresente situações que representam nossa realidade ainda hoje. Todavia, poderia haver uma seleção de temas que tivessem tido maior visibilidade e discussão no momento em que esses alunos já têm várias habilidades desenvolvidas, no caso, no ano corrente da prova, possibilitando-lhes uma leitura crítica. Relembramos que, temos consciência de que se trata de uma prova-modelo, apenas para servir como um guia aos professores. Todavia, se na própria criação desse documento norteador, há um hiato de dez anos entre o texto selecionado e o momento de produção do exame, supõe-se que essa atitude se repete no momento real de aplicação das provas.

Além disso, a questão formulada se volta totalmente à compreensão global do texto. Para que se consiga responder o que foi solicitado, é necessária a soma das informações explícitas e implícitas, para que se possa inferir o que o descritor pede. Não se restringe apenas a uma informação implícita específica, como pode parecer, mas sim, ao conjunto de todos os elementos do texto, que tem uma intencionalidade, a qual deve ser identificada para encontrar a alternativa correta.

Assim, a questão apresentada está inserida no grupo das questões globais, as quais envolvem processos inferenciais, além do conhecimento de mundo do leitor. Para isso, é preciso que o aluno tenha desenvolvido determinadas habilidades, que lhe permitam agir com competência na escolha das estratégias de leitura, possibilitando um processo de reconhecimento das intenções do autor, relacionadas com os conhecimentos acerca do tema e de como ele é tratado em nossa sociedade. Em síntese, trata-se de uma questão complexa.

Dessa maneira, um aluno que não está engajado em práticas sociais que envolvem os gêneros jornalísticos mais complexos, como o artigo de opinião, talvez não possa compreender o texto em sua totalidade. As práticas de letramento das quais participa podem envolver outras variações linguísticas e culturais, o que acaba por prejudicar na tentativa de solucionar a questão. A esse respeito, Street comenta

que a variação associada à escolarização é que passou a ser vista como legítima, “não só para firmar o padrão de outras variedades, mas também para marginalizá-las” (STREET, 2014, p. 121).

O segundo exemplo é o D3, o qual também pertence ao Tópico I – Procedimentos de Leitura, e um gênero literário:

D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

O Pavão

E considerei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.

Eu considerei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.

Considere, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

- No 2º parágrafo do texto, a expressão **ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES** significa o artista
- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
 - (B) conseguir o maior número de tonalidades.
 - (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
 - (D) **fragmentar a luz nas bolhas d'água.**

O texto acima pertence à obra de Rubem Braga, referenciada. Trata-se do gênero crônica. Tanto a construção do texto quanto a linguagem utilizada preveem um leitor competente, o qual seja capaz de identificar as características do gênero e relacioná-las aos possíveis temas que ele poderia tratar.

A questão elaborada é uma adaptação do descritor em si, em que o aluno deve ativar seus conhecimentos, criar hipóteses ou, até mesmo, fazer suposições para inferir o sentido da expressão destacada. Para responder esse item, o aluno deveria retomar o texto para compreender a que se refere à expressão, exigindo conhecimentos não só lexicais como também textuais e literários.

Desse modo, essa questão é direcionada a um leitor cujas habilidades de leitura já estejam desenvolvidas, pois é preciso lançar mão de estratégias e estar envolvido em situações que tenham permitido o desenvolvimento de competências para que se possa inferir o sentido da expressão. Sendo assim, a questão está inserida na categoria das questões inferenciais, a qual estimula uma reflexão, para

que se chegue à resposta mais adequada. Vale destacar que, nem o descritor nem o enunciado da questão exigem o reconhecimento do gênero para que se chegue à alternativa correta.

É inegável que a seleção dos gêneros acaba por ser restritiva. Vale destacar o problema do modelo da prova, em que há duas ocorrências de não identificação do gênero. Isso pode ocorrer pela utilização de fragmentos ou pela falta de contextualização do texto ou referências. Sendo assim, como as questões foram elaboradas sem que se pensasse nas práticas sociais que constituem o texto? Priorizou-se o desenvolvimento de habilidades específicas, desconsiderando-se as possíveis relações dos leitores com o texto escrito e, desse modo, configura-se uma questão na perspectiva do modelo autônomo do letramento. Como no exemplo do descritor abaixo, inserido no Tópico I, Procedimentos de leitura.

D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada.

Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

Tv Cultura, Jornal do Telecurso.

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

(A) “os mandacarus se erguem”

(B) “aroeiras expõem seus galhos”

(C) “**Sinais de seca brava, terrível!!**”

(D) “Toque de saída. Toque de entrada”

Inicialmente, devemos constatar que pela apresentação do texto e sua referência, não é possível identificarmos o gênero em questão. Percebemos que se trata de um texto predominantemente descritivo, talvez um relato, entretanto, não há como reconhecer de qual se trata apenas com as informações apresentadas. Não sabemos quem é o interlocutor e a falta de referência limita ainda mais as possibilidades de leitura. Desse modo, considerando a perspectiva teórica da prova, o leitor fica impossibilitado de identificar e reconhecer o gênero, o que dificulta seu processo de leitura, afinal, não há uma compreensão do texto em uma situação real de comunicação, pois não se sabe que situação é essa. Mesmo considerando que o

suporte em que ele aparece, a televisão, é um meio de comunicação bem abrangente, vale refletir se o canal em que o texto apareceu tem um ibope considerável a ponto de ser reconhecido pelos alunos. Isso poderia auxiliá-los a reconhecer o gênero, uma vez que identificam as características do canal em que o texto foi veiculado. Ao considerarmos a nossa perspectiva, não se pode identificar em que práticas sociais esse texto seria utilizado e reconhecido. Assim, podemos afirmar que essa questão se insere no modelo autônomo de letramento.

Apesar da não identificação do gênero, a pergunta se refere a um aspecto estritamente textual, em que, mesmo não compreendendo o contexto, é possível realizar uma inferência para respondê-la. Portanto, essa pergunta pode ser considerada inferencial, pois, o aluno deve identificar nas alternativas a opinião do autor. Ou seja, não é preciso que ele retome a leitura do texto, basta que elimine as opções, verificando uma por uma e, percebendo quais delas possuem uma caracterização, para além da descrição. A presença do adjetivo em apenas uma das alternativas, como modalizador que marca opinião, facilita o processo. Desse modo, a inferência aqui está diretamente relacionada aos conhecimentos que o aluno tem dos recursos que caracterizam uma opinião dentro de um texto e, não, necessariamente, do gênero. Ou seja, o texto é usado como pretexto para uma atividade de localização dentro das próprias opções de resposta.

A partir do exemplo do gênero não identificado, ao pensarmos em cada um dos descritores da prova, até que ponto seria necessário o reconhecimento dos gêneros discursivos, em cada um dos itens da prova? Pudemos perceber em nossa análise que há questões que podem ser respondidas, sem que se reconheça ou identifique o gênero, mesmo dentro do Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, o qual se relaciona mais especificamente com o gênero em si.

D12: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Mente quieta, corpo saudável

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.*
- (B) conscientizar.*
- (C) denunciar.*
- (D) informar.*

Nesse caso, temos um texto do gênero notícia de popularização científica. O aluno poderá identificá-lo pelo suporte, se reconhecer a revista em que houve a publicação ou, ainda, pelo teor informativo do texto, o que já o levaria a resposta correta, ou seja, se estiver familiarizado com o suporte, se este constituir a sua cultura. Há, também, a possibilidade de reconhecer a finalidade do texto, mesmo desconhecendo seu contexto, por meio da análise das alternativas, eliminando-as.

Mesmo em um tópico que envolve as implicações do gênero, não há uma preocupação com o seu reconhecimento. Além disso, a pergunta elaborada consiste na cópia da habilidade especificada no descritor. Não há o estímulo de reflexão acerca do texto, focando-se, exclusivamente, na conferência de uma resposta correta. Além disso, dentre as alternativas, há duas possibilidades que poderiam ser consideradas corretas. Isso porque, ao tratar da questão da meditação e, finalizar a notícia, com resultados que apresentaram a diminuição ou o abandono do uso de analgésicos por pacientes com dor crônica, o leitor poderia relacionar ao uso consciente de medicamentos, podendo, portanto, assinalar como finalidade “conscientizar”.

Para que não houvesse dupla possibilidade de resposta, a questão deveria contextualizar e especificar ao aluno, que busca a “principal finalidade” do texto, ou ainda, sua função predominante. Da forma como está posto, a questão é extremamente abrangente, podendo assumir um leque de respostas como informar, conscientizar, induzir, sugerir etc, as quais só estão limitadas por se tratar de um teste composto por questões objetivas. Temos aqui uma questão global, a qual exige uma compreensão geral do texto para que se possa chegar à alternativa correta. Porém, a forma de elaboração da questão não oferece elementos suficientes ao aluno para que cumpra o que lhe foi pedido.

