

Maria Carolina Piloto

Dissertação

LEITURA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Florianópolis

2003

Maria Carolina Piloto

LEITURA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Dissertação apresentada à Coordenadoria de Pós-graduação em Lingüística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Loni Grimm Cabral

Florianópolis

2003

MARIA CAROLINA PILOTO

LEITURA: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Dissertação aprovada em 29 de Agosto de 2003

Prof.^a Dr.^a Loni Grimm Cabral (Presidente – UFSC)

Prof.^a Dr.^a Mailce Mota (PGI –UFSC)

Prof.^a Dr.^a Edair Maria Görski (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues (Suplente – UFSC)

Dedico este trabalho a meu pai, meu primeiro professor que com amor e dedicação sempre me ensinou que a melhor herança deixada é aquilo que sabemos e aprendemos durante toda a nossa vida. Mesmo na minha insegurança, soube, com sua paciência e compreensão, confiar em mim.

E também, a minha querida mãe. Nunca poderei demonstrar toda a minha gratidão pelo seu cuidado e amor. Pelo seu apoio e incentivo e, principalmente, por sempre ter sido a minha melhor amiga e companheira de todas as horas.

Sem o apoio de vocês, eu nunca teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por ter me concedido sabedoria e capacidade para a realização e conclusão deste estudo;

Ao Fábio, meu marido, pelo seu apoio e compreensão nos dias em que passei fora de casa, pela sua paciência comigo, nos momentos de tensão. Por servir de companheiro e ajudante na conclusão deste estudo;

À minha avó Florinda que sempre com uma palavra de amor e carinho soube me incentivar a nunca desistir de meus ideais;

Aos meus avôs Ovídio e Arlindo (in memoriam) que sempre foram exemplos de integridade e sabedoria e, com certeza, contribuíram para minha formação;

Às minhas queridas irmãs, que sempre me incentivaram e colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão desta pesquisa;

À Prof^a Dr^a Loni Grimm Cabral, pela segurança e competência na orientação. Por sua paciência e atenção constante, já que sempre esteve pronta para responder as minhas inúmeras dúvidas diante de situações complexas e, até mesmo, diante das mais simples;

Ao CNPq pelo auxílio aos meus estudos durante estes dois anos;

A prof. Lilian Cristina Buzato Ritter (UEM) pela orientação na elaboração do projeto inicial para o ingresso no programa de Mestrado da UFSC;

Ao prof. Dr. Fernando Cabral, pelo auxílio na análise dos dados estatísticos;

À minha prof. de inglês Cristina Moliterno, por me auxiliar na leitura e tradução dos textos em inglês.

Aos professores Adair Bonini e Edair Görski pela participação na banca de qualificação de projeto e pelas sugestões para a pesquisa;

Ao prof. Fábio Moraes, professor de Literatura Brasileira da turma do 1º ano do Curso de letras que colaborou para a realização da Testagem Piloto;

À grande amiga profª. Janima Bernardes, pela ajuda na correção dos testes de leitura;

À professora Ludhiana Bertoncello, coordenadora do Curso de Letras do CESUMAR, por ter permitido a aplicação do Teste Piloto nos acadêmicos do 1º ano de letras;

Ao prof. Jair Neves, coordenador do Ensino Médio do Colégio Objetivo, que nos atendeu com muita atenção e permitiu que aplicássemos o Teste de Leitura nos alunos do 3º ano do Ensino Médio;

Ao prof. Wilson de Matos Silva, Reitor do Centro de Ensino Superior de Maringá e proprietário do Colégio Objetivo, que permitiu o acesso aos dados essenciais para a realização da pesquisa;

À Cleuza Martinez Soares, funcionária do colégio objetivo, que ficou a nossa disposição e auxiliou-nos na coleta dos dados na secretaria da escola;

Às professoras de Português da Turma, Sara Cristina Barreto, Vilma Iori Franco e Adalgisa Silva Rodrigues por terem ficado na sala, no momento da aplicação da testagem de leitura e por terem me auxiliado na aplicação;

Aos professores e funcionários da PGL;

Às minhas colegas de turma Marília, Nóris, Naline, Vera, Solange, Ana
Claudia e Ana Paula;

E a todos que de alguma maneira colaboram para a realização desta
dissertação.

Minha mais profunda e sincera gratidão a todos vocês!

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE TABELAS	14
LISTA DE GRÁFICOS	15
RESUMO	16
ABSTRACT	17
CAPÍTULO 01 – INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVOS E QUESTÕES QUE SUBJAZEM A PESQUISA.....	24
CAPÍTULO 02 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS	29
2.1 – A LEITURA.....	29
2.1.1 – Leitura: definições e modelos.....	31
2.2 – O MODELO DE LEITURA DE RUDDELL E UNRAU (1994).....	38
2.2.1 – O componente Leitor no modelo de Ruddell e Unrau.....	39
2.2.2 – O Texto dentro do Modelo de Ruddell e Unrau.....	47
2.3 – A AVALIAÇÃO.....	50
2.3.1 – Avaliação: definições e perspectivas.....	50
2.3.2 – A problemática da Avaliação.....	51
2.3.3– A “Avaliação Autêntica” de Leitura.....	55
2.3.4 – Propostas e modelos de Avaliação de leitura.....	60

2.3.4.1	–	“Avaliação autêntica”: Portfólios.....	61
2.3.4.2	–	“Teste de compreensão de leitura: a técnica do pequeno contexto” (Jafarpur, 1987).....	67
2.3.4.3	–	O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000).....	73
2.3.5	–	Considerações finais sobre a avaliação e os modelos de avaliação de leitura propostos.....	81
CAPÍTULO 03 – METODOLOGIA.....			85
3.1-	A PESQUISA.....		85
3.1.1	–	Objetivos da pesquisa.....	86
3.1.1.1	–	Objetivo geral da pesquisa.....	86
3.1.1.2	–	Objetivos específicos da pesquisa.....	86
3.1.1.3	–	Questões de pesquisa que se pretende responder.....	87
3.2	–	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TESTAGEM.....	87
3.2.1	–	Objetivos da proposta de testagem.....	89
3.3-	A PRIMEIRA TESTAGEM.....		90
3.3.1	–	Estrutura e organização da Testagem Piloto.....	90
3.3.2	–	Características e metodologia da Testagem Piloto.....	92
3.3.2.1	–	Quanto aos sujeitos.....	92
3.3.2.2	–	A realização da Testagem Piloto (TP).....	94
3.3.2.3	–	Resultados da Testagem Piloto.....	94
3.4	–	A PROPOSTA DE TESTAGEM DE LEITURA DEFINITIVA (TL).....	96

3.4.1 – A análise da proposta de Testagem de Leitura definitiva.....	97
3.4.2 – Metodologia de aplicação do Teste de Leitura definitivo.....	126
3.4.2.1 – <i>Quanto aos sujeitos</i>	126
3.4.2.2 – <i>Procedimentos de aplicação da Testagem de Leitura</i>	127
3.4.2.3 – <i>Procedimento de correção dos testes</i>	128
3.4.2.4 – <i>Procedimentos de validação</i>	130
CAPÍTULO 04 –ANÁLISE DOS RESULTADOS	132
4.1 – ANÁLISE QUANTITATIVA.....	132
4.1.1 – Resultados gerais da aplicação do Teste de Leitura (TL).....	133
4.1.2 – Análise Estatística.....	138
4.1.2.1 – <i>Procedimentos</i>	138
4.1.2.2 – <i>Resultados</i>	139
4.1.3 – Análise Quantitativa referente às questões do Teste Leitura.....	141
4.2 - ANÁLISE QUALITATIVA.....	147
CAPÍTULO 05 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	161
5.1 – Discussão dos resultados obtidos através da Análise Estatística Correlacional.....	162
5.2 – Discussões gerais a partir dos resultados obtidos.....	166
CAPÍTULO 06 – CONCLUSÕES	172
6.1 – Considerações finais.....	172
6.2 – Sugestões para novas pesquisas.....	178
CAPÍTULO 07 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
ANEXOS (conferir material impresso)	

ANEXO 1 – Organização esquemática do Modelo de Leitura de Ruddell e Unrau (1994).....	185
ANEXO 2 – Testagem Piloto comentada.....	186
ANEXO 3 – Caderno de testagem (Testagem Piloto).....	210
ANEXO 4 – Quadro de correção da Testagem Piloto.....	226
ANEXO 5 – Caderno de Testagem (Testagem de Leitura).....	227
ANEXO 6 – Quadros de correção da Testagem de Leitura.....	243
ANEXO 7 – Quadro com as notas do histórico.....	260

LISTA DE ABREVIATURAS

A – Aberta

C – Certa

E – Errada

EFL – Inglês como Língua Estrangeira

ESL – Inglês como Segunda Língua

M/C – Meio-certa

M/e – Múltipla – escolha

N/R – Não respondeu (em branco)

Nº - Número do sujeito (da chamada)

Q – Questão

TL – Teste de Leitura

TP – Teste Piloto de leitura.

M.P. – Média de Português

M.M. – Média de Matemática

M.H. – Média de História

M.G. – Média de Geografia

M.B. – Média de Biologia

M. Geral – Média Geral

M. P. P. 3º – Média parcial de Português do 3º ano do ensino médio.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das questões por unidades, níveis e subescalas (TP).....	p.91
Quadro 1A – Quantidade de questões separadas por níveis e subescalas (TP).....	p.92
Quadro 2 – Grau de dificuldade das questões.(TP).....	p.95
Quadro 3 – Organização do TL por unidades, níveis e subescalas.....	p.96
Quadro 3A – Grau de dificuldade das questões (TL).....	p.97
Quadro 4 – Representativo do valor atribuído a cada questão do TL, considerando seu nível.....	p.129
Quadro 5 – Escores dos alunos no Teste de Leitura (TL).....	p.134
Quadro 6 – Medidas descritivas: Médias e Desvio Padrão.....	p.137
Quadro 7 – Valores de r , em cada uma das correlações.....	p.139
Quadro 8 – Questões que obtiveram mais acertos e erros.....	p.146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos participantes conforme sexo e idade(TP).....	p.92
Tabela 1A – Demonstrativo do interesse dos alunos em cursar letras.....	p.93
Tabela 2 – Distribuição dos participantes conforme sexo e idade (TL).....	p.126
Tabela 2A – Distribuição dos Sujeitos por área de interesse.....	p.127
Tabela 3 – Demonstrativo dos escores do TL com relação ao nº de sujeitos.....	p.135
Tabela 4 – Total de questões por níveis e subescalas de leitura.....	p.141
Tabela 5 – Percentual de acertos por níveis e subescalas.....	p.143

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribuição da frequência dos escores pelo percentual de sujeitos.....p.136
- Gráfico 2 e 2A** – Percentual de questões por níveis e subescalas.....p.142
- Gráfico 3** – Distribuição do percentual de acertos por níveis.....p.144
- Gráfico 4** – Demonstrativo do percentual de acertos por subescala.....p.144

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo inicial formular um modelo de avaliação em leitura que não fugisse dos padrões estruturais tradicionais, mas que realmente trouxesse para as mãos do aluno textos com os quais ele se encontra no dia-a-dia e tarefas que ele precisa resolver no seu cotidiano. O modelo de testagem de leitura proposto, para este estudo, é baseado no teste de leitura proposto pelo Pisa (Programme for International Student Assessment, 2000) e foi elaborado considerando-se o processo de leitura como um processo interativo, o qual valoriza as condições afetivas e cognitivas do leitor, no sentido de que, assim como afirmam Ruddell e Unrau (1994), os indivíduos, para ler devem basear-se em seus conhecimentos e experiências prévias. Uma outra meta a ser alcançada na pesquisa era validar o teste proposto, a fim de que ele pudesse tornar-se um instrumento aplicável e útil para o âmbito educacional. O teste foi submetido a vários processos de validação, desde sua elaboração até sua aplicação, pois era necessário detectar no teste algumas características como: “validade de construto”, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “face validity” ou validade de aparência. De acordo com Jafarpur (1987), estas validações permitiriam observar se o teste poderia ou não ser considerado instrumento válido e eficiente para avaliar as capacidades as quais ele se propõe verificar. A busca de correlação entre os escores foi o procedimento de validação mais importante, portanto o enfoque primordial deste estudo. O teste foi aplicado a um grupo de 89 sujeitos matriculados no 3º ano do Ensino Médio. Em seguida, os resultados, representados por escores, foram correlacionados aos resultados de outras medidas de avaliação coletada a partir da análise dos históricos escolares dos alunos. Os resultados quantitativos demonstraram que houve correlação entre os escores do Teste de Leitura (TL) e as médias (do 1º e 2º ano do Ensino Médio) de todas as áreas observadas (português, matemática, história, geografia e biologia). Observou-se, porém, uma maior correlação com as médias parciais de português do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados do estudo sugerem a validade do teste proposto para avaliar a capacidade de leitura dos alunos do Ensino Médio.

ABSTRACT

This research had as its initial objective to formulate a model of evaluation in reading that did not go against the traditional structural standards, but that could really bring real texts to the students hands based on day-by-day life, as well as chores he/she had to deal with in a daily basis. The proposed reading testing model for this study is based on the reading test by Pisa (Program for International Student Assessment, 2000) and it was designed considering the reading process as an interactive one, taking into account both the reader's emotional and cognitive conditions, in the sense that, as Ruddell and Unrau (1994) state, the individuals need to rely on previous experiences and knowledge for reading. Another goal to be attained through this research was to validate the proposed test to make it a usable and applicable tool for the educational sector. The test was submitted to various processes of validation, since its elaboration until its application, thus it was necessary to detect some characteristics in it as: "construct validity", "content validity", "criterion validity" and "face validity" or appearance validity. According to Jafarpur (1987), these validations would permit to observe whether the test could be considered a valid and efficient instrument to evaluate the capacities to which it was meant. The search for a correlation among the scores was the most important validation procedure, therefore the main approach of this study. The test was applied to 89 individuals enrolled in the 3rd grade of high school (Ensino Médio). Later on, the results were represented by scores, were correlated to the results of other evaluation measures collected from the student's school report analyses. The quantitative results demonstrated that there was a correlation between the Reading Test scores (RT) and the averages (from the 1st and 2nd grades of High School) of all of the observed areas (Portuguese, mathematics, history, geography and biology). However, it was observed a greater correlation with the Portuguese partial averages of the 3rd graders. The results of the study suggest the validity of the proposed test to evaluate the high-schoolers' (Ensino Médio) reading capacity.

CAPÍTULO 01 – INTRODUÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se como uma sociedade letrada, e isso se revela pelo fato de que, constantemente, variedades de textos representados pelo código escrito passam pela vida das pessoas, de maneira acidental ou intencional. Estes textos são de diversos formatos e diferentes tipologias, por isso as pessoas precisam estar preparadas para lê-los, processando a informação com rapidez, clareza e compreensão de sentido.

Para melhor viverem e conviverem plenamente em sociedade, os indivíduos precisam torna-se cidadãos participativos, ou melhor, indivíduos inseridos nesse mundo letrado e capacitados para realmente trabalhar com os diferentes usos de leitura e escrita na sociedade. Dessa maneira, os indivíduos precisam ter domínio da leitura e escrita, envolvendo-as em suas práticas sociais para que se transformem em pessoas “letradas em leitura”.

Quando se ouve ou lê a expressão “letrado em leitura”, logo se recorre às palavras *letrado* e *iletrado* que aparecem dicionarizadas. Mas, *letrado* (versado em letras, erudito) e *iletrado* (que não possui conhecimentos literários), palavras tão usadas no português, não

possuem uma relação direta com aquela que aparece na expressão “ser letrado em leitura”. Essa expressão está relacionada a “letramento”, uma nova palavra que entrou na língua há pouco tempo, mas que está em evidência neste momento (Soares, 2002).

De acordo com Soares (2002), a palavra ‘letramento’ “é uma tradução para o português da palavra inglesa ‘literacy’, que pode ser traduzida como ‘a condição de ser letrado’” (p. 35).

O sentido da palavra “letramento”, segundo a autora, refere-se ao resultado da ação de “letrar”, se concedido ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. ‘Letrar’, então, é a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, portanto, “letramento” diz respeito ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da leitura e escrita e de suas práticas sociais” (p.39).

O relatório Pisa (2001), Soares (2002) e Silva Filho (1998) concordam que, por ser o ambiente social considerado letrado, o grau de inserção dos indivíduos, na sociedade, passa a ser grandemente determinado por suas habilidades de leitura e escrita. Não uma habilidade onde eles apenas decodificam o código escrito, mas habilidades que lhes proporcionem as capacidades de decodificar e compreender textos escritos, usá-los e refletir sobre eles, com o intuito de atingir suas próprias metas, desenvolvendo o conhecimento adquirido através da leitura, como potencial individual com vistas a participação plena na sociedade. Por isso, a importância de serem alfabetizados e letrados.

A leitura é e sempre será muito importante, pois preenche muitas funções dentro da vida do indivíduo. Talvez a mais relevante e essencial seja a leitura com função de “aquisição de conhecimento”. Silva Filho (1998) considera que

a leitura é, sempre e cada vez mais, a principal forma de aquisição de conhecimento formal, requisito indispensável para o exercício da grande maioria das profissões, ferramenta fundamental na vida diária – não se pode sequer tomar um ônibus sem a leitura – , uma das principais formas de recepção de informações e também um meio importante de acesso a cultura e lazer. (p.12)

O indivíduo, portanto, precisa estar preparado para poder obter conhecimento sem precisar de acompanhamento específico. O indivíduo precisa, além de ser alfabetizado (ferramenta fundamental para se exercer a leitura e escrita), “ser letrado”, para poder desenvolver uma aprendizagem além da escola e ser um bom aprendiz, ao longo da vida. Deve ser capaz de organizar e controlar seu próprio aprender sozinho ou em grupo.

Surge, então, a necessidade de as escolas repensarem o seu papel social e darem mais qualidade ao tempo de permanência dos indivíduos nas escolas. É preciso que elas reconheçam a real importância de uma alfabetização eficaz e, além disso, proporcionem o ensino e aprendizado da aplicação dessas habilidades (ler e escrever) em atividades dentro e fora do ambiente escolar, que possibilitem aos alunos saírem da escola realmente letrados para que possam modificar as suas condições iniciais, sob os aspectos social, cultural, cognitivo e, até mesmo, o econômico.

É função da escola reconhecer o importante papel social da leitura e escrita. Por isso, segundo Soares (2002), a escola deve se preocupar em alfabetizar e letrar, que são ações distintas, mas que devem caminhar juntas. Ter aprendido a ler e a escrever é diferente de ter-se apropriado da escrita. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de decodificar a língua escrita e a de codificar em língua escrita, o que é resultado da *alfabetização*, definida como a ação de ensinar a ler e escrever.

Apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. É resultado do *letramento*, definido como a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, é necessário compreender que,

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2002: 40).

Letramento é, portanto, para a autora, “muito mais do que alfabetização”. Mas, essa afirmativa não pode menosprezar a atividade de alfabetização, que é essencial e importante para se chegar ao letramento. A própria Soares (2002) considera que “só foi possível detectar a necessidade do letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever” (p. 58). Portanto, sem o processo de alfabetização, não há como o indivíduo atingir o “letramento em leitura” que é fundamental para melhorar sua participação como cidadão e permitir a realização de suas aspirações individuais, visto que a leitura tem um papel desde o privado ao público, desde o trabalho escolar à aprendizagem do dia-a-dia e à cidadania ativa.

Infelizmente, a situação educacional do Brasil em relação a seus países vizinhos, ainda é assustadora. A partir de dados do IBGE, revelados pela “Revista da rua – *On line*” (15/07/03), apesar da redução na taxa de analfabetismo revelada pelo Censo de 2000, que chegava a 12,8%, o Brasil ainda tem um índice de analfabetismo muito alto, em relação a países vizinhos. Na Argentina a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos é de 3%; no Chile, o índice chega a 4%; a Venezuela apresenta um índice de 7%; e a Colômbia 8%. No Brasil, o índice é muito mais alto, já que 13,63% da população com mais de 15 anos é analfabeta.

Considerando-se a parcela alfabetizada da população brasileira, um estudo divulgado pelo IBOPE da Revista Veja (dezembro de 2001) mediu o hábito e a capacidade de leitura e da escrita das pessoas que tiveram acesso à alfabetização. O estudo foi feito com um número de sujeitos que, depois de submetidos a um teste, foram classificados em três grupos, de acordo com os resultados alcançados.

No grupo I, que se referia aos sujeitos que compreendiam textos curtos e anúncios, ficaram 34%. No grupo II, estavam 37% e eram aqueles que, além das habilidades do nível I (compreender textos curtos e anúncios), conseguiram ler e compreender textos um pouco mais extensos, como, por exemplo, reportagens de jornais. E, no grupo III, ficaram apenas 29%, os que eram capazes de ler e compreender textos longos e que conseguiram realizar inferências e estabelecer relações entre os diversos elementos do texto, como, por exemplo, títulos, subtítulos e conteúdo do texto. A mesma pesquisa, ainda, revelou que 41 % dos entrevistados não tinham hábito de leitura.

Mesmo após dois anos, ainda hoje, o Brasil encontra-se numa situação semelhante a esta constatada em 2001. Cerca de 50% dos alunos brasileiros, na faixa dos 15 anos, estão abaixo ou no chamado nível 1 de letramento (uma marca estabelecida pela UNESCO que classifica os estudantes que conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura). O Estado de São Paulo (01/07/03) divulgou que, numa escala sobre níveis de compreensão de leitura englobando 41 países, o Brasil está na 37ª posição, ou seja, quase em último. Esses dados foram coletados através de uma pesquisa sobre alfabetização e letramento que a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgam, na Inglaterra, sob o título “Literacy Skills for the World of Tomorrow”. O estudo é baseado nas informações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA),

feito em 2000, com 37 países participantes, onde o Brasil ficou em último lugar entre os participantes.

De acordo com informações divulgadas pelo INEP (01/07/03), as principais causas do baixo desempenho brasileiro no Pisa são o abandono escolar, provocado pelos altos índices de reprovação e abandono, as desigualdades sociais e, principalmente a qualidade das escolas e do ensino.

Todos estes resultados e dados de pesquisa são elementos a mais para confirmar a necessidade de as escolas propiciarem uma maior disponibilidade de atividades e materiais de leitura, um maior contato das crianças com livros, jornais e revistas, não mais fechados no interior de uma biblioteca, mas como uma prática mais corriqueira, de fácil acesso e maior circulação.

A escola precisa levar os estudantes a compreender o real significado da aprendizagem, a fim de usá-la no dia-a-dia de forma a atender às exigências da própria sociedade. O ideal, como afirma Soares (2002), seria a escola “alfabetizar letrando”, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p.47).

O indivíduo, ao concluir o Ensino Médio, precisa, então, estar letrado em leitura, ou seja, ser capaz de sozinho, adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação efetiva na sociedade e, principalmente, estar apto a ler tudo que está a sua volta, não apenas como processo de decodificação, mas compreendendo e refletindo sobre o verdadeiro sentido daquilo que lê.

Diante do fato de que é pela leitura que o ser humano consegue conviver de maneira mais eficaz em sociedade, consegue aperfeiçoar-se, adquirir novos conhecimentos e exercer

a sua cidadania de maneira mais completa, é que surge, então, a preocupação de detectar se a escola tem desempenhado com eficiência o seu papel e como os estudantes têm saído da escola ao término do Ensino Médio. *Será que saem preparados para a vida letrada? Será que o indivíduo realmente tem saído da escola com domínio em leitura, preparado para continuar adquirindo novos conhecimentos sem precisar de um acompanhamento específico?*

No entanto, todos os fatos levantados, anteriormente, e todos estes questionamentos a respeito da capacidade do indivíduo, ou seja, se ele sai da escola apto a resolver problemas que encontra no seu cotidiano, leva a um problema maior: *Como avaliar o domínio em leitura? Como constatar se o aluno, ao sair da escola, está preparado para resolver problemas ou discutir questões que o façam exercer sua cidadania?* Diante de tais indagações é que surgem os objetivos que se almeja alcançar nesta pesquisa e, também, alguns questionamentos que se pretende responder no decorrer do estudo.

1.1 – OBJETIVOS E QUESTÕES QUE SUBJAZEM A PESQUISA.

A preocupação fundamental desta pesquisa é a de formular um modelo de avaliação em leitura, que não fuja dos padrões estruturais tradicionais, mas que realmente traga para as mãos do aluno tarefas que reflitam situações que ele terá que resolver no seu dia-a-dia, a fim de avaliar se os alunos, ao concluírem o Ensino Médio¹, são capazes de sozinhos, adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade e, principalmente, estejam aptos a ler textos, não apenas como processo de decodificação, mas sim compreendendo, interpretando e refletindo sobre aquilo que lêem.