Nesse sentido, por mais que a Prova Brasil, teoricamente, pautar-se em uma perspectiva que considera o contexto, a qual estimula o aluno a refletir sobre seus aspectos, ainda há lacunas nesse modelo de prova, o que podemos perceber pelos

resultados insuficientes em nível nacional nas situações de aplicação do teste, como também na elaboração de algumas questões e na escolha de alguns gêneros. Isso porque os textos selecionados propõem identificar as mesmas habilidades por parte de todos alunos, mas essas habilidades não se relacionam com as práticas sociais de todos os estudantes que realizam o exame, corroborando as afirmações de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), a respeito do SAEB, de que não é possível, por meio de uma prova como a Prova Brasil, verificar a capacidade leitora dos alunos.

É possível, portanto, entendermos que em muitos momentos do exame a identificação e reconhecimento do gênero não são necessários para responder os itens da Prova Brasil. Isso vai ao encontro da afirmação de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), pois, não se pode negar o trabalho com as habilidades de leitura, porém, com frequência, a interação com os diferentes gêneros não ocorre dentro do teste. Além disso, os dados mostraram que há um predomínio de gêneros das esferas literária e jornalística, o que acaba privilegiando grupos sociais que têm maior acesso a essas esferas sociais. Logo, não há como mensurar a capacidade de leitura, considerando que não é possível avaliar as habilidades e competências dos estudantes no contato com diferentes textos recorrentes no dia a dia e que condizam especificamente com suas práticas sociais. Na próxima seção apresentamos o desenvolvimento de nosso terceiro objetivo específico, o reconhecimento dos padrões de interação com textos, previstos pela Prova Brasil.

4.3 PADRÕES DE INTERAÇÃO PREVISTOS PELA PROVA BRASIL

Os padrões de interação previstos consistem nas ações esperadas dos alunos a partir da leitura do texto, conforme a elaboração das questões. Para Matencio,

As crianças podem ter contato tanto com modelos de interação familiar diferentes dos seus, nos filmes a que assistem, por exemplo, quanto com programas infantis em que se narram histórias ou com telejornais que seus pais acompanham, enfim, com um conjunto de outras formas de interação social, que funcionam como modelos de ação (MATENCIO, 2003, p. 4).

A fim de reconhecer quais seriam esses padrões, partimos, a partir das questões do modelo da prova, de uma tipologia de perguntas, as quais se caracterizam pelo seu comando e objetivo. Desse modo, serão identificados os padrões previstos, pois, a definição de cada um dos tipos de questões prevê determinadas ações.

Assim, elaboramos nossa tipologia, como já posto no capítulo dois, embasados em uma categorização criada por Marcuschi (2005) para análise de livros didáticos. Estamos cientes que a aplicação dessa categorização tal e qual não seria adequada aos nossos objetivos e, por esse motivo, fizemos uma adaptação, para utilizá-la apenas como ponto de partida para identificar características gerais das questões, possibilitando a identificação de padrões de interação. Emprestamos duas categorias criadas pelo autor e criamos mais uma, com base em Mendonça (2006). O quadro abaixo expõe as três classes de questões presentes na avaliação analisada, suas respectivas definições e recorrências.

Quadro 5: A tipologia das perguntas presentes no modelo da Prova Brasil

Tipologia	Definição	Recorrência
Globais	“são as perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2005, p. 55).	11
Inferenciais	“[...] exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2005, p. 54).	6
Análise linguística	Supõe um trabalho que envolve a gramática da língua, sem que se atenha somente a ela. Há uma preocupação com aspectos estruturais, mas de uma perspectiva discursiva. É imprescindível o reconhecimento do contexto e a ativação dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.	4

Apresentaremos os exemplos de questões concernentes a cada uma das classificações, mas antes, faremos algumas considerações iniciais acerca das perguntas e dos padrões de interação previstos por elas. Primeiramente, apesar de os itens não se manterem apenas no nível da decodificação, em muitos casos não há contextualização suficiente das condições de produção. Isso pode dificultar para o aluno, no sentido de não conseguir identificar a que práticas de letramento aquele texto pode pertencer. Vale destacar que isso ocorre, não somente nos casos em que a identificação do gênero se torna desnecessária, como nos exemplos vistos na

seção anterior, mas em questões que exigiriam mais informações para que o aluno pudesse ler o texto conforme o esperado, de acordo com todos os aspectos que o envolvem. Por exemplo, no D5, referente ao Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.

D5: Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc)



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

O texto selecionado, composto por texto verbal e imagético, é uma tira. Esse tipo de texto, que não se compõe somente de linguagem verbal, pode estimular o aluno a realizar uma leitura mais atenta, de um texto constituído pela linguagem verbal e imagética, até porque, em nosso dia a dia, circulam os mais variados gêneros, os quais são compostos tanto por linguagem verbal quanto não verbal.

Vale destacar que o texto selecionado é de um personagem muito conhecido por determinados grupos. Aqueles que têm acesso à internet, TV à cabo e bancas já sabem que se trata de um gato que representa a preguiça, a fome e o sono. Todavia, o leitor que não possui esse conhecimento, poderia considerar outras respostas como corretas, por exemplo, a alternativa B ou a D. Isso porque, ele poderia considerar o gato como um personagem desinteressado pelos fatos que ocorrem no mundo. Nessa tirinha, não são representadas as características ou atitudes que esse personagem normalmente desenvolve.

O descritor prevê o desenvolvimento de uma habilidade que permita ao aluno interpretar o texto não levando em conta somente o texto escrito. Todavia, o

enunciado da questão faz menção apenas à resposta de Garfield. Se considerássemos apenas a resposta de Garfield, novamente, mais de uma alternativa poderia ser considerada a correta. Só podemos concluir que a resposta adequada seria “assustadoras”, após a observação mais atenta dos olhos esbugalhados do gato no último quadrinho. Normalmente, esse traço indica susto, assombro, temor.

Por um lado, se tivermos um aluno proficiente, ele perceberá essa característica no desenho. Por outro, seria necessário indicar ao leitor que observasse também a imagem, além do texto escrito, justamente na tentativa de estimular a leitura de imagens, a qual, muitas vezes, é esquecida no contexto escolar. Considerando que a aplicação da prova é em território nacional, pode haver alunos que tenham coleções de quadrinhos, como podem ter aqueles que nunca tiveram acesso a esse tipo de texto. Portanto, considera-se indispensável a sinalização da leitura das imagens.

Essa questão apresenta uma pergunta inferencial e global, concomitantemente. A própria ação de envolver duas linguagens exige do leitor processos inferenciais. Além disso, a pergunta leva o aluno a refletir a partir da resposta do personagem, ou seja, seu foco não está naquilo que está explícito, mas no que podemos concluir a partir da leitura do texto e do reconhecimento dos personagens dessa tirinha. Portanto, a forma como a tirinha foi apresentada está desconexa de sua característica principal, a intertextualidade. Por isso, apresenta uma visão limitada dessa prática social, voltando-se a uma leitura escolarizada do gênero.

Além disso, a prova privilegia padrões de interação relacionados aos descritores e às habilidades que devem ser desenvolvidas até o 9.º ano. Entretanto, na elaboração das questões não são aproveitados todos os aspectos que o descritor permite abranger. Um exemplo disso é a questão relacionada ao D1, no Tópico I – Procedimentos de leitura.

D1: Localizar informações explícitas em um texto.

A assembléia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

- Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

- Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil – fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. In Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.*
- (B) aprovado pela metade dos participantes.*
- (C) negado por toda a assembléia.*
- (D) negado pela maioria dos presentes.*

A questão apresentada se relaciona ao gênero fábula. Normalmente, esse gênero é encontrado em testes para séries iniciais, como 5.º ano, portanto, ao aparecer em uma prova de 9.º, supõe-se que os alunos já identifiquem, reconheçam e dominem o gênero pela possibilidade de ter sido trabalhado ao longo do processo escolar durante o Ensino Fundamental. É importante citar que essa escolha do gênero está diretamente relacionada à esfera escolar. Apesar de a fábula também se inserir na esfera literária, ela é muito trabalhada nos livros didáticos. Portanto, as práticas de letramento relacionadas a esse gênero, estão diretamente envolvidas com as práticas escolares.

O objetivo do descritor envolve a localização de uma informação explícita no texto, entretanto, consideramos que a forma como a questão foi elaborada exige que o leitor lance mão de estratégias de leitura, como a seleção e a inferenciação, obrigatoriamente. Isso porque, é preciso que o leitor compreenda o contexto apresentado, que envolve a posição contrária de um dos participantes, justamente pela impossibilidade de efetivar o plano. Somente depois dessa constatação é possível que o leitor compreenda que o projeto foi “aprovado com um voto contrário”, conforme a alternativa correta e, por isso, está de acordo com o grupo das questões inferenciais, propostas em nossa classificação.