¹ Considera-se o Ensino Médio como a última etapa para a conclusão dos estudos. Visto que nem todos os estudantes ingressam na academia. No entanto, espera-se, pelo menos, que os estudantes concluam o que se denomina Ensino obrigatório (Ensino Fundamental e Médio).

Mas, como deve ser concebida uma proposta de avaliação que realmente reflita situações reais vividas pelo estudante e que seja eficaz e válida para avaliar se o aprendiz sai da escola apto para continuar exercendo sua função de cidadão?

Formular um modelo de avaliação de leitura qualquer é simples, mas a proposta, neste estudo, vai muito além. O modelo de testagem de leitura proposto nesta pesquisa preocupa-se, antes de tudo, com a complexidade em se definir o que é a leitura ou como deve ser definido o processo de ler. O teste considera o processo de leitura como um processo interativo, o qual leva em conta as condições afetivas e cognitivas do leitor, no sentido de que, assim como afirmam Ruddell e Unrau (1994), os indivíduos, para ler, devem basear-se em seus conhecimentos e experiências prévias.

Neste estudo, a leitura é definida não como um processo de mera decodificação. Fundamentada numa concepção psicolinguística, a leitura é considerada como um processo amplo e complexo que engloba quatro etapas, a saber, *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*² (Scliar-Cabral, 1986).

O modelo de testagem proposto, baseado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2000), propõe atividades a partir de textos de diferentes tipologias textuais, que busca avaliar se os estudantes são capazes de *recuperar informação* no texto, *interpretar* e *refletir* sobre o conteúdo e estrutura do texto, em 5 níveis de proficiência em leitura.

Uma outra meta fundamental a ser alcançada na pesquisa é a aplicação do modelo de testagem proposto em uma quantidade grande de sujeitos, para os quais o teste foi destinado, como um meio de avaliar o próprio modelo de avaliação e, assim, verificar e

² Estas etapas de leitura estão mais bem definidas no Capítulo 02 – Fundamentos Teóricos.

confirmar sua validade. No âmbito educacional, não se deve elaborar e aplicar testagens, aleatoriamente, sem antes verificar se apresentam validade e ter certeza de que aquele meio de verificação irá realmente trazer resultados efetivos e conscientes.

Jafarpur (1987) ressalta a importância da validação da testagem, se houver o desejo de utilizá-la no meio educacional. É preciso, antes de se considerar os resultados, fazer uma verificação do grau de confiabilidade do teste, ou seja, detectar se ele serve ou não para avaliar algo. Às vezes, o teste de que se pretende considerar os resultados não está coerente, ou apresenta uma série de questões que não se aplicam aos sujeitos testados (por fugirem completamente da competência daquela faixa etária, ou por não corresponderem a um conhecimento que o grupo deva ter), ou, até mesmo, por apresentar erros.

Antes mesmo de se aplicar o teste definitivo, a fim de se chegar ao objetivo esperado, à validação, decidiu-se realizar uma *Testagem Piloto*. Beck (1994) considera importante a aplicação de *testes pilotos* os quais são realizados em uma quantidade menor de sujeitos, antes de se adentrar numa escala mais ampla de avaliação. Aplicar o teste em menos sujeitos e a despreocupação com os resultados, possibilita detectar falhas e problemas no teste e, até mesmo, nos procedimentos de aplicação. Desta forma foi possível reorganizar e reformular o teste a fim de se cumprir melhor o intento deste estudo.

Esperando-se alcançar as metas propostas no estudo e, principalmente, encontrar validade da proposta, o teste, desde sua elaboração até sua aplicação, passou por vários processos de validação, os quais são expostos e discutidos no decorrer do estudo. Portanto, busca-se detectar no teste algumas características como “validade de construto”, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “face validity” ou validade de aparência³ que, de

³ Cf. definições e conceitos mais detalhados no Capítulo 2 “Fundamentos Teóricos”.

acordo com Jafarpur (1987), permitem observar se o teste pode ou não ser considerado um instrumento válido e eficiente para avaliar as capacidades as quais se propõe verificar.

Finalmente, acredita-se que este estudo poderá ser de grande relevância para o ensino e pesquisa da leitura e, principalmente, poderá tornar-se um instrumento gerador de novos conhecimentos úteis para modificação e, até mesmo, elaboração de novas propostas de ensino e avaliação da leitura.

PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO

No primeiro capítulo, como se pode observar, foi feita uma introdução a respeito da complexidade e importância dos temas letramento e leitura e, principalmente, uma apresentação de toda a problemática que gerou os objetivos e hipóteses que serão desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

O capítulo 02, “Fundamentos Teóricos”, faz uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos que serviram como fundamentação para este estudo. Inicialmente, discute-se alguns conceitos sobre a leitura e seu processo, a partir de autores como Leffa, Kleiman, Goodman, Gough e Rumelhart. Também é feita uma revisão do modelo de leitura de Ruddell e Unrau (1994). Discute-se alguns conceitos e modelos de avaliação, como o modelo de avaliação de leitura através de “Portfólios” (Hansen, 1994), o modelo de avaliação proposto por Jafarpur (1987) – onde são apresentados critérios de validação de testagens – e o teste Pisa (2000).

O capítulo 3, “Metodologia da Pesquisa”, descreve, primeiramente, a forma como a primeira testagem (testagem piloto) foi elaborada e todos os procedimentos de aplicação, correção e reformulação, para se chegar ao teste definitivo, que foi aplicado aos sujeitos do 3º ano. Em seguida, há a exposição de uma análise do teste de leitura definitivo, sua

formulação e os procedimentos de aplicação nos sujeitos do 3º ano do Ensino Médio. Por fim, faz-se uma demonstração dos procedimentos utilizados para se chegar à validação do teste de leitura proposto.

O capítulo 4, “Análise dos Resultados”, analisa os resultados quantitativos e qualitativos, após a aplicação da testagem de leitura definitiva. Já o Capítulo 5, “Discussão dos Resultados”, procura justificar os resultados obtidos com base nos fundamentos teóricos expostos no capítulo 02 e, principalmente, discutir se houve uma relação dos resultados obtidos com as hipóteses da pesquisa apresentadas no capítulo introdutório.

No capítulo 6, das “Conclusões”, são apresentadas as considerações finais sobre toda pesquisa, as limitações do estudo, sua implicação e relevância para o ensino e, principalmente, são apresentadas sugestões para novas pesquisas e estudos.

As “Referências Bibliográficas”, utilizadas como fundamentação para este estudo, são apresentadas no capítulo 7. E, finalmente, para complementar a pesquisa, os anexos são apresentados em um volume separado, a fim de facilitar a leitura e compreensão da pesquisa, bem como de suas análises e resultados.

CAPÍTULO 02 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta dissertação concentra-se na elaboração e validação de uma proposta de testagem de leitura. Portanto, devido à complexidade do tema “leitura” e a dificuldade em se definir com clareza o que significa exatamente compreender ou interpretar um texto, como afirma Silva Filho (1998); faz-se necessário, inicialmente, apresentar uma revisão geral sobre alguns conceitos de leitura, propostos por Ângela Kleiman, Vilson Leffa, Goodman, Gough, Rumelhart e Menegassi e, também, uma apresentação do modelo de leitura proposto por Ruddell e Unrau (1994). Em seguida será feita uma discussão sobre alguns conceitos, propostas e modelos de avaliação, e, também, serão expostos e comentados alguns processos de validação de testagem, propostos por Jafarpur (1987). Toda esta teoria servirá de embasamento para esta pesquisa.

2.1 – A LEITURA

A vivência e convivência em um meio letrado fazem com que “o grau de inserção do indivíduo, na sociedade, seja grandemente determinado por sua habilidade de ler” (Silva

Filho, 1998). A leitura tem um papel importantíssimo na vida do indivíduo, e a habilidade da leitura não pode ser uma preocupação apenas dos educadores, mas sim de todos os pesquisadores e estudiosos preocupados com o ensino.

Kleiman (1989) afirma que muitos professores encontram-se mal preparados a respeito do processo de leitura, para assumirem com segurança e coerência o seu ensino. Apesar de hoje não se acreditar mais que a leitura seja apenas um processo de decodificação e processamento das palavras, infelizmente muitas práticas ainda consideram esta definição.

É de conhecimento de todos que a escola exerce um importante papel na *alfabetização e letramento* – que podem ser definidas, respectivamente, por Soares (2002), como a ação de ensinar a ler e a escrever e a ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita – e no *aprendizado e desenvolvimento* da criança, o que torna o papel do professor ainda mais relevante. Infelizmente, esse papel tem-se reduzido ao de, como afirma Kleiman(1989: 08), mero “fornecedor de estímulos para eliciação de automatismos”. Na prática, muitas vezes, ignora-se o fato de a leitura ser uma atividade cognitiva e ter o caráter multifacetado e multidimensional, que envolve percepção, processamento, memória, inferência e dedução.

A leitura não pode ser considerada como um processo linear e serial (palavra por palavra, linha por linha), apesar de haver modelos que defendam tal idéia e práticas de ensino que pressuponham esse tipo de processamento. Na leitura, o leitor engajado é quem decide onde fixar os olhos, onde deve parar, voltar, reler. A construção de sentido depende de seus conhecimentos prévios sobre a estrutura da língua e o assunto.

Dessa forma, a leitura deve ser considerada um **processo interativo**, onde “os diversos conhecimentos do leitor interagem, em todo momento, com o que vem da página para se chegar à compreensão” (Kleiman, 1989: 17).

2.1.1 – Leitura: definições e modelos

Há várias definições e modelos de leitura propostos, todos baseados em evidências empíricas e/ ou em teorias de linguagem e de psicologia, que podem ser categorizados em quatro classes: ascendentes, descendentes, interativos e interativo-compensatórios.

Leffa (1996) considera que a leitura é um processo que pode ser definido conforme o enfoque que lhe for dado, podendo ser um enfoque psicolinguístico, psicológico, social, fenomenológico etc. e, também conforme o grau de generalidade com que se pretende definir o termo. Em seu livro “Aspectos da Leitura: uma visão psicolinguística” (1996), ele propõe quatro definições para o fenômeno da leitura, sendo uma mais geral e as outras três mais específicas.

Numa primeira definição, mais geral, o processo de leitura é visto como um *processo de representação*, um processo de “olhar para uma coisa e ver outra”, onde o sentido da visão tem papel fundamental. Leffa (1996) caracteriza-o como um processo de triangulação, onde o elemento intermediário funciona como um espelho, e a leitura não se dá por um acesso direto à realidade, mas sim pela intermediação de outros elementos da realidade:

Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (Leffa, 1996: 10).

Segundo este mesmo autor, não se lê apenas a palavra escrita, mas também há a leitura de sinais não-lingüísticos e a leitura de situações vivenciadas pelas pessoas no mundo que as cerca, onde também ocorre o processo de triangulação, por exemplo: ao olhar para as casas, as ruas e as pessoas de uma favela, pode-se fazer uma leitura e observar a realidade sociológica refletida por essa favela.

Já que, numa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho, a visão a ser dada por esse espelho dependerá da posição da pessoa em relação ao espelho.

Então,

ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (Leffa, 1996: 11).

Além dessa definição, Leffa (1996) cita ainda três outras definições, mais restritas, para a leitura. Ele afirma que a habilidade de ler pode ser caracterizada como um processo de *extração de significado* do texto, onde a direção da leitura é do texto para o leitor e o enfoque está no texto. Leffa (1996) considera que o texto é uma mina de informações e precisa ser explorado, “tudo que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído” (p.12).

Sob esse enfoque, a leitura é considerada como um processo linear, onde os olhos são importantíssimos, pois levam a informação lida até o cérebro. O leitor é subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura. Assim, a compreensão, que é o resultado do

ato da leitura, só pode ser medida no término do texto, pois a ênfase não está no processo de compreensão, mas sim no produto final dessa compreensão.

Esse tipo de leitura, então, é caracterizado como um processo **ascendente**:

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto para o leitor na medida exata em que ele vai avançando na leitura. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo (Leffa, 1996:13).

Nos **modelos ascendentes** (*bottom-up*) de leitura, onde o ponto de partida é o sinal impresso, a informação, contida no papel, deve ser decodificada pelo leitor e processada de forma serial e cada vez mais complexa (letra, palavra, frase etc.), até que o leitor adquira a compreensão. O *modelo de processamento serial*, proposto por Philip Gough em 1972 (Gough, 1976), como na definição proposta por Leffa (1996), é um exemplo de modelo no qual o leitor percorre o texto letra, por letra, decodificando os eventos, para assim chegar ao significado. Mas, como considera Leffa (1996), essa definição apresenta **algumas limitações**, pois extrair significado não reflete o que realmente acontece na leitura, o leitor não extrai um conteúdo do texto, “o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto, como uma cópia” (p.13).