Percebemos, pelas possíveis respostas, que não havia a possibilidade de alternativa que colocasse o projeto como aprovado unanimemente. Talvez isso ocorra pelo fato de que, no texto, afirma-se que “o projeto foi aprovado com delírio”. Somente no próximo período é esclarecido que houve uma oposição. Ao omitir essa opção, pode haver uma indução a uma leitura mais atenta ou, até mesmo, a uma releitura do texto, para confirmar a alternativa correta, a qual exige que o leitor faça uma verificação para compreender o que lhe é solicitado.

Outro fator a ser destacado é que, algumas vezes, a pergunta é o próprio descritor, desconsiderando aspectos contextuais e sociais. Nesse sentido, é clara, unicamente, a função de verificar se o aluno desenvolveu uma habilidade ou não, independente desse texto representar uma prática social. A próxima questão se refere ao D7.

D7: Identificar a tese de um texto.

O ouro da biotecnologia

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

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

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

PIZA, Daniel. O Estado de S. Paulo.

O texto defende a tese de que

(A) a Amazônia é fonte “potencial” de riquezas.

(B) As plantas e os animais são levados ilegalmente.

- (C) O Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
(D) Os bens naturais são citados na escola.

O texto acima pertence ao gênero artigo de opinião. Vale destacar que apenas a referência do suporte é insuficiente para contextualizar o leitor. É preciso que haja a indicação da data de publicação, de forma que o aluno possa ativar o conhecimento de mundo que já possui relacionado ao assunto e à época de produção do texto. Todavia, isso não impede que o aluno reconheça e identifique o gênero, mesmo que essa informação não seja fundamental para que se encontre a resposta.

O descritor e o enunciado da questão coincidem, de forma que a pergunta é diretamente relacionada à habilidade que o aluno deve ter desenvolvido: identificar a tese de um texto, ou seja, aquilo que o autor se propõe a discutir. Entretanto, a questão não foi elaborada adequadamente, considerando que não há a citação de que a defesa da tese parte do próprio autor. Normalmente, o comando da questão guia o aluno, de maneira que o conduz a lançar mão dessa ou daquela estratégia (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998), para que possa responder a questão. Nesse caso, temos uma pergunta muito escolar, em que geralmente vemos/procuramos refletir acerca de textos acadêmicos. Desse modo, há uma inconsistência. Utiliza-se um gênero jornalístico, mas o foco está no texto. Ou seja, o autor e o interlocutor são apagados e o contexto de produção não aparece nem nos descritores. Desse modo, não há um trabalho que preveja as possíveis práticas representadas pelos gêneros escolhidos e, nem mesmo, um enfoque interacionista, como a prova se propõe.

De qualquer forma, novamente temos uma questão global, que envolve a compreensão do texto como um todo, para que se possa inferir qual seria a tese que é defendida no texto. Sendo assim, é preciso que se identifique a intencionalidade do autor e os argumentos que ele utiliza para comprovar aquilo que propõe. Ao considerarmos as alternativas, é fundamental que o aluno faça inferências e chegue à determinada conclusão para escolher a mais adequada, pois a resposta não aparece explícita no texto.

As questões globais são as mais recorrentes no teste analisado. De um total de 21 itens, 11 envolvem perguntas globais, as quais exigem uma compreensão geral do texto, para que se chegue à alternativa correta. Nesses casos, é preciso que o aluno lance mão de estratégias que colaborem para o entendimento do texto.

Concomitantemente, o aluno realizará inferências para que possa chegar a essa compreensão geral. Para isso, muitos aspectos podem colaborar: o reconhecimento do gênero, a estrutura composicional, o conteúdo temático, o estilo, as condições de produção, o suporte e a esfera de circulação. Se o aluno já tiver contato com o gênero em suas práticas sociais, essas informações se entrelaçam e facilitam a compreensão do texto.

Um exemplo de questão global, também presente no Tópico I – Procedimentos de leitura:

D6: Identificar o tema de um texto.

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado Malhação. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranóia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para o seu tipo de pele", diz a dermatologista Iara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais freqüentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita", sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araujo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

CASTRO, Letícia de. *Veja Jovens*. Setembro/2001, p. 56.

A idéia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

Mais uma vez o gênero selecionado é o artigo de opinião. Para que o leitor possa identificá-lo é necessário que perceba as pistas deixadas pela autora do texto, bem como a atenção ao suporte em que o gênero está publicado. Essas duas estratégias permitirão que o aluno identifique a que gênero pertence o texto, isso, claro, se já tiver atuado em práticas sociais que o envolvem em um outro momento, escolar ou não.

Essa questão, de acordo com a classificação das perguntas, insere-se na categoria de perguntas globais. Isso porque, é preciso que se leia o texto na íntegra, mais de uma vez, para que se possa inferir a alternativa correta, de modo que a pergunta faz menção a uma ideia geral exposta no texto, ou seja, é preciso que haja uma leitura global para que identificar o ponto de vista do autor, ou seja, uma concepção de leitura que não privilegia a construção dos sentidos.

Considerando o descritor e o enunciado da questão, percebemos que eles não apresentam construções significativamente distintas. Ou seja, o descritor D6 preza pela habilidade da identificação do tema de um texto. A pergunta é praticamente a habilidade descrita na matriz de referência, além de ser extremamente objetiva e direta. Mais uma vez, temos uma concepção de texto escolar presente. A identificação do tema de um texto é uma prática acadêmica, a qual nos parece incoerente com a função sociocomunicativa de um artigo de opinião. Isso porque outras alternativas também poderiam ser o tema do texto. O que determina que a alternativa A seja a “central”? Isso pode envolver questões de identificação, de acordo com as práticas culturais do leitor, em que não só a alternativa considerada correta poderia ser adequada.

Outro exemplo de questão global é pertencente ao Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto.

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

O homem que entrou pelo cano

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

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

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

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

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

O homem desviou-se de sua trajetória porque

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava “viajando” há vários dias.
- (C) **ficou desinteressado pela “viagem”.**
- (D) percebeu que havia uma torneira.

O texto, que corresponde ao gênero conto, é apresentado para cobrar um sentido muito mais amplo do que aquele relatado pela história em si. Entretanto, como o foco está na relação de causa e consequência entre os elementos do texto, mais uma vez o reconhecimento da prática social representada pelo gênero fica de fora. Sendo assim, o aluno pode não ser capaz de chegar à resposta esperada.

A partir do enunciado, o aluno busca o motivo literal do desvio do homem. Todavia, os motivos metafóricos são desconsiderados. Sendo assim, restringe-se a uma atividade de localização e decodificação do texto, que corresponde a uma concepção de leitura com foco no texto, conforme citado no capítulo 2. Portanto, há uma compreensão parcial, já que envolve apenas os fatos textuais, desconsiderando aspectos extralinguísticos e o conhecimento de mundo do leitor.

A segunda classe de perguntas, a qual prevê certos padrões de interação com o texto escrito, que mais aparece no modelo da prova é a das inferenciais. Essas questões são mais pontuais que as globais, mas ainda exigem a ativação de conhecimentos extratextuais, estimulando um processo de reflexão, não tendo apenas o foco na decodificação. Dessa forma, é preciso compreender o enunciado e relacioná-lo com os aspectos presentes no texto e aqueles que são ativados a partir da leitura, para, então, buscar a alternativa correta.

Esse descritor está incluso no Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto:

D8: Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

O namoro na adolescência

Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações. Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. A condição da mulher. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família. O argumento que defende essa idéia é

- (A) a família é o anteparo das frustrações.*
- (B) a família tem uma relação harmoniosa.*
- (C) o adolescente segue o exemplo da família.*
- (D) o apoio da família dá segurança ao jovem.*

Reafirmamos que não é possível fazer a identificação do gênero. Aparentemente, trata-se de um fragmento de livro, todavia, não há como afirmar com certeza, mesmo que, nesse caso, apareça a referência completa. A esse respeito, Menegassi afirma que “ao considerar-se que no seio da sociedade não se trabalham com fragmentos de textos, mas sim com textos completos, é presumível que a escola, como uma das instâncias sociais, também deva trabalhar com textos na íntegra” (MENEGASSI, 2010, p. 92). Entretanto, o autor ressalta que, há momentos em que o fragmento pode servir como exemplo, desde que seja devidamente explicado.

Apesar de Menegassi (2010) se referir ao contexto escolar, essa asserção é aplicável no contexto da Prova Brasil. Seria mais adequado apresentar, nos testes, textos a partir dos quais o aluno pudesse identificar e reconhecer o gênero, sua

função, estrutura, conteúdo, suporte e esfera de circulação. Desse modo poderia identificar em que práticas de letramento esse texto está inserido.