Devido a estas limitações, Leffa (1996) propõe uma outra definição para leitura, colocando-a como um processo de *atribuição de significado ao texto*, onde a direção não é mais do texto para o leitor e sim do leitor para o texto e a ênfase está no leitor.

O significado da leitura, para Leffa (1996), origina-se não no texto, mas no leitor. Cada leitor e cada leitura podem originar uma diferente percepção da realidade.

Para desempenhar bem o processo, o leitor, neste caso, necessita de conhecimentos prévios, já que o texto traz a realidade fragmentada, entremeada por lacunas, que deverão ser

preenchidas pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios. Neste processo de atribuição de significado, o significado não estará na mensagem do texto, mas sim na série de acontecimentos que o texto irá desencadear na mente do leitor.

Sob esse enfoque, a leitura não mais é considerada como um processo linear, mas sim como um procedimento de levantamento de hipóteses. Os olhos não vêem o que realmente está escrito, vêem apenas determinadas informações solicitadas pela mente. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos e sim pelo que está atrás.

Neste processo, a compreensão não é um produto final, mas sim um processo que se desenvolve no decorrer da leitura. E, dessa maneira, a leitura é caracterizada como um processo **descendente**, que se inicia na mente do leitor e desce até o texto. A compreensão começa desde o estabelecimento do tópico sugerido no primeiro contato com o texto, até o final da leitura.

Os **modelos descendentes** (*top-down*), ao contrário dos ascendentes, consideram que as hipóteses são o ponto de partida para a compreensão que o leitor faz com base em seus conhecimentos prévios e na parte já lida do texto. Neste modelo, o resultado não surge do texto, mas vai sendo construído à medida que o leitor vai, a partir de pistas, formulando e testando hipóteses, mesmo antes de decodificar todos os sinais gráficos. O leitor faz as previsões e as confirma ou rejeita, de acordo com o material já lido. O exemplo mais conhecido desse tipo de modelo é o *modelo de testagem de hipóteses de Goodman*, proposto em 1967 (Goodman,1976), onde ele considera a leitura como processo de interação entre o pensamento e a linguagem; e onde o leitor vai reconstruir a mensagem expressa pelo escritor no texto.

Esta acepção de leitura, porém, segundo Leffa (1996), também tem seus problemas, pois parece existir um paradoxo quanto à quantidade de informações fornecidas pelo texto.

Dentro dessa concepção de leitura como atribuição de significado, há duas concepções antagônicas de texto. Há os que vêem o texto como uma **fonte de redundâncias** - com informações a mais, ou seja, o texto parece oferecer mais do que o leitor precisa; quando o leitor deveria saber selecionar as informações que seriam mais relevantes. E os que o percebem cheios de lacunas – com informações a menos e o texto é visto como uma **seqüência de lacunas**, quando, neste caso, o leitor deveria ser capaz de ler preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor.

Mesmo assim, não se pode, de acordo com Leffa (1996), focar o processo de leitura só no texto ou só no leitor, é necessário que haja uma interação entre os dois. Por isso há uma outra definição para o processo de leitura, que seria considerá-lo como um **processo interativo**, onde leitor e texto interagem.

Os conceitos sobre leitura, apresentados por Leffa (1996), são muito interessantes, mas é preciso fazer uma ressalva quanto ao uso dos termos “significado” e “sentido” em seu modelo. Aparentemente, Leffa parece tratar significado como sinônimo de “sentido”, quando na realidade não é.

É importante esclarecer a diferença existente entre estes dois conceitos, para que não haja confusão no momento de se definir leitura.

Koch, que tão bem diferenciou estes dois termos em seu livro “Argumentação e Linguagem” (1993), afirma que a ‘significação’ é a descrição semântica que se dá a uma frase, ao passo que, o ‘sentido’ é a descrição semântica que se dá a um enunciado, ou melhor, às diversas realizações de uma frase. Na verdade, o ‘sentido’ é algo que não se apresenta como preexistente à decodificação, mas, sim, como aquilo que é constituído por ela, ao contrário da ‘significação’, que é o valor semântico que uma frase carrega consigo.

Portanto, ao se definir leitura, é preciso tomar muito cuidado com o emprego aleatório de tais termos. Leffa (1996), como foi possível observar, anteriormente, considera que “ler é extrair e atribuir significado a um texto”. No entanto, ao considerar a definição de Koch (1993) para ‘significado’, percebe-se que a afirmação de Leffa é um tanto quanto estranha e, até mesmo, errônea, pois se forem extrair o significado de um texto, este ficará vazio; e, se for atribuído ‘significado’ ao texto, ocorrerá uma sobreposição ou alteração daquele significado que já existe embutido ali, no texto. Tudo isto demonstra que o processo de ler relaciona-se mais a sentido do que, propriamente, a ‘significado’ e Leffa (1996) utiliza “significado” quando, na verdade, deveria usar “sentido”.

O processo de leitura é complexo, por isso deve haver, na leitura, uma interação entre o leitor e o texto. Mas o simples confronto entre eles não é capaz de gerar o resultado, no caso, a compreensão, ou o ato de leitura, propriamente dito. Para uma leitura bem sucedida, é preciso que existam afinidades entre o leitor e o texto; condições específicas e competências fundamentais por parte do leitor; e, principalmente, a intenção ou motivação para ler.

Os **modelos interativos** de leitura combinam estratégias ascendentes e descendentes, ou seja, no ato da leitura, as duas informações vão interagir: a informação contida na página e a informação que o indivíduo já possui.

De acordo com Kleiman,

o modelo psicolinguístico de Goodman partilha de algumas características dos modelos interativos: a leitura é um processo não-linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, e sua experiência (1989: 30).

A interação, para a autora, não é entre “leitor, determinado pelo seu contexto e o autor, através do texto”, mas sim entre diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o gráfico até o de mundo) usados na leitura.

Mas, esse não é, propriamente, um modelo de interação, e sim um modelo de propostas que descrevem e utilizam a interação de níveis de conhecimentos (lingüístico discursivo e compreensão; conhecimento do mundo e compreensão) necessários à compreensão e focalizam aspectos dessa interação.

Os **modelos interativos** opõem-se aos modelos de Gough (que estipulam estágios a partir do processamento gráfico) e aos modelos psicolingüísticos de Goodman (que estipulam estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor), pois, nos modelos interativos, esses dois processamentos (ascendentes e descendentes) devem interagir, para que realmente haja o acesso ao sentido. O modelo interativo mais conhecido é, talvez, o de Rumelhart (1977). Segundo este modelo, o estímulo grafêmico, oriundo do texto, é captado pela visão e analisado através de um “mecanismo de extração de traços”. Além de analisar os padrões grafêmicos do texto, esse dispositivo também orientaria a visão. A informação obtida pelo “mecanismo de extração de padrões” é, então, passada ao “síntetizador de padrões”. Neste dispositivo a informação é submetida à análise, com base nas informações advindas de outros dispositivos, que são “o conhecimento sintático”, “o conhecimento semântico”, o “conhecimento lexical” e o “conhecimento ortográfico”. Feita toda essa análise, obtém-se, então, a “interpretação mais provável” (Silva Filho, 1998).

Há, também os modelos interativo-compensatórios, que mantêm a idéia básica dos **modelos interativos**, ou seja, a compreensão resulta da combinação de informações do

próprio texto com os conhecimentos prévios do leitor (sintaxe, semântica, morfologia etc.), mas diferem dos puramente interativos, no sentido de que, nos compensatórios, “se prevê que eventuais deficiências em qualquer processo de análise serão imediatamente compensadas pelo uso de outras fontes de conhecimento” (Silva Filho, 1998: 23). As propostas de leitura interativo-compensatórias vêem a leitura como uma atividade construtiva (Kintsch, 1978 apud Kleiman, 1989, p.31).

2.2 – O MODELO DE LEITURA DE RUDELL E UNRAU (1994)⁴

Os autores Ruddell e Unrau (1994) propõem um modelo interativo de leitura. Não um simples modelo interativo e sim um **modelo interativo e sócio-cognitivo** de leitura, que integra os processamentos descendentes e ascendentes de leitura e incorpora a estes processos fatores alheios ao leitor, como o texto e o contexto de sala de aula, e o professor. O modelo objetiva três fatores: explicar o processo de leitura; explicar como ocorre o processo de leitura dentro da sala de aula, envolvendo o leitor, o texto e o contexto de sala de aula, e o professor; e ser um modelo produtivo para auxiliar professores e pesquisadores.

Devido à especificidade deste estudo – a elaboração e validação de uma testagem de leitura – não serão abordados, minuciosamente, todos os componentes do modelo; mas sim os mais relevantes, para o momento, como o *leitor* e o *texto*. Os outros elementos, que não interessam à pesquisa, serão apenas expostos e explicados com poucos detalhes.

⁴ No Anexo 1, é apresentada uma representação esquemática do Modelo de Leitura de Ruddell e Unrau (1994).

2.2.1 – O componente Leitor⁵, no modelo de Ruddell e Unrau.

O componente Leitor apresenta **crenças** e **conhecimentos prévios** que devem ser levados em conta, pois são importantes para se entender todo o processo de construção de sentido no momento da leitura.

É preciso, neste momento, ressaltar a diferença existente entre crença e conhecimento. Crença é aquilo em que o indivíduo acredita; é uma predileção, mas não é comprovado do ponto de vista fatural. Conhecimentos são as informações que o indivíduo carrega consigo e que, ao contrário das crenças, são comprovadas do ponto de vista fatural.

Dentro desse subcomponente, que representa os **conhecimentos** e as **crenças** do leitor, tem-se as *condições afetivas* e as *condições cognitivas*, que ocorrem em esquemas que estão interligados e interagem, constantemente, e que influenciam a decisão de ler ou não.

As *condições afetivas* incluem a motivação para ler (força interior que levará o indivíduo a realizar a leitura – objetivos ou curiosidades); a atitude para com a leitura e para com o conteúdo (o gosto por ler determinados conteúdos, mas não todos); o posicionamento do leitor perante a leitura e o conteúdo e o posicionamento com relação a valores socioculturais e crenças (que são adquiridos no contato familiar, pela interação social, os quais afetam a recepção e a produção do texto e fazem com que os textos sejam

⁵ Não se deve confundir o Leitor (componente do modelo de Ruddell e Unrau), com a pessoa do leitor (Silva Filho, 1998).

lidos e interpretados, às vezes, de maneira diferente de acordo com a postura de cada leitor).

Numa situação real de leitura, as *condições afetivas* dão conta do interesse pela leitura, da alocação de atenção e dos objetivos gerais para a leitura (obter informação, envolver-se em uma narrativa, responder um questionário etc.). Nesta pesquisa, os textos escolhidos para compor a testagem levaram em conta essas condições. Procurou-se selecionar textos de tipologias variadas, que fossem agradáveis e, principalmente, com os quais os indivíduos se encontram no dia-a-dia.

As *condições cognitivas* estão relacionadas com o conhecimento e são vitais ao processo de leitura (p.1008). Refletem os conhecimentos de mundo e prévio do indivíduo. O primeiro subcomponente dessas condições é o conhecimento declarativo, que se refere ao “conhecimento que o leitor possui dos fatos, objetos, eventos, linguagem, conceitos e teorias sobre o mundo”; o segundo é o conhecimento processual ou procedimental, que consiste em “estratégias para usar e aplicar conhecimentos, desde o uso de uma estratégia para identificar uma palavra nova, até o uso de uma estratégia de organização textual na leitura de um capítulo”; e, finalmente o terceiro, o conhecimento condicional, que se refere às condições de aplicação dos conhecimentos anteriores.

Estas três formas de conhecimento incluem o conhecimento da língua; as capacidades de análise fonológica, morfológica e sintática; as estratégias de processamento de texto; as estratégias metacognitivas; o conhecimento das interações sociais e de sala de aula; e o conhecimento pessoal e do mundo.

De acordo com Ruddell e Unrau (1994), todos estes conhecimentos são armazenados na memória sob a forma de estruturas de conhecimento denominadas “esquemas”. Estes esquemas apresentam “slots”, espaços que vão ser preenchidos no

momento de solucionar problemas e no processamento de textos. Cada indivíduo possui seu esquema, assim podendo, para um mesmo texto, ocorrer diferentes leituras. A visão de esquema como estrutura rígida e monolítica tem sido expandida para uma visão de que um esquema pode ser recurso para a construção de novos esquemas ou estruturas de conhecimento. Dessa forma, o leitor não só preenche os espaços, mas toma pedaços de estruturas de conhecimento pré-existentes e monta novos sentidos para representar o texto (Anderson, 1975; Rumelhart, 1980 *apud Ruddell e Unrau, 1994*). A existência e utilização destas estruturas de conhecimento para a leitura explicam o caráter descendente do processo interativo da leitura (Silva Filho, 1998:25).