Entretanto, em relação à elaboração da pergunta com o descritor, observamos que há a identificação da tese no enunciado. Apesar de isso não estar explícito, o aluno pode inferir que se trata da ideia defendida no texto e, sua tarefa é encontrar o argumento que defende essa ideia, descartando, portanto, a necessidade da identificação do gênero. Mais uma vez aparece a concepção escolar, voltada à elaboração de perguntas que não se relacionam diretamente às práticas reais, mas a textos selecionados “para se trabalhar na escola”, corroborando o que afirma Kleiman (2007) em relação ao uso da escrita na escola envolver prioritariamente a demonstração de uma capacidade individual de realizar todas as atividades. A esse respeito, Street lembra que “o próprio letramento, além disso, varia com o contexto social. É difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social” (STREET, 2014, p. 40).

Trata-se, portanto, de uma questão inferencial, a qual exige do aluno a constatação de um fato que só pode ser percebido após uma leitura competente do texto. Todavia, explora uma habilidade exclusiva do letramento escolar, a qual restringe o letramento para habilidades específicas.

Outro exemplo de questão inferencial está no Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto

D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Eu tenho um sonho

*Eu tenho um sonho
lutar pelos direitos dos homens
Eu tenho um sonho
tornar nosso mundo verde e
limpinho
Eu tenho um sonho
de boa educação para as crianças
Eu tenho um sonho
de voar livre como um passarinho*

*Eu tenho um sonho
ter amigos de todas raças
Eu tenho um sonho
que o mundo viva em paz*

*e em parte alguma haja guerra
Eu tenho um sonho
Acabar com a pobreza na Terra*

*Eu tenho um sonho
Eu tenho um monte de sonhos...
Quero que todos se realizem
Mas como?
Marchemos de mãos dadas
e ombro a ombro
Para que os sonhos de todos
se realizem!*

SHRESTHA, *Urjana*. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 10.

No verso “Quero que todos se realizem” (v. 19) o termo sublinhado refere-se a

(A) amigos.
(B) direitos.
(C) homens.
(D) sonhos.

Observamos que o texto acima é um poema. Dos gêneros que apareceram na prova até agora, percebemos que, apesar de uma prevalência da esfera jornalística, em segundo lugar estão os gêneros da esfera literária.

Primeiramente, por se tratar de um gênero da esfera literária, poderiam ser trabalhados aspectos envolvendo a relação entre o gênero e as repetições que, além de garantirem continuidade, causam um efeito de sentido. Afinal, vários fatores podem ser trabalhados concomitantemente em uma questão, sem que se restrinja somente ao que é determinado pelo descritor, até porque, o processo da leitura não se divide em habilidades independentes e, sim, em inúmeras estratégias, competências e habilidades que atuam simultaneamente.

O que ocorre é que não há um trabalho de interação com o texto, mas, apenas uma detecção mecânica de um referente. Desse modo, o trabalho se atém ao código, adotando uma concepção de leitura com foco no texto, sem vistas ao contexto de produção e à interação entre o leitor e o texto.

Uma das questões de análise linguística que aparece na prova está inclusa no Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto.

D15: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Que função desempenha a expressão destacada no texto “... o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo.” (2º parágrafo)

- (A) *adição de idéias.*
- (B) *comparação entre dois fatos.*
- (C) *conseqüência de um fato.*
- (D) *finalidade de um fato enunciado.*

Temos, aqui, mais um gênero da esfera literária, a crônica. O texto trata da infância do autor, o que é um tema que se aproxima muito dos alunos. O descritor que rege essa questão prevê as relações lógico-discursivas marcadas por elementos coesivos.

Essa questão é uma atividade de análise linguística, a qual envolve a percepção dos fatos ocorridos para que se compreenda o uso da expressão nesse ponto do texto. As alternativas, em vez de apresentarem apenas a função pontual da expressão, poderiam envolver a própria situação ocorrida no texto, de que a consequência do volume do rio ter crescido foi o medo da família.

Vale destacar que é um tema muito comentado nos meios de comunicação de massa, como jornais, revistas e televisão. Entretanto, dificilmente, é tratado de uma maneira positiva, como no texto. Há uma perspectiva daquele que pode ajudar os atingidos pela enchente. Todavia, aos alunos que possam, em algum momento, ter passado por esse tipo de situação, talvez seja difícil construir um significado a partir do que o texto diz.

Kleiman aponta que “a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p. 3-4). Portanto, na situação hipotética que apresentamos, percebemos que se trata de uma situação bem específica, a qual descreve e prevê aspectos culturais bem pontuais.

De qualquer forma, percebemos aqui uma questão que envolve a reflexão do aluno, não só do conteúdo do texto, mas dos recursos linguísticos utilizados para estabelecer as relações entre os fatos, entretanto, sem a necessidade de identificação do gênero discursivo.

A seguir, o exemplo do D19, incluso no Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

D19: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

A CHUVA

A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu a tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina. A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos. A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. As coisas. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Todas as frases do texto começam com “a chuva”.

Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.*
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.*
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.*
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.*

O texto acima pertence à esfera literária, mais uma vez uma crônica. É sabido que, nessa esfera, há uma utilização de recursos da língua para causar

efeitos de sentido no leitor. Nesse caso, é o que se propõe o D19, a identificação desse recurso. A repetição chama atenção no momento da leitura do texto e, ainda assim, é citada na elaboração da pergunta. Para identificar a resposta correta, é preciso que o aluno, não só perceba a repetição como a relacione com o conteúdo do texto. Entretanto, ainda assim, poderá encontrar mais de uma resposta correta, pois, tanto a alternativa A quanto a alternativa D justificam a utilização do recurso.

Nesse caso, também temos uma questão de análise linguística, em que o substantivo repetido apresenta uma função diretamente relacionada ao seu contexto de uso. Desse modo, o leitor ativa conhecimentos linguísticos e extralinguísticos para que possa compreender o texto e responder o item. Vale destacar que, para que o aluno consiga ativar esses conhecimentos, ele precisa reconhecer os textos como pertencendo à esfera literária, os quais comumente apresentam esses recursos linguísticos. Portanto, mais uma vez, prevê-se um trabalho com gêneros “escolares” e não com práticas advindas do contexto social e cultural dos alunos.

Considerando os três tipos de questões que identificamos: globais, inferenciais e de análise linguística, pudemos perceber que os padrões previstos pela prova envolvem, predominantemente, um entendimento integral dos textos. Além disso, há, nas questões propostas, uma tentativa de relacionar o texto com alguma condição de produção e o meio de circulação. Entretanto, isso ainda é bastante lacunar, pois em mais de uma questão o texto é reconhecido pelo aluno como independente da prática social da qual foi retirado. Em nível de letramento, a escolha predominante de gêneros da esfera jornalística e literária, a forma de apresentar os textos e a leitura esperada desses textos evidencia que a prova privilegia certo grupo social e uma visão autônoma de letramento. Sendo assim, é possível que o aluno domine determinadas habilidades isoladas propostas pelos descritores em gêneros específicos, o que limita as suas possibilidades de interação em diferentes práticas sociais.

Na seção a seguir, discutiremos os dados apresentados, respondendo nossa pergunta de pesquisa: qual é a concepção de letramento presente na Prova Brasil?

4.4 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO DA PROVA BRASIL

A partir da análise de todas as questões do modelo de prova de 9.º ano pudemos perceber alguns aspectos gerais que nos levaram a identificar a concepção predominante de letramento na prova. Primeiramente, gostaríamos de destacar que, consideramos que a proficiência em uma língua “é a capacidade de agir na língua, e um falante é mais (ou menos) proficiente na medida em que suas ações sejam mais (ou menos) adequadas às expectativas historicamente construídas e (re)negociadas no aqui-e-agora [...]” (DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012, p. 184).

Partindo dessa definição, podemos perceber, pela análise de seu modelo que, a Prova Brasil, ao definir habilidades específicas, acaba por limitar as capacidades de atuação do aluno nas mais variadas práticas de letramento. Nesse sentido, a possibilidade de participação ou produção do aluno é limitada. Por vezes, há uma cisão, que acaba por considerar a leitura e a escrita como processos independentes, podendo tornar as questões inadequadas em duas vias: como exercícios de localização de informações no texto e/ou apresentando questões completamente desconexas com o contexto dos alunos. Quando isso ocorre, é confirmada a hipótese da prevalência do modelo autônomo de letramento.

Percebemos, ainda, que não há uma preocupação com o contexto dos alunos e com as relações de poder implícitas nos textos e, conseqüentemente, aplicam-se testes padronizados em todo o território nacional. Esse tipo de organização facilita, por um lado, a aplicação e a correção das avaliações, mas, por outro, inevitavelmente, interfere nos resultados finais, considerando que o “padrão” definido corresponde aos aspectos culturais de uma classe social específica.

As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais (STREET, 2014, p. 9).