Os autores consideram que a leitura é um processo de “base lingüística” (p.1011) que requer, para a construção de sentido, o conhecimento de linguagem, que consiste de esquemas representativos de conhecimentos de fonologia, sintaxe, morfologia e léxico. É preciso considerar que estes conhecimentos são bem desenvolvidos antes mesmo de a criança ingressar na escola formal. Os *conhecimentos sintático e lexical* continuam a evoluir, em complexidade, ao longo dos anos escolares.

O *conhecimento fonológico* representa os sistemas de regras que o leitor possui internalizado sobre a fonologia de sua própria língua e se completa cedo, por volta da idade em que a criança ingressa na escola (p.1011).

O *conhecimento lexical* é imprescindível para a leitura, pois diz respeito ao conhecimento que o leitor possui a respeito das palavras e de seu significado. Segundo os autores

este conhecimento está intimamente relacionado ao conhecimento pessoal e de mundo e permite ao leitor representar esse conhecimento em esquemas. As palavras que representam conceitos estão agrupadas em

categorias que são arranjadas hierarquicamente e são, por sua vez, conectadas a outras estruturas de conceitos (Ruddell e Unrau, 1994: 1012).

Ter conhecimento de vocabulário é crucial para a compreensão, porque “a construção eficiente de sentido requer conhecimentos de conceitos, e o leitor depende de seu dicionário mental interno como a fonte principal e mais acessível” (p.1012)

Os autores Ruddell e Unrau (1994), apesar de não definirem claramente em que consiste o conhecimento *sintático*, apresentam alguns dados a respeito do desenvolvimento da sintaxe na criança e também tratam da relação entre desenvolvimento sintático e compreensão (p.1011 – 1012). O conhecimento sintático também é bem desenvolvido antes da criança começar a ler. A capacidade fundamental para entender e gerar a linguagem é inata (Chomsky, 1959, 1965; *apud Ruddell e Unrau, 1994*), mas requer um sistema social de respaldo para o seu desenvolvimento. Assim como considera Bruner (*apud Ruddell e Unrau, 1994*) o mecanismo de aquisição da linguagem (LAD) com o qual o indivíduo nasce requer um sistema de apoio para a aquisição da linguagem provida pelo mundo social.

Este sistema de respaldo pode se desenvolver em muitos ambientes sociais diferentes (Slobin, 1979; Vygotsky, 1986 *apud Ruddell e Unrau, 1994*). Mas, tal sistema vai aparecer mesmo se a criança não for exposta precocemente a uma interação social e estímulos à linguagem (como ocorre em raros casos de isolamento de crianças), entretanto, o desenvolvimento normal da linguagem não ocorre (Curtiss, 1997; Rymer, 1992a, 1992b *apud Ruddell e Unrau, 1994*). Sem uma interação de linguagem, a capacidade de adquirir uma sofisticação sintática e de entender e formar sentenças gramaticais, falha, no seu desenvolvimento. Sendo assim, a capacidade de linguagem da criança, mesmo sendo inata, precisa ser estimulada e apoiada.

Em uma pesquisa desenvolvida por Chomsky, segundo os autores Ruddell e Unrau (1994), onde ele examina a relação entre a compreensão de sentenças orais da criança e a exposição à leitura, observa-se estágios de desenvolvimento da linguagem das crianças, logo que começam a adquirir a habilidade da leitura. O desenvolvimento precoce deve-se ao nível de dificuldade dos livros que, provavelmente, foram usados em seus lares e serviram como estímulo para o desenvolvimento da linguagem. Uma pesquisa longitudinal de Loban (1976) *apud Ruddell e Unrau (1994)* demonstra que o conhecimento sintático complexo da criança continua a se desenvolver ao longo das séries fundamentais, na escola.

É preciso considerar que a conexão entre complexidade sintática e a compreensão em leitura também tem sido estabelecida (Ruddell, 1965 *apud Ruddell e Unrau, 1994*). Juntos estes estudos (de Chomsky e Loban) demonstram que o potencial para o desenvolvimento do conhecimento sintático aparece, mesmo antes de nascer, e suas manifestações começam logo no início, quando a criança começa a ser estimulada no ambiente social, e diretamente afeta a habilidade de ler.

Relacionando-se a todos estes conhecimentos explicados, anteriormente, estão algumas capacidades, o conhecimento de algumas estratégias e outros tipos de conhecimentos, que também estão armazenados sob a forma de esquemas mentais, expostos a seguir:

A capacidade de análise da palavra, que diz respeito à aptidão do leitor em transformar símbolos impressos em formas representativas e que leva o leitor a compreender que as palavras são escritas da esquerda para a direita, são representadas por letras impressas e separadas por espaços em branco. Esta capacidade proporciona ao leitor vantagens no processamento, pois, ao encontrar palavras novas, ele pode inferir sentidos para a palavra através de pistas morfológicas, fonológicas etc.

As estratégias de processamento de texto, que se referem ao conhecimento de estruturas textuais, como de uma narrativa ou de um texto expositivo, estocados na forma de esquemas mentais. Através, por exemplo, das experiências com estruturas narrativas, o leitor desenvolve um modelo de história que faz previsões e aguça expectativas na construção de sentido e proporciona o armazenamento da história na memória; as estratégias metacognitivas, que estão relacionadas com o conhecimento das próprias habilidades e do próprio processo cognitivo (por exemplo: o que sabemos sobre nossa memória?). Essas estratégias são desenvolvidas como rotinas de auto-monitoramento e auto-correção usadas no processo de construção de sentido. O leitor executivo direciona um processamento interativo baseado nas formas de conhecimentos (explicadas acima) e, além disso, o uso de tais estratégias é influenciado pela motivação do leitor para ler e a sua atitude em relação à leitura e ao conteúdo.

O conhecimento das interações sociais e de sala de aula, e o conhecimento pessoal e de mundo, que dizem respeito à variedade de conhecimentos e experiências adquiridas dentro e fora do contexto escolar e que se relacionam diretamente aos conhecimentos declarativo, processual e condicional. O conhecimento pessoal é estocado na memória episódica do leitor, como imagens de experiências pessoais (Tulving, 1983, 1986 *apud Ruddell e Unrau*). E o conhecimento de mundo é representado num esquema construído pelas experiências de vida do leitor e inclui fatos e suposições, ações, procedimentos e interpretações de condições apropriadas para o uso do conhecimento.

Os autores Ruddell e Unrau (1994) consideram que também faz parte do componente leitor um outro subcomponente de **controle e uso do conhecimento**, que é responsável por controlar todo o processo de construção de conhecimento, a fim de obter resultados eficientes na leitura.

Este subcomponente está ligado e interage dinamicamente com *conhecimentos prévios* e *crenças prévias* e compreende os seguintes elementos:

1. *O processo de construção de sentido*: a partir do estabelecimento de metas e objetivos para a leitura e do planejamento e organização, é que se chega a efetiva construção de sentido;
2. *A representação textual*: concebida como o mundo textual representativo da estrutura de significado do texto e um registro do processamento do texto. Mas, segundo os autores, apenas parte dessa representação é que permanece conscientemente ativa, devido à limitação na capacidade cognitiva para o processamento consciente. Assim, se o leitor tem a necessidade de reativar informações na representação textual para construir inferências ou avaliar inferências anteriores, porções armazenadas da representação anterior podem ser trazidas para a atenção consciente;
3. *O monitor e controlador do leitor*: o leitor exerce um papel de executivo-monitor e controlador, que vai verificar constantemente se realmente as metas e objetivos estão sendo alcançados e se o planejamento está sendo realizado. Esse monitor é responsável pela *alocação de atenção* (para que o processo de decodificação seja mais rápido e para que a compreensão ocorra mais facilmente, há momentos, na leitura, que necessitam de uma maior alocação de atenção), pelo *pedido de releitura* (caso haja falhas no processo), pela *edição do texto* (editoração do texto a partir da relação com a página e com os conhecimentos prévios).

Durante e após a leitura, o leitor desenvolve um número de resultados relacionados ao texto, que podem ser denominados como os **resultados da construção de sentido** (p.

1021). Enquanto ocorre o processo da leitura, o leitor emprega seus conhecimentos de análise da palavra e de linguagem, portanto desenvolve *conhecimentos semântico e lexical*, os quais dizem respeito à aprendizagem de novas palavras, seus conceitos e usos.

A *interpretação do texto*, que está baseada nos conhecimentos e crenças prévias do leitor, pode ser o objetivo central para o leitor, durante ou após a construção de sentido. Muitas leituras para o texto, nas salas de aula, conduzirão *discussões* do texto. Certamente, discussões são válidas, pois são um resultado importante da leitura, quando os leitores e o professor exploram respostas ao texto e aplicam sua compreensão. A atividade de ler para *responder perguntas*, também é muito relevante, já que de acordo com Ruddell e Unrau (1994), “oferecem ao leitor a oportunidade de entender, sintetizar e clarear o que foi aprendido a partir da leitura e discussão do texto” (p. 1022).

Outros fatores também acontecerão em decorrência do processo de construção de sentido, como a *aquisição de conhecimento*, ou seja, o leitor passa a dominar novos conhecimentos específicos, tais como categorias, conceitos e processos; as *mudanças motivacionais*, que podem influenciar a atitude do leitor diante da leitura e sua intenção para continuar a ler (por exemplo: se o leitor lê determinado texto movido por seu próprio interesse e desejo, a motivação pode aumentar e levar a novas leituras e estudos); e, por fim, as *mudanças de atitude, valores e crenças* do leitor, ou seja, ricas e gratificantes experiências pessoais com livros podem alterar a percepção de mundo do leitor, sua forma de pensar e agir. Através da leitura, estudantes podem adquirir experiências novas e descobrir novos e encantadores mundos narrativos e, também, ganhar novos conhecimentos sobre eles mesmos e sobre os outros.

Todos estes resultados demonstram os tipos de interpretações criadas na mente do leitor, através do texto, do professor e da interação na sala de aula. Assim, é importante

ressaltar a necessidade e importância do componente **professor** em auxiliar e monitorar o aluno no processo de construção de sentido na leitura, dentro do ambiente da sala de aula. Neste estudo, não há a necessidade de se explicar, com detalhes, este componente, apenas esclarecer que, o componente **professor** (também considerado leitor) é possuidor dos mesmos conhecimentos e crenças prévias do componente leitor, só que, em algumas áreas, mais específicos. De acordo com os autores Ruddell e Unrau (1994), conhecendo o processo de leitura, o professor tem papel importante no processo de construção de sentido, pois pode construir, em seus alunos, expectativas, metas e objetivos para aquilo que vão ler, ou seja, o professor irá funcionar como um espelho para os seus alunos leitores.

2.2.2 – O Texto dentro do Modelo de Ruddell e Unrau

Ruddell e Unrau (1994) também consideram **o texto e o contexto da sala de aula** como um importante componente dentro do modelo, pois se relacionam com o *meio ambiente de aprendizagem*, onde o *processo de negociação do sentido* acontece. Este componente envolve a interação do *leitor*, do *professor* e da *comunidade da sala de aula*, mediada pelo texto.

Para este estudo serão apresentados e discutidos dois itens deste componente, o *texto* e a *tarefa*, os quais são mais relevantes para a pesquisa .

De acordo com os autores, no ambiente da sala de aula, professor e leitor são construtores de sentidos para o *texto*, no momento da leitura. O texto é uma fonte de significados, mas não a única, pois alunos e professores apresentam diferentes condições cognitivas e afetivas que, no ato da leitura, interagem com os significados do texto, gerando

assim diversas representações, interpretações e atribuições de sentido para o texto em questão.

É preciso considerar que, em atividades de avaliação, onde não há a interação entre professor e alunos, como é o caso da proposta de testagem elaborada para este estudo, tais negociações e construções de sentido para o texto não acontecem, dessa maneira. O estudante não terá a condução do professor e, muito menos, conhecerá suas opiniões sobre o texto. Na verdade, é preciso reconhecer que, nesses casos, a comunidade de sala de aula inexistente e não há negociação de sentidos para o texto entre professores e estudantes. O professor, nesses processos avaliativos, não irá intervir e sua única função será a de estabelecer a leitura do texto, ou melhor, a tarefa, e, em seguida, “julgar a veracidade das respostas dadas às questões feitas sobre o texto e avaliar os resultados” (Silva Filho, 1998). Portanto, o estudante, ao passar por uma avaliação dessas, já precisa estar preparado pelo professor para construir sentido para aquilo que lê, sozinho.