Dessa maneira, há um apagamento das variações culturais de todo o território nacional, que acabam por ser equivocadamente representadas nesse “padrão”.

Os gêneros escolhidos, como o artigo de opinião que aparece no D4 “O império da vaidade” e a crônica, no D3, “O pavão”, ambos na seção 4.2, não fazem parte da cultura letrada de muitos alunos. Por isso mesmo, uma maior contextualização do gênero em que se desse mais pistas ao leitor, ajudaria o aluno a chegar à resposta esperada.

Os padrões previstos são basicamente escolares, como mostra o exemplo do artigo de opinião “O ouro da biotecnologia”, referente ao D7 e, até mesmo, a tirinha do Garfield, referente ao D5, ambos os textos na seção 4.3. Além de questões que envolvem a decodificação ou identificação de informação, algumas das que são inferenciais, exigem padrões de interação de práticas literárias e jornalísticas, conforme a Tabela 1, na seção 4.2, que muitos alunos muitas vezes não têm. Prevê-se quase um leitor diário de jornal quando se espera que o aluno seja capaz de reconhecer a relação entre dois textos que compõem a mesma reportagem, como ocorre na seção 4.1, na questão relacionada ao D20.

Desse modo, o que ocorre na aula tradicional é transferido para as avaliações aplicadas em território nacional. Considera-se que os alunos são homogêneos, pensando apenas na série/ano em que estão matriculados. Eles são desconectados de sua cultura e de suas práticas sociais cotidianas.

É importante citar que na escolha dos gêneros parece haver uma preocupação com a diversidade. Todavia, mantém-se um padrão de gêneros que circulam e representam, novamente, apenas um grupo específico. Não há ocorrência de gêneros pertencentes à esfera familiar, por exemplo, que constituem as práticas do cotidiano. Sendo assim, prioriza-se uma cultura escolar, com gêneros escolares, ou ainda, com atividades voltadas às práticas escolares. Essa configuração estabelece e reafirma um modelo autônomo de letramento.

Vale destacar que o evento de letramento avaliação é parte formal de expectativas de uma instituição (BARTON; HAMILTON, 2004), no caso, o INEP. Nesse evento, as práticas realizadas pelos usuários são pré-determinadas, de maneira que há um trabalho conjunto entre a situação de prova e os alunos, para que o objetivo da interação seja atingido. Isso porque,

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo

interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p.2).

Desse modo, a meta comum seria a situação avaliativa, ou seja, compor o grupo de indivíduos que realizam a Prova Brasil. Por outro lado, a prática vai envolver uma capacidade individual de cada aluno, em que ele precisa lidar com um teste o qual, muitas vezes, exige leituras, situações e saberes que não fazem partes de suas práticas habituais, como pudemos perceber na análise das questões.

Além disso, ciente de que pode haver um embate entre assumir uma postura ideológica de letramento e propor uma avaliação nacional, levantamos – para trabalhos futuros – a hipótese de uma melhoria e/ou evolução de um dos principais exames nacionais da educação. Para Street, a complexidade da tarefa política consiste em “[...] desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41). Obviamente, o mesmo se aplica aos testes nacionais. Para que isso ocorra, é necessário que,

[...] os planejadores de políticas públicas e que os discursos públicos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (STREET, 2014, p. 41).

A partir disso, é possível uma tentativa de criar um teste que privilegie outros grupos, realidades, comunidades que não só aqueles já favorecidos. Abrindo possibilidades de representação de outras culturas e não só as consideradas “superiores”. Feitas essas reflexões, consideramos que o modelo autônomo de letramento prevalece na Prova Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos, neste trabalho, a analisar o modelo da Prova Brasil de 9.º ano, pelo viés dos Novos Estudos sobre Letramento. Nesse processo, descrevemos e investigamos cada um dos 21 itens que exemplificam os descritores que guiam a elaboração do teste. Além do nosso objetivo geral, o qual consistia na reflexão sobre a concepção de letramento presente no exame, também tínhamos três objetivos específicos, sendo eles: i) Reconhecer as habilidades exigidas pela matriz de referência (em forma de descritores) e as divergências entre a teoria (matrizes de referência) e a prática (modelos de testes); ii) Analisar a recorrência e as implicações dos gêneros selecionados com vistas às práticas sociais letradas a que se relacionam; iii) Identificar os padrões de interação previstos por esse exame.

Considerando nosso primeiro objetivo, verificamos que a maioria das questões condiz com o descritor proposto. De certa maneira, cumpre o proposto pelos descritores, inclusive de forma repetitiva em alguns casos. Todavia, algumas questões ainda focam apenas no texto, não garantindo o enfoque interacionista que a prova propõe. Isso respalda um modelo autônomo de letramento, no qual o texto escrito independe do social e não é influenciado pelo meio social. Isso ocorre quando as perguntas se voltam totalmente ao que está posto no texto, sem proporcionar uma reflexão ou se vincular as práticas de letramento dos alunos.

O segundo objetivo consistia na análise dos gêneros selecionados. Os textos escolhidos para a prova, em sua maioria, estão inseridos em práticas escolares, ou seja, pertencem as esferas jornalística e literária. Portanto, se o aluno apresenta o domínio dos gêneros dessa esfera, apresentará bons resultados, o que significa que a prova privilegia a cultura de um grupo social.

Nosso último objetivo buscou observar os padrões de interação previstos pelo teste. A própria escolha dos gêneros, como já dito acerca do segundo objetivo, restringe o aluno às práticas escolares. Desse modo, como preparar, ensinar, orientar o aluno para as inúmeras práticas nas quais ele atua, se a própria escola e os testes nacionais se voltam apenas para um grupo específico? De acordo com a organização da prova, espera-se alunos “ideais”, com comportamentos padrões. Todavia, cada prática na qual cada indivíduo se envolve é um processo social em que há uma representação de ideologias e identidades. É dentro desse processo que a distribuição de textos será regulada pelas normas sociais de cada

comunidade. Porém, as questões da Prova Brasil não conseguem explorar satisfatoriamente a conexão dos textos que circulam nos mais variados grupos, e mais grave ainda não consegue evidenciar ou levar os alunos a reconhecerem os textos como inseridos em práticas sociais.

Dados os resultados, confirmamos nossa asserção de que a o modelo da Prova Brasil ainda está pautado no modelo autônomo de letramento, não considerando o texto escrito como prática social. Desse modo, a prova acaba reafirmando a ideologia de um grupo social, tanto pela seleção de textos quanto pelos modos de interação ou leitura previstos, legitimando a cultura desse grupo e deslegitimando a cultura dos outros grupos sociais que constituem o Brasil. Os alunos de todo o país são “oprimidos” pela ideologia desse grupo social e cultural. Os resultados díspares de uma região para a outra talvez possam ser explicados justamente pela adesão dessa concepção de letramento.

Dito isso, consideramos que, para que a leitura e a escrita sejam trabalhadas como práticas sociais, é preciso oferecer possibilidades integradas de aprendizagem e, ainda, que o ensino e a avaliação considerem “o propósito social do uso da linguagem e o contexto sócio-histórico em que esse uso acontece, [...] aprender a usar essa língua em diversos contextos e com diversos interlocutores, adaptando a seleção de recursos linguísticos a cada situação de uso” (SCHOFFEN, GOMES e SCHLATTER, em preparação *apud* DILLI, SCHOFFEN e SCHLATTER, 2012, p. 178-9).

Considerando o percurso de nosso estudo, acreditamos que ainda há muito que se pesquisar sobre as avaliações nacionais. É preciso pensar em termos de práticas sociais de letramento, na aplicação de testes. Este primeiro passo nos mostra que ainda estamos em uma concepção de letramento autônomo, estigmatizada. A partir dessa constatação, pretendemos, em estudos futuros, verificar as possibilidades de exames avaliativos que se voltem ao modelo ideológico do letramento, ainda que não em sua totalidade, mas que busque representar e dar voz ao grupos que têm sido “esquecidos” e “apagados” na configuração atual da avaliação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALTAR, M. *et al.* Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais/discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua. *Work. pap. linguíst.*, 12(1): 87-99, Florianópolis, jan. jun., 2011.
- Barros, M. T. A., & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3),542-550.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In.: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. y AMES, P. (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004, p. 109-139.
- BARTON, D.; HAMILTON, M; IVANIC, R. Literacy as social practice. In.: STREET, B.; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. Routledge, 2007. p. 142-150.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____. Ministério da Educação. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Institui o sistema de avaliação da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CASARIL, Marina. **Histórias em quadrinhos**: capacidades de leitura na relação entre o verbal e o não-verbal observadas em simulados da Prova Brasil. 2011. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (dê)s construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, M.; DAGA, A. C. O ato de ler e a formação docente na EaD. *Letrônica*, v. 3, n. 2, p. 153-166, dez./2010.