Quanto ao significado da *tarefa*, é de extrema importância pensar nela como um conteúdo acadêmico e social. Sentidos acadêmicos, para a tarefa, incluem o entendimento de objetivos para uma atividade, conhecimento do tema, da estrutura do texto, do ensino e que propósitos valerão como uma tarefa completa. Sentidos sociais consistem na compreensão da relação entre professor e leitor e o entendimento das regras que guiarão a participação.

A importância de se entender melhor os itens *texto* e *tarefa*, para esta pesquisa, fundamenta-se no fato de que em tarefas de avaliação de leitura (enfoque deste estudo), considera-se que o leitor deve ter condições de ler um texto, reconhecendo sua estrutura e seu conteúdo. Saber interpretar as atividades propostas de uma avaliação, reconhecendo

seus objetivos e principalmente perceber quais os propósitos que servirão como uma tarefa completa.

Em conclusão, quando o estudante é submetido a atividades como as propostas no teste aqui apresentado, ele precisa estar preparado para ler o texto, compreendendo-o, interpretando-o e refletindo sobre sua estrutura e conteúdo, necessitando estar apto a construir, sozinho, – apenas utilizando seus conhecimentos e crenças prévias – sentidos para a leitura. Mas ele precisa, também, compreender a finalidade da avaliação, quais os objetivos que devem ser alcançados por ele para que os resultados sejam os esperados e, principalmente, reconhecer os caminhos que deve percorrer para alcançar aquilo que os professores (na função de avaliadores) consideram o fim.

2.3 – A AVALIAÇÃO⁶

Valencia, Hiebert e Afflerbach (1994) consideram a avaliação como uma das questões mais importantes e mais urgentes dentro da comunidade da alfabetização. A todo o momento, ouve-se comentários e discussões de que é preciso reformar a avaliação, se há o desejo de ajudar os estudantes a tornarem-se mais atentos, críticos, participantes efetivos da sociedade e, principalmente, efetivos leitores e escritores.

2.3.1 – Avaliação: definições e perspectivas

Em discussões informais, desenvolvidas em aulas⁷, foi possível refletir sobre alguns tópicos que surgem quando se pensa em avaliação, de uma maneira geral:

- o processo pelo qual se pretende medir alguma coisa ou a capacidade de alguém;
- uma busca incessante de compreender como está o nível de aprendizagem e conhecimento do aluno;
- a necessidade de averiguar se determinados objetivos estão sendo alcançados;
- o instrumento para o planejamento das políticas da educação;
- o instrumento para identificar problemas e dar soluções;

⁶ É preciso esclarecer que, neste estudo, não houve uma preocupação com a diferenciação dos termos “avaliação” e “testagem”. Por ser o termo avaliação considerado de sentido mais amplo, em alguns momentos, usa-se, neste estudo, o termo “avaliação” como sinônimo de “testagem”.

⁷ Aula da disciplina Seminário de Avaliação em leitura, ministrada pela professora Dr. Loni Grimm Cabral – oferecida pelo Curso de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2002.

- o instrumento de observação e/ou recolhimento de dados relativos à aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes.

A partir destes tópicos, é possível considerar que não se deve pensar em avaliação apenas com a finalidade única de medir conhecimentos, e que há vários tipos de processos avaliativos diferenciados, que precisam, também, ser valorizados, como é o caso, por exemplo, da “avaliação diagnóstica”. Dentro do ambiente escolar, este tipo de “avaliação diagnóstica” que ocorre, em geral, no início de uma atividade e tem por propósito identificar o conhecimento existente ou as capacidades já adquiridas, para fins de comparação ou ajuste no processo de aprendizagem teria por objetivo averiguar a situação do aluno, antes que ele inicie, por exemplo, uma atividade.

O interesse deste estudo volta-se para a questão da avaliação dentro do ambiente escolar, por isso é preciso pensar sobre os diferentes tipos de avaliação. No meio educacional, a avaliação pode dar-se de maneira *contínua* ou *pontual*: a *avaliação contínua* acontece de forma regular, dentro da sala de aula, durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação, geralmente, é feito com turmas menores, já que é necessária a interação constante entre professor e aluno. Ao contrário, a *avaliação pontual* (enfoque deste estudo) acontece em momentos fixos, pré-determinados pelo professor ou pela escola e, geralmente, ao final das unidades.

2.3.2 – A problemática da Avaliação

No âmbito educacional, muitos educadores e pesquisadores da avaliação têm apontado que formas tradicionais de avaliação não têm conseguido retratar realmente o desenvolvimento e desempenho dos estudantes, dando um panorama geral do tipo de aprendizagem ocorrido em sala de aula. Por isso, é fato que há uma necessidade de se

desenvolver avaliações que reflitam atividades autênticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e que realmente contribuam para o ensino (Valencia, Hiebert e Afflerbach, 1994).

De acordo com Valência et al (1994), novas propostas e projetos de avaliação têm surgido, como uma tentativa de se conseguir aquilo que classificam como uma “avaliação autêntica”. *Pesquisas de interesse, trabalho com portfólios, listas de observações, entrevistas, conferências, quadros de literatura, observações e análises de fichas de projetos, atividades em grupos e discussões* são itens da enorme lista de atividades que se afastam dos modelos tradicionais de testagem, e que estão sendo desenvolvidas e testadas em projetos, como uma tentativa de se chegar à “avaliação autêntica”. No entanto, esses projetos ainda estão em andamento e, em sua maioria, são trabalhos em progresso, mas que ainda não possuem resultados concretos.

Desde as salas de aula na Austrália até projetos mais amplos em nível estadual nos Estados Unidos, esses novos esforços de avaliação estão produzindo técnicas inovadoras, com resultados excitantes e implicações para todos os níveis e públicos. Estes projetos, mesmo ainda em andamento, desafiam e expandem, ao mesmo tempo em que levam seus criadores a aprender mais sobre quão autêntica a avaliação pode ser no ambiente da sala de aula e o quanto ela avalia uma realidade da sala de aula, do distrito ou além dele.

De acordo com os autores, a questão da avaliação tem sido um assunto problemático para educadores de todos os níveis e uma reforma bem sucedida da avaliação dependerá, em grande parte, da troca de informação e de idéias sobre novos enfoques.

Para Beck (1994), até mesmo os observadores casuais do cenário da educação reconhecem que muita atenção está sendo atualmente dada às formas não tradicionais de

avaliação educacional. Poucas publicações relacionadas com a área da educação realmente deixam de incluir artigos ressaltando as virtudes do que tem sido reconhecido como “avaliação autêntica”.

Enquanto o termo tem um grande apelo semântico, a sua definição permanece nebulosa. Autêntico, quase sempre, significa qualquer coisa que não tenha escolhas múltiplas, mas infelizmente isso ainda engloba muitas formas de avaliação um tanto quanto tradicionais, já que, em muitas das propostas apresentadas, no seu entusiasmo pela reforma de avaliação, parece ainda faltar um ponto crítico.

É preciso esclarecer, primeiramente, que, assim como afirma Beck (1994), a autenticidade na avaliação não reside no seu formato de resposta, mas em seu conteúdo, ou seja, nas construções, na correspondência entre a avaliação e a instrução e, principalmente, nos objetivos para os quais a avaliação foi elaborada.

Valencia, Hiebert & Afflerbach (1994) consideram que,

para que a avaliação possa realmente ser efetiva, nós precisamos de descrições e perspectivas. Precisamos saber o que a avaliação parece, como ela foi construída, como é a sua estrutura conceitual para seu desenvolvimento e seu objetivo intencional” (p.01).

É necessário que as pessoas sejam capazes de tomar uma postura crítica nos novos esforços para reformar a avaliação. Sem reflexão e uma compreensão das pressuposições e processos envolvidos no processo avaliativo, não se pode formular avaliações que venham a atingir seus intentos.

Valencia, Hiebert & Afflerbach (1994) ressaltam que a “avaliação autêntica” não representa um novo método, já que professores têm sempre aproveitado os momentos de interação com seus alunos e dos alunos com seus colegas como ocasiões para observar e

avaliar o aprendizado deles, seu processo de aprendizagem, suas habilidades, seus talentos e suas realizações. Além disso, estratégias inovadoras de avaliação tais como: leitura informal, testes de sala de aula, observações do professor e também a avaliação dos trabalhos escritos dos estudantes têm uma história muito mais longa do que as medidas padronizadas de avaliar (como, por exemplo: os testes pontuais aplicados ao final das unidades).

Os testes padronizados sempre foram o melhor meio de se avaliar o desempenho dos indivíduos. Seja nas escolas ou, em qualquer situação dentro da sociedade, quando há uma necessidade de avaliar, classificar e, até mesmo, empregar um sujeito, recorrem-se a esses testes.

Para os autores, desde pagadores de impostos, legisladores, pais, administradores distritais, até estudantes, todos, com certeza, em algum momento já foram participantes desses processos de avaliação, que, geralmente, consideram o desempenho destes grupos através dos escores atingidos nos testes padronizados (isto se aplica, principalmente, aos Estados Unidos, Austrália e Inglaterra).

Tal importância e confiança são dadas a essas formas de avaliar pela simples crença de que esses testes padrão são considerados como os únicos indicadores da capacidade que os indivíduos possuem e “daquilo que realmente os estudantes aprenderam ou das metas que atingiram, no ambiente escolar” (Valencia, Hiebert & Afflerbach, 1994: 01).

Contudo, numerosos relatos têm documentado as conseqüências negativas de se confiar além da conta nestes testes tradicionais (Andelin & Staff, 1992; Cannell, 1988; Darling-Hammond & Wise, 1985; Linn, Graue & Sanders, 1990; Smith, 1991 *apud Valencia et al - 1994*). Primeiramente, porque “existe uma idéia crescente de que esses tipos de testes não captam as habilidades de alfabetização de níveis mais altos necessárias

para a participação nas comunidades e nos locais de trabalho do século 21” (Valencia et al, 1994: 07).

Em segundo lugar, os testes padronizados têm uma influência inapropriada nos currículos, na instrução e no aprendizado. Os professores olham para o conteúdo ou para os itens dos testes como indicações concretas do que deveria ser ensinado (Koretz, 1991; Shepard, 1990 *apud Valencia et al – 1994*), e alguns livros-textos em série têm incluído testes que simulam testes padronizados (Pearson & Valencia, 1987; Stallman & Pearson, 1990; Valencia & Pearson, 1987 *apud Valencia et al – 1994*). O resultado disto tem sido um estreitamento do currículo e uma fragmentação do ensino e do aprendizado (Linn, 1985 *apud Valencia et al – 1994*).

Um terceiro problema é que o excesso de confiança nos testes padronizados pode fazer com que muitos professores e estudantes se sintam apenas alvos passivos da avaliação, mais do que participantes ativos e companheiros no processo. Na verdade, a dependência nos testes padronizados tem levado profissionais da área do ensino a desconsiderar aquela avaliação acontecida na sala de aula (observação do desempenho dos alunos e anotações), ou seja, esta dependência leva-os a confiar num único indicador de conquista, mais do que em indicadores múltiplos de realizações.

2.3.3– A “Avaliação Autêntica” de Leitura.

Segundo Valencia et al (1994), toda esta problemática sobre o valor dos testes padronizados tradicionais e a incessante busca por avaliações consideradas “autênticas” tem feito com que a atenção de pesquisadores e educadores se volte para outros meios mais naturais de avaliar os alunos na sala de aula, como por exemplo: *analisar as coleções de trabalhos dos alunos, os seus projetos, as suas respostas escritas a partir dos*

questionamentos dos textos lidos; ou seja, avaliar as atividades corriqueiras realizadas na sala de aula.

Esta atitude de educadores e pesquisadores tem revelado, então, que os esforços para uma “avaliação autêntica” enfocam a avaliação de habilidades de alfabetização num nível mais elevado, usando-se “autêntico” no sentido de vida real, ou seja, uma “avaliação autêntica” pretende testar o aluno de maneira contínua, no dia-a-dia da sala de aula. Testá-los através de desafios de alfabetização, através do estabelecimento de metas a serem atingidas e, principalmente, testá-los aproveitando-se os artefatos e recursos disponíveis no cotidiano da sala de aula.

O objetivo da “avaliação autêntica”, para Valencia et al (1994), é avaliar os diversos tipos de habilidades de alfabetização em contextos que, muito proximamente, lembrem as situações reais nas quais aquelas habilidades são usadas. Tentativas de definir uma avaliação autêntica, então, devem começar com uma exploração das metas, pois, sem uma definição clara das metas esta avaliação será ambígua, tanto na sua natureza, quanto no seu objetivo, e o seu uso também pode ser mal conduzido. (p.9)

Os autores definem a expressão “Avaliação autêntica” como apropriada para dar sentido a atividades de avaliação que representem o comportamento de alfabetização da comunidade e do local de trabalho e atividades de avaliação que realmente reflitam as atividades instrucionais e também as de aprendizado reais da sala de aula e também do mundo real, fora da escola. É interessante considerar que uma outra expressão utilizada e sugerida para testar esses tipos de habilidades e comportamentos, especialmente entre aqueles com um histórico de medida e avaliação, é a “avaliação de performance” ou de conduta. Neste tipo de avaliação, os estudantes testados demonstram seu nível de competência e de conhecimento criando um produto ou uma resposta. O uso do termo

começou em áreas de avaliação de conteúdo tais como ciências, na qual os estudantes têm problemas para resolver questões práticas (Shavelson, Baxter, & Pine, 1992 *apud Valencia et al, 1994*).

Na avaliação de leitura, é pedido aos estudantes que leiam textos. Esta “avaliação de performance” usa passagens longas e freqüentemente requer que os estudantes expressem suas idéias. Mais do que selecionar a melhor das respostas, entre diversas respostas (em questões de múltipla escolha), este tipo de testagem aborda questões abertas, que exigem do aluno ir além do texto.

Para Valencia et al (1994), tanto a “avaliação autêntica”, quanto a “avaliação de performance” incluem uma gama muito ampla de procedimentos e formatos, que podem variar do mais tradicional para o menos tradicional. Por exemplo: Em uma *atividade de escrita*, o professor pode fornecer os tópicos ou permitir que os próprios alunos escolham seu tópico; o professor pode estabelecer um tempo para eles escreverem ou determinar quando é para eles trabalharem; pode, também, determinar os recursos que os estudantes podem utilizar durante a realização da atividade. Em uma *atividade de leitura*, o professor pode dar aos alunos, num dia específico, duas passagens para eles lerem e pode, por exemplo, estabelecer um período de dois dias para que os estudantes construam suas respostas. Em outros casos, professores podem dar aos seus alunos várias semanas para organizarem um projeto (p.12).

Embora o conteúdo e as tarefas deste tipo de avaliação possam ter mudado dramaticamente, os procedimentos são simplesmente uma extensão daqueles testes de escolha múltipla tradicionais, que têm uma natureza um pouco obrigatória, ou seja, o estudante faz apenas aquilo que lhe é exigido (Valencia et al, 1994).

Em contraste, outros esforços de “avaliação autêntica” usam procedimentos menos tradicionais, por exemplo, avaliar os estudantes através do uso de *portfólios*⁸ (coleções de trabalhos dos estudantes realizados em sala de aula). Ao contrário das avaliações tradicionais, mais imediatas, a avaliação com portfólios dá-se em longo prazo, pois acompanha o desenvolvimento dos alunos, por um determinado período de tempo. A partir da coleta de pequenos trabalhos do aluno, o professor pode organizar o histórico do estudante, a fim de verificar o seu progresso.

Estes trabalhos representam a performance dos estudantes nos ambientes de sala de aula e em casa. Uma das características dos portfólios, que o distingue das formas tradicionais de avaliação, é o envolvimento dos estudantes. Muitos defensores dos portfólios sugerem que os estudantes devem participar da confecção dos seus portfólios, da avaliação dos seus trabalhos e dos seus progressos ao longo do tempo. Uma segunda característica é que os portfólios permitem a avaliação e a reflexão sobre os processos e produtos do aprendizado, pois eles incluem, por exemplo, desde aquele estágio inicial do trabalho do estudante (o rascunho) até, finalmente, todo o trabalho colecionado ao longo do tempo.

⁸ A palavra *portfólio* em português se originou do inglês “portfolio” (Aurélio, 1999).

Uma “avaliação autêntica”, de acordo com Valência et al (1994), apresenta a oportunidade para os educadores de avaliar diferentes dimensões da alfabetização: o potencial para usar a informação baseada em sala de aula, a capacidade de envolver os estudantes na sua própria avaliação e o uso de medidas múltiplas de habilidades dos estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo, a “avaliação autêntica” apresenta um número de desafios críticos.

Os educadores estão sendo requeridos a dar assistência na avaliação das dimensões de alfabetização que raramente são avaliadas. Além disso, os contextos e as tarefas para a avaliação, tais como: observar os eventos de sala de aula e a avaliação de escritas mais extensas diferem dos testes mais padronizados, ou melhor, do testes de formato padronizado, como, por exemplo, os de escolha múltipla. Então, agora os educadores “possuem novos quebra-cabeças para serem solucionados” (Valencia et al, 1994:15).

Um outro desafio que envolve a avaliação de leitura é como melhor captar as interpretações dos estudantes e suas respostas aos textos. Quando a tarefa é exclusivamente aquela de responder às interpretações que já existem, como é o caso dos testes de leitura silenciosa padronizados, a habilidade dos estudantes de gerar suas próprias idéias não é valorizada ou medida. Mas, para Garcia & Pearson (1991) *apud Valencia et al (1994)*, “uma total confiança nos métodos abertos, contudo, pode não ser a solução, por causa das exigências e das demandas que existem em tais tarefas, são mais trabalhosas e gasta-se mais tempo” (p. 16).

A dicotomia colaboração versus performance individual representa um outro desafio. Nesse contexto típico desse sistema de testar, através de testes tradicionais, as crianças trabalham por si próprias, sozinhas, a colaboração entre as crianças sendo vista como fator que contamina os resultados, ou, como é dito para elas, é tida como “cola”.

Na maioria dos contextos do mundo real, contudo, as interpretações de texto são discutidas e negociadas. A inclusão de tarefas de avaliação relacionadas à alfabetização, nas quais os estudantes podem colaborar e cooperar da mesma forma que em situações reais de convívio social ou em seus lugares de trabalho, tem sido defendida por vários grupos de pesquisa (Palincsar & Brown, 1986; Slavin, 1983 *apud Valencia et al, 1994*).

Um enfoque para este desafio tem sido integrar os componentes na avaliação que a torne mais parecida com a experiência de vida ou o evento instrucional típico do dia-a-dia do estudante.

Por outro lado, a avaliação que inclui atividades de colaboração deve lidar com novos assuntos tais como a avaliação dos processos orais, relato de notas individuais ou de grupo e o impacto da interação do grupo na interpretação individual. Fornecer ocasiões para discutir o tópico, antes da leitura, ou compartilhar e ouvir interpretações com os colegas de grupo representa um ponto de partida bem significativo, diferente daquela forma isolada, dos testes padronizados. Contudo, a maior parte das avaliações de performance continua a ser baseada em respostas individuais.

2.3.4 – Propostas e modelos de Avaliação de leitura

Levando-se em consideração todas as discussões feitas anteriormente, serão apresentadas, nesta seção, três propostas de avaliação de formatos e objetivos diferenciados: “Avaliação autêntica: portfólios”, proposta por Hansen (1994); “A técnica do pequeno-contexto: uma proposta para avaliar compreensão em leitura”, por Jafarpur (1987); e o modelo de avaliação “Programa internacional de avaliação de estudantes”, Pisa (2000).

A primeira proposta foge do formato mais tradicional de avaliação (de perguntas e respostas) e busca o que realmente seja uma “avaliação autêntica”, através do uso de portfólios, que é um trabalho de coleção de atividades desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, e que focaliza a propriedade dos alunos sobre o seu aprendizado, proporcionando aos estudantes descobrir seu potencial individual.

As outras duas propostas aproximam-se do formato mais tradicional de perguntas e respostas, mas procuram avaliar realmente a leitura como um processo de construção de sentido, envolvendo *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*. A proposta de Jafarpur procura avaliar mais a compreensão na leitura, num nível mais literal e superficial, através de atividades que não exijam inferências e, nem tampouco, um estudo detalhado do texto. Já o modelo Pisa pretende, a partir de atividades que relembrem situações de vida real, avaliar se o leitor é capaz de, ao ler, localizar informações explícitas e implícitas no texto, interpretar o conteúdo e as idéias expressas nele e, principalmente, refletir sobre aquilo que lê, a partir do relacionamento das informações do texto com as informações que ele possui armazenadas na sua memória.

Nesta seção serão apresentadas, também, algumas considerações feitas por Jafarpur, no tocante a importância da avaliação dos testes propostos. Ou seja, é preciso buscar validade para os testes, detectar se realmente eles servem para avaliar aquilo a que se propõem e se realmente possuem relevância para o ensino.

2.3.4.1 – “Avaliação autêntica”: Portfólios

Jane Hansen (1994), em seu artigo “Literacy Portfolios: Windows on Potential”, relata uma experiência de “avaliação autêntica”, através do uso de portfólios, que se refere à coleta dos trabalhos dos estudantes tanto dentro como fora do ambiente escolar, e que

permite aos alunos descobrir seu potencial e ter propriedade sobre seu aprendizado e desenvolvimento escolar.

O Projeto de portfólios de alfabetização foi desenvolvido em Manchester, New Hampshire, no período de 1990 até 1996. Um projeto de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, desde o jardim de infância até o ensino secundário (K-12). Iniciou-se a partir do desejo de sete professores de Manchester de criar salas de aula, nas quais os seus estudantes pudessem exercer a iniciativa.

Os professores que estavam envolvidos com o projeto tinham interesse sobre a vida não-escolar do indivíduo e, por isso, acreditavam que a sala de aula ideal é o lugar onde a vida escolar do aluno deveria se fundir com a vida não-escolar. As salas de aula em Manchester se tornaram lugares onde os estudantes faziam seu potencial se tornar realidade. Os professores acreditavam que, se os alunos estivessem envolvidos numa tarefa que fosse importante para eles, eles lutariam para conquistar seus objetivos e, assim, se tornariam menos ociosos e sim mais animados e interessados em realizar suas atividades.

- *Características do projeto (Hansen, 1994)*

O projeto propõe que, durante os dias escolares, os estudantes trabalhem em atividades autodesignadas, a fim de atingir as metas por eles mesmos estabelecidas. Assim, para estes estudantes e professores, a avaliação passa a ser um ato executado pelos próprios estudantes. O estudante aprende a avaliar seu presente, passado e futuro e a tarefa dos professores passa a ser a de ajudá-los a observar seu desempenho e desenvolvimento escolar e reconhecer as possibilidades ilimitadas de aprendizado e descobertas que ainda estão à frente de seus educandos.

Estas salas de aula são lugares onde o aluno é surpreendido pelo que ele e seus colegas podem fazer. Então, o lugar que estes portfólios de alfabetização ocupa é central dentro de tais salas de aula.

Os *portfólios*, de acordo com Hansen (1994), são estruturados da seguinte maneira:

- Os próprios estudantes selecionam os itens para seus portfólios, que os retratem, para os outros, assim como eles querem que os outros os vejam, também.
- Cada item é escolhido para direcionar o estudante a começar o seu processo, que levará a vida toda, de responder as perguntas: quem eu sou? O que eu quero ser?
- Cada item deve ser seguido por uma reflexão escrita. Estas reflexões escritas dos estudantes sobre os itens que eles selecionaram são sempre mais significantes do que os itens propriamente ditos, porque, por exemplo, se o estudante incluiu um desenho sem uma reflexão escrita sobre ele, o leitor do portfólio não saberá se aquilo é uma resposta a um livro ou uma celebração da primeira vez que o estudante coloriu o céu encontrando o horizonte ou se é um presente de um colega da aula de leitura, que tenha se mudado recentemente. Então um simples desenho não traz muitas informações, pode gerar diversas interpretações.

As reflexões são importantes, pois os portfólios foram feitos com a finalidade de serem apreciados pelos outros. Através do compartilhar dos itens inclusos no portfólio, os estudantes tornam-se familiarizados uns com os outros e os professores podem conhecer melhor seus alunos. Como os portfólios de escrita acompanham os estudantes ao longo do tempo, é possível, para o professor, conhecer o aluno desde seus primeiros anos, e como ele foi evoluindo ao longo do seu aprendizado e, além do mais, conhecê-lo mais profundamente gera uma proximidade maior do professor com o aluno.

Os estudantes, através dos portfólios, ganham uma noção do desenvolvimento de si mesmos e os professores podem esperar que, através destes trabalhos, os estudantes tenham metas a atingir e façam planos para o seu aprendizado.