CINTRA MARTINS, M. S. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. *D.E.L.T.A.*, 27:1, 2011, p. 77-98.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In.: SCHOFFEN, J. R. *et al. Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012. p. 171-199.

EUZÉBIO, M. D. *Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre prática e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC*. Florianópolis, SC. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

EUZÉBIO, M.; GOULART, A.; MENDES, A. Letramento: uma discussão sobre grafocentrismo e microcultura. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v.6, n.2 (39-53), jul-dez, 2009.

FAUSTINO, R. C. Aprendizagem escolar entre indígenas kaingang no paraná: questões sobre língua, alfabetização e letramento. *Práxis educativa*, vol. 5, n. 2, 2010.

FREITAS *et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010, p.335-352.

FUZA, A. F. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. Maringá, PR: UEM, 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Lang. Soc. II*. Cambridge University Press, 1982, p. 49-76.

HILA, C. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In.: NASCIMENTO, E. L. (org). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://www.todospelaeducacao.org.br>

INEP. *Livreto Prova Brasil*. 2011.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Projeto temático letramento do professor. Fev/2007. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LOVATO, C. S. Análise crítica de gênero: organização retórica de notícias de popularização científica na revista *Ciência Hoje On-line*. In.: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 14, n. 1, p. 173-200, jan./jun. 2011.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In.: DIONISIO, M.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 139-150.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In.: DIONISIO, M.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In.: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010, p. 09-19.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita. Texto-base da mesa-redonda Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual, *Videoconferência preparatória para o 3o Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, realizada em 05/06/2003, no SESI Minas.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199 – 226.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. Conceitos de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 87-106.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. 2ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 87-106.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O'CONNOR, M. C. Os gêneros discursivos implícitos dos testes padronizados: o que as questões de analogia verbal exigem dos sujeitos dos testes. In.: COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 223-240.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum Lingüístico*, v.6, n.2, p. 55-65, jul-dez, 2009.

PERRENOUD, P. A noção de competência. In.: PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUEIROZ, P. A. A. *Concepções de letramento que respaldam as avaliações SAEB e Prova Brasil*. Brasília: UNB, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: 2013.

RIBEIRO, A. L. O papel da escola básica como agência promotora do letramento digital. *E-hum*, Belo Horizonte, vol. 3, n. 1, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. In.: *LINGVARVM ARENA*. Vol. 2. 2011. p. 103-120.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In.: *Letras de hoje*. Porto Alegre: v. 39, nº 3, p. 345-378, setembro, 2004.

SEMECHECHEM J. A; JUNG, N. M. O cenário multilíngue em uma município no centro-sul do Paraná. In: *Caderno de Resumos do III Bilinglatam: III Simpósio sobre bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania*. SP: PUC, 2009. p. 75.

SILVA, I. M. Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v. 13, n.1, p. 27-43, jul/dez, 2011.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In.: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010, p. 54-67.

SOCORRO OLIVEIRA, M. Gêneros textuais e letramento. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas ao letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editoria UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. *Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”*, outubro de 2003.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

TAVARES, A. C.; FERREIRA, A. T. Práticas e eventos de letramento em meios populares: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. In.: *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan-jun/2003.

ZILLES, Ana Maria Stahl. A língua que a gente fala no Brasil. In.: GUEDES, Paulo Coimbra. *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 175-208.

ANEXOS

A assembléia dos ratos

1 Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

5 Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembléia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

— Acho – disse um deles - que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e poma-nos ao fresco a tempo.

10 Palmas e bravos saudaram a luminosa idéia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

— Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

15 Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembléia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil - fazer é que são elas!

LOBATO, Monteiro. in Livro das Virtudes – William J. Bennett – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.

000

IT_025470

Na assembléia dos ratos, o projeto para atar um guizo ao pescoço do gato foi

- (A) aprovado com um voto contrário.
- (B) aprovado pela metade dos participantes.
- (C) negado por toda a assembléia.
- (D) negado pela maioria dos presentes.

O Pavão

5	<p>E considereei a glória de um pavão ostentando o esplendor de suas cores; é um luxo imperial. Mas andei lendo livros, e descobri que aquelas cores todas não existem na pena do pavão. Não há pigmentos. O que há são minúsculas bolhas d'água em que a luz se fragmenta, como em um prisma. O pavão é um arco-íris de plumas.</p> <p>Eu considereei que este é o luxo do grande artista, atingir o máximo de matizes com o mínimo de elementos. De água e luz ele faz seu esplendor; seu grande mistério é a simplicidade.</p>
10	<p>Considereei, por fim, que assim é o amor, oh! minha amada; de tudo que ele suscita e esplende e estremece e delira em mim existem apenas meus olhos recebendo a luz de teu olhar. Ele me cobre de glórias e me faz magnífico.</p>

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 120.

000

IT_028349

No 2º parágrafo do texto, a expressão **ATINGIR O MÁXIMO DE MATIZES** significa o artista

- (A) fazer refletir, nas penas do pavão, as cores do arco-íris.
- (B) conseguir o maior número de tonalidades.
- (C) fazer com que o pavão ostente suas cores.
- (D) fragmentar a luz nas bolhas d'água.

O IMPÉRIO DA VAIDADE

5 Você sabe por que a televisão, a publicidade, o cinema e os jornais defendem os músculos torneados, as vitaminas milagrosas, as modelos longilíneas e as academias de ginástica? Porque tudo isso dá dinheiro. Sabe por que ninguém fala do afeto e do respeito entre duas pessoas comuns, mesmo meio gordas, um pouco feias, que fazem piquenique na praia? Porque isso não dá dinheiro para os negociantes, mas dá prazer para os participantes.

10 O prazer é físico, independentemente do físico que se tenha: namorar, tomar *milk-shake*, sentir o sol na pele, carregar o filho no colo, andar descalço, ficar em casa sem fazer nada. Os melhores prazeres são de graça – a conversa com o amigo, o cheiro do jasmim, a rua vazia de madrugada –, e a humanidade sempre gostou de conviver com eles. Comer uma feijoada com os amigos, tomar uma caipirinha no sábado também é uma grande pedida. Ter um momento de prazer é compensar muitos momentos de desprazer. Relaxar, descansar, despreocupar-se, desligar-se da competição, da áspera luta pela vida – isso é prazer.

15 Mas vivemos num mundo onde relaxar e desligar-se se tornou um problema. O prazer gratuito, espontâneo, está cada vez mais difícil. O que importa, o que vale, é o prazer que se compra e se exhibe, o que não deixa de ser um aspecto da competição. Estamos submetidos a uma cultura atroz, que quer fazer-nos infelizes, ansiosos, neuróticos. As filhas precisam ser Xuxas, as namoradas precisam ser modelos que desfilam em Paris, os homens não podem assumir sua idade.

20 Não vivemos a ditadura do corpo, mas seu contrário: um massacre da indústria e do comércio. Querem que sintamos culpa quando nossa silhueta fica um pouco mais gorda, não porque querem que sejamos mais saudáveis – mas porque, se não ficarmos angustiados, não faremos mais regimes, não compraremos mais produtos dietéticos, nem produtos de beleza, nem roupas e mais roupas. Precisam da nossa impotência, da nossa insegurança, da nossa angústia.

O único valor coerente que essa cultura apresenta é o narcisismo.

LEITE, Paulo Moreira. *O império da vaidade*. Veja, 23 ago. 1995. p. 79.

- (A) evitem todos os prazeres cuja obtenção depende de dinheiro.
- (B) excluam de sua vida todas as atividade incentivadas pela mídia.
- (C) fiquem mais em casa e voltem a fazer os programas de antigamente.
- (D) sejam mais críticos em relação ao incentivo do consumo pela mídia.

A PARANÓIA DO CORPO

Em geral, a melhor maneira de resolver a insatisfação com o físico é cuidar da parte emocional.

LETÍCIA DE CASTRO

Não é fácil parecer com Katie Holmes, a musa do seriado preferido dos teens, Dawson's Creek ou com os galãs musculosos do seriado *Malhação*. Mas os jovens bem que tentam. Nunca se cuidou tanto do corpo nessa faixa etária como hoje. A Runner, uma grande rede de academias de ginástica, com 23.000 alunos espalhados em nove unidades na cidade de São Paulo, viu o público adolescente crescer mais que o adulto nos últimos cinco anos. "Acho que a academia é para os jovens de hoje o que foi a discoteca para a geração dos anos 70", acredita José Otávio Marfará, sócio de outra academia paulistana, a Reebok Sports Club. "É o lugar de confraternização, de diversão."

É saudável preocupar-se com o físico. Na adolescência, no entanto, essa preocupação costuma ser excessiva. É a chamada paranóia do corpo. Alguns exemplos. Nunca houve uma oferta tão grande de produtos de beleza destinados a adolescentes. Hoje em dia é possível resolver a maior parte dos problemas de estrias, celulite e espinhas com a ajuda da ciência. Por isso, a tentação de exagerar nos medicamentos é grande. "A garota tem a mania de recorrer aos remédios que os amigos estão usando, e muitas vezes eles não são indicados para seu tipo de pele", diz a dermatologista Lara Yoshinaga, de São Paulo, que atende adolescentes em seu consultório. São cada vez mais freqüentes os casos de meninas que procuram um cirurgião plástico em busca da solução de problemas que poderiam ser resolvidos facilmente com ginástica, cremes ou mesmo com o crescimento normal. Nunca houve também tantos casos de anorexia e bulimia. "Há dez anos essas doenças eram consideradas raríssimas. Hoje constituem quase um caso de saúde pública", avalia o psiquiatra Táki Cordás, da Universidade de São Paulo.

É claro que existem variedades de calvície, obesidade ou doenças de pele que realmente precisam de tratamento continuado. Na maioria das vezes, no entanto, a paranóia do corpo é apenas isso: paranóia. Para curá-la, a melhor maneira é tratar da mente. Nesse processo, a auto-estima é fundamental. "É preciso fazer uma análise objetiva e descobrir seus pontos fortes. Todo mundo tem uma parte do corpo que acha mais bonita", sugere a psicóloga paulista Ceres Alves de Araújo, especialista em crescimento. Um dia, o teen acorda e percebe que aqueles problemas físicos que pareciam insolúveis desapareceram como num passe de mágica. Em geral, não foi o corpo que mudou. Foi a cabeça. Quando começa a se aceitar e resolve as questões emocionais básicas, o adolescente dá o primeiro passo para se tornar um adulto.

000

IT_025590

A idéia CENTRAL do texto é

- (A) a preocupação do jovem com o físico.
- (B) as doenças raras que atacam os jovens.
- (C) os diversos produtos de beleza para jovens.
- (D) o uso exagerado de remédios pelos jovens.

No mundo dos sinais

1 Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

 Sinais de seca brava, terrível!

5 Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

 Toque de saída. Toque de estrada.

 Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem.

TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

000

IT_023872

A opinião do autor em relação ao fato comentado está em

- (A) “os mandacarus se erguem”
- (B) “aroeiras expõem seus galhos”
- (C) “Sinais de seca brava, terrível!!”
- (D) “Toque de saída. Toque de entrada”.

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

000

IT_043344

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Mente quieta, corpo saudável

5

A meditação ajuda a controlar a ansiedade e a aliviar a dor? Ao que tudo indica, sim. Nessas duas áreas os cientistas encontraram as maiores evidências da ação terapêutica da meditação, medida em dezenas de pesquisas. Nos últimos 24 anos, só a clínica de redução do estresse da Universidade de Massachusetts monitorou 14 mil portadores de câncer, aids, dor crônica e complicações gástricas. Os técnicos descobriram que, submetidos a sessões de meditação que alteraram o foco da sua atenção, os pacientes reduziram o nível de ansiedade e diminuíram ou abandonaram o uso de analgésicos.

Revista **Superinteressante**, outubro de 2003

000

IT_032999

O texto tem por finalidade

- (A) criticar.
- (B) conscientizar.
- (C) denunciar.
- (D) informar.

Texto I**Sem-proteção****Jovens enfrentam mal a acne, mostra pesquisa**

Transtorno presente na vida da grande maioria dos adolescentes e jovens, a acne ainda gera muita confusão entre eles, principalmente no que diz respeito ao melhor modo de se livrar dela. E o que mostra uma pesquisa realizada pelo projeto Companheiros Unidos contra a Acne (Cucas), uma parceria do laboratório Roche e da Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD): Foram entrevistados 9273 estudantes, entre 11 e 19 anos, em colégios particulares de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Paraíba, Pará, Paraná, Alagoas, Ceará e Sergipe, dentre os quais 7623 (82%) disseram ter espinhas. O levantamento evidenciou que 64% desses entrevistados nunca foram ao médico em busca de tratamento para espinhas. "Apesar de não ser uma doença grave, a acne compromete a aparência e pode gerar muitas dificuldades ligadas à auto-estima e à sociabilidade", diz o dermatologista Samuel Henrique Mandelbaum, presidente da SBD de São Paulo. Outros 43% dos entrevistados disseram ter comprado produtos para a acne sem consultar o dermatologista - as pomadas, automedicação mais freqüente, além de não resolverem o problema, podem agravá-lo, já que possuem componentes oleosos que entopem os poros. (...)

Fernanda Colavitti

Texto II**Perda de Tempo**

Os métodos mais usados por adolescentes e jovens brasileiros não resolvem os problemas mais sérios de acne.

23% lavam o rosto várias vezes ao dia

21% usam pomadas e cremes convencionais

5% fazem limpeza de pele

3% usam hidratante

2% evitam simplesmente tocar no local

2% usam sabonete neutro

(COLAVITTI, Fernanda – Revista Veja Outubro / 2001 – p. 138.)

Comparando os dois textos, percebe-se que eles são

- (A) semelhantes.
- (B) divergentes.
- (C) contrários.
- (D) complementares.

Texto 1**Mapa Da Devastação**

A organização não-governamental SOS Mata Atlântica e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais terminaram mais uma etapa do mapeamento da Mata Atlântica (www.sosmataatlantica.org.br). O estudo iniciado em 1990 usa imagens de satélite para apontar o que restou da floresta que já ocupou 1,3 milhão de km², ou 15% do território brasileiro. O atlas mostra que o Rio de Janeiro continua o campeão da motosserra. Nos últimos 15 anos, sua média anual de desmatamento mais do que dobrou.

Revista **Isto É** – nº 1648 – 02-05-2001 São Paulo – Ed. Três.

Texto 2**Há qualquer coisa no ar do Rio, além de favelas**

Nem só as favelas brotam nos morros cariocas. As encostas cada vez mais povoadas no Rio de Janeiro disfarçam o avanço do reflorestamento na crista das serras, que espalha cerca de 2 milhões de mudas nativas da Mata Atlântica em espaço equivalente a 1.800 gramados do Maracanã. O replantio começou há 13 anos, para conter vertentes ameaçadas de desmoronamento. Fez mais do que isso. Mudou a paisagem. Vista do alto, ângulo que não faz parte do cotidiano de seus habitantes, a cidade aninha-se agora em colinas coroadas por labirintos verdes, formando desenhos em curva de nível, como cafezais.

Revista **Época** – nº 83. 20-12-1999. Rio de Janeiro – Ed. Globo. p. 9.

000

IT_028468

Uma declaração do segundo texto que CONTRADIZ o primeiro é

- (A) a mata atlântica está sendo recuperada no Rio de Janeiro.
- (B) as encostas cariocas estão cada vez mais povoadas.
- (C) as favelas continuam surgindo nos morros cariocas.
- (D) o replantio segura encostas ameaçadas de desabamento.

Eu tenho um sonho

Eu tenho um sonho
 lutar pelos direitos dos homens
 Eu tenho um sonho
 tornar nosso mundo verde e
 5 limpinho
 Eu tenho um sonho
 de boa educação para as crianças
 Eu tenho um sonho
 de voar livre como um passarinho

 10 Eu tenho um sonho
 ter amigos de todas raças
 Eu tenho um sonho
 que o mundo viva em paz
 e em parte alguma haja guerra
 15 Eu tenho um sonho
 Acabar com a pobreza na Terra

 Eu tenho um sonho
 Eu tenho um monte de sonhos...
 Quero que todos se realizem
 20 Mas como?
 Marchemos de mãos dadas
 e ombro a ombro
 Para que os sonhos de todos
 se realizem!

SHRESTHA, Urjana. Eu tenho um sonho. In: *Jovens do mundo inteiro*. Todos temos direitos: um livro de direitos humanos. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000, p.10.

- (A) amigos.
- (B) direitos.
- (C) homens.
- (D) sonhos.

O ouro da biotecnologia

5	<p>Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica – ou o que restou dela – são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.</p>
10	<p>Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato – e de forma sustentável. Outro exemplo: os</p>
15	<p>créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.</p>
20	<p>Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros – que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.</p> <p style="text-align: right;">PIZA, Daniel. <i>O Estado de S. Paulo</i>.</p>

000

IT_032915

O texto defende a tese de que

- (A) a Amazônia é fonte "potencial" de riquezas.
- (B) as plantas e os animais são levados ilegalmente.

- (C) o Brasil desconhece o valor de seus bens naturais.
- (D) os bens naturais são citados na escola.

O namoro na adolescência

1 Um namoro, para acontecer de forma positiva, precisa de vários ingredientes: a
 5 começar pela família, que não seja muito rígida e atrasada nos seus valores, seja
 conversável, e, ao mesmo tempo, tenha limites muito claros de comportamento. O
 adolescente precisa disto, para se sentir seguro. O outro aspecto tem a ver com o
 10 próprio adolescente e suas condições internas, que determinarão suas
 necessidades e a própria escolha. São fatores inconscientes, que fazem com que a
 Mariazinha se encante com o jeito tímido do João e não dê pelota para o herói da
 turma, o Mário. Aspectos situacionais, como a relação harmoniosa ou não entre os
 pais do adolescente, também influenciarão o seu namoro. Um relacionamento em
 15 que um dos parceiros vem de um lar em crise, é, de saída, dose de leão para o
 outro, que passa a ser utilizado como anteparo de todas as dores e frustrações.
 Geralmente, esta carga é demais para o outro parceiro, que também enfrenta suas
 crises pelas próprias condições de adolescente. Entrar em contato com a outra
 pessoa, senti-la, ouvi-la, depender dela afetivamente e, ao mesmo tempo, não
 20 massacrá-la de exigências, e não ter medo de se entregar, é tarefa difícil em
 qualquer idade. Mas é assim que começa este aprendizado de relacionar-se
 afetivamente e que vai durar a vida toda.

SUPLICY, Marta. *A condição da mulher*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

000

IT_026968

Para um namoro acontecer de forma positiva, o adolescente precisa do apoio da família.

O argumento que defende essa idéia é

- (A) a família é o anteparo das frustrações.
- (B) a família tem uma relação harmoniosa.
- (C) o adolescente segue o exemplo da família.
- (D) o apoio da família dá segurança ao jovem.

Animais no espaço

Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas.

Os russos já usaram cachorros em suas experiências. Eles têm o sistema cardíaco parecido com o dos seres humanos. Estudando o que acontece com eles, os cientistas descobrem quais problemas podem acontecer com as pessoas.

A cadela Laika, tripulante da Sputnik-2, foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço, em novembro de 1957, quatro anos antes do primeiro homem, o astronauta Gagarin.

Os norte-americanos gostam de fazer experiências científicas espaciais com macacos, pois o corpo deles se parece com o humano. O chimpanzé é o preferido porque é inteligente e convive melhor com o homem do que as outras espécies de macacos. Ele aprende a comer alimentos sintéticos e não se incomoda com a roupa espacial.

Além disso, os macacos são treinados e podem fazer tarefas a bordo, como acionar os comandos das naves, quando as luzes coloridas acendem no painel, por exemplo.

Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço, em novembro de 1961, a bordo da nave Mercury/Atlas 5. A nave de Enos teve problemas, mas ele voltou são e salvo, depois de ter trabalhado direitinho. Seu único erro foi ter comido muito depressa as pastilhas de banana durante as refeições.

(Folha de São Paulo, 26 de janeiro de 1996)

000

IT_023797

No texto “Animais no espaço”, uma das informações principais é

- (A) “A cadela Laika (...) foi o primeiro ser vivo a ir ao espaço”.
- (B) “Os russos já usavam cachorros em suas experiência”.
- (C) “Vários animais viajaram pelo espaço como astronautas”.
- (D) “Enos foi o mais famoso macaco a viajar para o espaço”.

Urubus e Sabiás

1 Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam...
Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto,
decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes
cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram
5 do-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas e fizeram competições entre si, para ver
quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos
outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos,
e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um
respeitável urubu titular, a quem todos chamam por Vossa Excelência.

10 Tudo ia muito bem até que a doce tranqüilidade da hierarquia dos urubus foi
estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos, tagarelas, que
brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás...Os velhos urubus
entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos,
sabiás e canários para um inquérito.

15 “— Onde estão os documentos de seus concursos?” E as pobres aves se
olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse.
Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E
nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam,
simplesmente...

20 — Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um
desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que
cantavam sem alvarás...

*MORAL: EM TERRA DE URUBUS DIPLOMADOS NÃO SE OUVE CANTO
DE SABIÁ.*

ALVES, Rubem. *Estórias de Quem gosta de Ensinar*. São Paulo: Ars Poética,
1985, p.81-2.

- (A) a competição para eleger o melhor urubu.
- (B) a escola para formar aves cantoras.
- (C) o concurso de canto para conferir diplomas.
- (D) o desejo dos urubus de aprender a cantar.

O homem que entrou pelo cano

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

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

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

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

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

000

IT_030043

O homem desviou-se de sua trajetória porque

- (A) ouviu muitos barulhos familiares.
- (B) já estava “viajando” há vários dias.
- (C) ficou desinteressado pela “viagem”.
- (D) percebeu que havia uma torneira.

As enchentes de minha infância

1 Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

5 Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

10 Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo - aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

20

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

000

IT_027409

Que função desempenha a expressão destacada no texto "... o volume do rio cresceu TANTO QUE a família defronte teve medo." (2º parágrafo)

- (A) adição de idéias.
- (B) comparação entre dois fatos.
- (C) conseqüência de um fato.
- (D) finalidade de um fato enunciado.



CIÇA. O Pato no formigueiro. Rio de Janeiro: Codecri. v. 2.

000

IT_039829

O que torna o texto engraçado é que

- (A) a aluna é uma formiga.
- (B) a aluna faz uma pechincha.
- (C) a professora dá um castigo.
- (D) a professora fala “XIS” e “CÊ AGÁ”.



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

000

IT_035532

No terceiro quadrinho, os pontos de exclamação reforçam idéia de

- (A) comoção.
- (B) contentamento.
- (C) desinteresse.
- (D) surpresa.

“Chatear” e “encher”

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”. Chatear é assim: você telefona para um escritório qualquer da cidade.

— Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

5 — Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

— O Valdemar, por obséquio.

— Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

— Mas não é do número tal?

10 — É, mas aqui nunca teve nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

— Por favor, o Valdemar chegou?

— Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

15 — Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.

— Não chateia.

Daí a dez minutos, liga de novo.

— Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado? O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impublicáveis.

20 Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:

— Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, v.2, p. 35.

000

IT_042593

No trecho “Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar” (l. 7), o emprego do termo sublinhado sugere que o personagem, no contexto,

- (A) era gentil.
- (B) era curioso.
- (C) desconhecia a outra pessoa.
- (D) revelava impaciência.

A CHUVA

5	A chuva derrubou as pontes. A chuva transbordou os rios. A chuva molhou os transeuntes. A chuva encharcou as praças. A chuva enferrujou as máquinas. A chuva enfureceu as marés. A chuva e seu cheiro de terra. A chuva com sua cabeleira. A chuva esburacou as pedras. A chuva alagou a favela. A chuva de canivetes. A chuva enxugou a sede. A chuva anoiteceu de tarde. A chuva e seu brilho prateado. A chuva de retas paralelas sobre a terra curva. A chuva destroçou os guarda-chuvas. A chuva durou muitos dias. A chuva apagou o incêndio. A chuva caiu. A chuva derramou-se. A chuva murmurou meu nome. A chuva ligou o pára-brisa. A chuva acendeu os faróis. A chuva tocou a sirene. A chuva com a sua crina.
10	A chuva encheu a piscina. A chuva com as gotas grossas. A chuva de pingos pretos. A chuva açoitando as plantas. A chuva senhora da lama. A chuva sem pena. A chuva apenas. A chuva empenou os móveis. A chuva amarelou os livros. A chuva corroe as cercas. A chuva e seu baque seco. A chuva e seu ruído de vidro. A chuva inchou o brejo. A chuva pingou pelo teto. A chuva multiplicando insetos.
15	A chuva sobre os varais. A chuva derrubando raios. A chuva acabou a luz. A chuva molhou os cigarros. A chuva mijou no telhado. A chuva regou o gramado. A chuva arrepiou os poros. A chuva fez muitas poças. A chuva secou ao sol.

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

000

IT_029462

Todas as frases do texto começam com "a chuva".

Esse recurso é utilizado para

- (A) provocar a percepção do ritmo e da sonoridade.
- (B) provocar uma sensação de relaxamento dos sentidos.
- (C) reproduzir exatamente os sons repetitivos da chuva.
- (D) sugerir a intensidade e a continuidade da chuva.

Pressa	
5	<p>Só tenho tempo pras manchetes no metrô E o que acontece na novela Alguém me conta no corredor Escolho os filmes que eu não vejo no elevador Pelas estrelas que eu encontro na crítica do leitor</p>
10	<p>Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa Mas nada tanto assim Eu me concentro em apostilas coisa tão normal</p>
15	<p>Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial Conheço quase o mundo inteiro por cartão-postal</p>
20	<p>Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim</p>
Bruno & Leoni Fortunato. <i>Greatest Hits'80</i> . WEA.	

000

IT_033575

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) “Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial.” (v. 14-15)
- (B) “Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!” (v. 16-17)
- (C) “Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal.” (v. 18-19)
- (D) “Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas nada tanto assim.” (v. 20-21)