Como uma maneira de detectar o que o estudante aprende fora do ambiente escolar e o que tem contribuído para a sua alfabetização, os professores decidiram que os estudantes poderiam incluir, em seus portfólios, atividades não-escolares

Esta valorização das atividades extraclasse é essencial para iniciar a quebra da divisão que separa a escola do mundo real do estudante, o que faz com que o aluno veja a escola como um lugar em que vale a pena estar (Hansen, 1994).

- *A Avaliação dos portfólios*

A auto-avaliação, no projeto, tornou-se um importante aspecto dos portfólios (Ballard, 1992 *apud Hansen – 1994*). Por considerar muito importante as metas dos estudantes, Hansen (1994) valoriza a auto-avaliação, que exige o estabelecimento de metas.

Quando os estudantes têm alguma escolha no caminho que eles tomam, muitos deles têm mais desejo de aprender do que quando eles simplesmente devem seguir planos prescritos por um professor (Newkirk, 1991 *apud Hansen - 1994*). Eles apreciam estar nas salas de aula, onde as decisões sobre o que eles farão são altamente deles (Samway et al., 1991 *apud Hansen – 1994*).

A auto-avaliação empurra os estudantes para frente. Para estudantes da escola secundária, o maior benefício de criar os portfólios é “vir a conhecer os outros estudantes na sala de aula” (Hansen, 1994: 38). O compartilhar dos portfólios tem tido um forte impacto, pois, quando os estudantes compartilham seus itens, eles se tornam conscientes do potencial uns dos outros. Eles começam a valorizar a diversidade do grupo, dar suporte um

ao outro e procurar os seus companheiros para obter ajuda. Enquanto eles aprendem as áreas de excelência e os interesses dos seus colegas de sala de aula, eles podem usar os talentos para ajudar a alcançar as suas próprias metas.

A meta é realizar alguma coisa. Os estudantes se dão conta que os seus colegas e o professor pressupõem que eles têm planos para eles mesmos. Estes estudantes esperançosos podem iniciar as tarefas escolares que melhorarão a sua alfabetização. No entanto, o projeto de Hansen e os outros professores vêem o potencial do estudante como uma meta para a avaliação.

- *Críticas ao modelo de Hansen, por Marzano (1994)*

Observando a proposta de Hansen de avaliação, através do uso apenas de portfólios, pensa-se que, talvez, ela não seja muito adequada, pois não é interessante trabalhar, em sala de aula, com um único meio de avaliar.

De acordo com Marzano (1994), o movimento dos portfólios tem tanto pontos positivos como aspectos questionáveis. Pode-se, segundo o autor, observar dois aspectos: um primeiro, talvez o mais poderoso aspecto do modelo, é a ênfase aos objetivos pessoais dos estudantes. Alguns teóricos afirmam que os indivíduos devem ser apaixonados pelas metas que eles estão tentando alcançar, se um indivíduo não está ativamente engajado em tentar realizar uma meta significativa, então é impossível avaliar as suas habilidades e as suas capacidades.

A conceitualização de Hansen de um portfólio de alfabetização focaliza as metas selecionadas do estudante, e os estudantes estão livres para identificar aqueles trabalhos que significam ou simbolizam o progresso em direção a essas metas.

Mas, um segundo aspecto do modelo de Hansen, que seria problemático, é, de fato, saber até onde esse modelo de portfólio estaria satisfazendo uma das funções básicas da avaliação efetiva que é justamente prover um retorno (feedback).

Marzano (1994) considera que estabelecer metas já faz parte do comportamento humano. Mas, para estabelecer objetivos, é necessário ter um “feedback” bem específico e bem desenvolvido. Na verdade, a avaliação da alfabetização deve conter um “feedback” preciso e específico relativo às habilidades e conhecimentos que constituem alfabetização. Entretanto, infelizmente um portfólio, que é primariamente um depositório de trabalhos auto-selecionados, acaba não executando tal função.

Tais conclusões de Marzano não servem para dizer que o modelo de Hansen deve ser alterado ou abandonado, mas sim para alertar que os portfólios não devem ser usados como um único método de avaliação. A avaliação do portfólio deve ser complementada por outros métodos formais e informais de avaliação, que tenham uma função de “feedback” mais clara e específica. Muitos desses métodos podem ser encontrados em formas tradicionais de avaliação. O uso de formas tradicionais de avaliação é, de fato, não muito popular no presente. Isto é devido à atração que alguns dos métodos retóricos sobre “escrever sem limites” e “avaliação autêntica” desperta nos professores. Mas, enquanto a ênfase em tal formato novo e poderoso para colher informação de avaliação é certamente uma mudança necessária, isso não implica que as formas tradicionais de avaliação sejam obsoletas. Embora seja necessário que haja mudança, a forma tradicional não pode ser descartada.

Dessa maneira, o desafio para os educadores modernos, nos dias de hoje, é tirar o melhor da pesquisa atual e integrá-la com o que tem sido bem sucedido e útil no passado. É preciso integrar o que é bom no presente com o que foi bom no passado. O uso do modelo

de portfólio de Hansen deve ser um acréscimo excitante e motivador para essa enorme gama de técnicas de avaliação que tem surgido para o professor.

2.3.4.2 – “Teste de compreensão de leitura: a técnica do pequeno contexto” (Jafarpur, 1987).

A técnica do “pequeno contexto” é um modelo de avaliação proposto por Abdoljedad Jafarpur, que se propõe a avaliar compreensão em leitura e que está descrito em seu artigo “*The Short-context technique: an alternative for testing reading comprehension*”, de 1987. Tal teste pode ser considerado uma forma avaliação que traz uma proposta de avaliar a leitura de forma pontual, aproximando-se mais do formato tradicional (de perguntas e respostas) de testagem.

Este teste foi construído nos moldes da “técnica de contextos curtos”, que é relatada neste artigo, e considerada simplesmente uma técnica para a construção do teste.

Os testes produzidos por esta técnica precisam ser cuidadosamente examinados. Assim, em seu artigo, Jafarpur, após detalhar o que vem a ser a técnica, retrata uma tentativa de construção de um teste de “pequeno contexto” e relata sua aplicação e resultados para examinar sua validade.

A “técnica do contexto curto” é um método de testar a compreensão de leitura, através do uso de materiais de estímulos breves. “Talvez, um teste no formato de apenas uma, duas ou três sentenças, seguidas por uma ou duas perguntas de compreensão do sentido geral” (Jafarpur, 1987).

Acredita-se que esta técnica evita os estudos detalhados de uma passagem e não requer questões altamente inferenciais, as quais podem medir a inteligência, mais do que o controle das habilidades básicas e estratégicas de leitura. Além disso, a exploração de um

grande número de materiais de estímulos e a variedade dos contextos poderia tornar os contextos pesados, favorecendo mais uns do que outros testandos. Assim, o limitado número de itens do teste, por passagem (no caso, o máximo de dois itens, por passagem) elimina a possibilidade do testando encontrar pistas para a resposta certa, de outros itens do teste.

Na sua essência, segundo o autor, a “técnica do pequeno contexto” retorna para o período pioneiro de testes padronizados. À medida que os testes evoluíram, os contextos curtos tenderam a ser substituídos por extratos maiores de prosa, os quais tornaram-se uma característica dos então chamados testes de leitura tradicional.

Recentemente a “técnica do pequeno contexto” tem sido revitalizada, pois parece evitar muitas das falhas dos testes de leitura tradicional e parece ser bem provável de ganhar uma popularidade considerável entre professores e aprendizes da língua. E isso se reflete na realidade de que essa técnica tem, até agora, sido aplicada em apenas um número pequeno de testes: *o teste descritivo de habilidades de língua n.º 5* (CEEB, 1997), *o teste de colocação em inglês* (Corrigan et al., 1978 *apud Jafarpur, 1987*), e alguns testes de *competência básica*, nos EUA. Também, pelo menos um livro-texto de ensino de habilidades de leitura para estudantes nativos de inglês “Leitura para pensar os fatos significantes” (Raygor, 1970 *apud Jafarpur, 1987*), e um livro texto ESL (Inglês como segunda língua) “a escolha do leitor” (Baudoin et al., 1977 *apud Jafarpur, 1987*) têm tentado pôr em contato os aprendizes de inglês com esse tipo de exercício de leitura.

Naturalmente, os itens dos testes e os exercícios nestes materiais incluem apenas colocações únicas. A técnica favorecida neste artigo utiliza materiais de estímulo que são, no comprimento, de uma ou poucas sentenças, mas que, acredita-se, está de acordo com desafios de leitura da vida real. Testes moldados nesta técnica trazem questões com que o

sujeito depara e precisa solucionar no seu dia-a-dia, por exemplo, compreender um classificado de jornal, onde há informações sobre um apartamento ou casa que está sendo vendida ou alugada.

O teste experimental proposto e aplicado por Jafarpur (1987) foi testado com 65 estudantes de inglês como segunda língua (ESL), de nível adiantado e intermediário. Na base de uma análise de resultados, com relação a esta administração, um teste foi preparado consistindo de 33 retiradas de textos e 40 itens de teste. Vinte e seis textos foram seguidos por um item de pergunta e sete textos por dois itens de pergunta, cada. Os textos variaram em comprimento desde 14 até 84 palavras e foram retirados de uma vasta variedade de fontes como, por exemplo: livros textos universitários, artigos de jornal, revistas, propagandas do campus da universidade, livretos universitários, panfletos, rótulos de medicamentos; ou seja, textos os quais pareceram estar bem próximos das tarefas de leitura de vida real, diferente daqueles estímulos tipicamente incluídos nos testes de leitura tradicional. A forma final do teste de pequeno contexto foi impressa num livreto teste de nove páginas, contendo instruções (na página da frente) e dois exemplos ilustrativos.

De acordo com Jafarpur (1987), para desenvolver e utilizar testes educacionais é preciso baseá-los em padrões de práticas de testes aceitáveis. Buscando encontrar validade ao seu método de “testagem de pequenos contextos” apresenta quatro tipos de validade de teste que precisam ser consideradas: validade de construto, validade de conteúdo, validade relacionada ao critério e validade de aparência “Face validity”.

A “*validade de construto*” diz respeito ao quanto o teste é baseado numa teoria considerável. Até hoje, muitas pesquisas têm sido feitas para verificar o que é leitura, embora nenhum consenso tenha sido ainda alcançado nas respostas. Enquanto muitos estudos têm indicado a existência de algumas subabilidades, dizendo respeito à habilidade

de leitura, a qual pode ser eficientemente e adequadamente testada; muitas outras apóiam a posição de que a habilidade de leitura é unitária e que todos os testes de leitura buscam medir diferentes subhabilidades de leitura, mas que, na verdade, estão, de fato, medindo uma única função.

Diferente dos testes de leitura tradicionais, baseados numa visão composta de leitura, o teste de pequenos contextos relaciona-se com uma teoria que considera a leitura como uma habilidade unitária. Permitindo ao construtor do teste se concentrar em itens do teste que medem a compreensão do testando sobre os materiais de estímulo, de maneira geral, mais do que na habilidade fazer inferências ou medir a retenção de uma informação detalhada sobre a leitura de uma passagem (Jafarpur, 1987:199).

Quanto à *validade de conteúdo*, refere-se, essencialmente, ao exame sistemático do conteúdo do teste para determinar se ele cobre uma amostra representativa do domínio do comportamento a ser medido (Anastasi, 1976: 134 –35 *apud Jafarpur, 1987*).

Como tentativa de assegurar a validade de conteúdo do teste de pequeno contexto, foi feita, na construção do teste, a inclusão de materiais de uma variedade de fontes e de diferentes organizações retóricas. Realizou-se uma seleção cuidadosa de materiais autênticos, com tópicos gerais de uma natureza não-técnica de conceitos conhecidos ou que foram requeridos pelos estudantes universitários. Conseqüentemente, considerando o fato de que o teste de pequeno contexto inclui uma amostra racional do comportamento de leitura requerido por estudantes universitários de inglês como segunda língua (ESL) ou inglês como língua estrangeira (EFL), então o teste poderia satisfatoriamente oferecer um exemplo representativo genuíno da realidade e, com isso, servir como medida poderosa de avaliar proficiência de leitura (Jafarpur, 1987: 200).

A *validade relacionada ao critério* diz respeito à eficiência, ou melhor, à performance do teste em relação a outras medidas e, também como o novo teste se compara

a outros já testados. Essa validação é significativa para detectar, apenas, como essa nova técnica se compara com tais testes de medidas de leitura tradicional e testes “cloze”, que são freqüentemente usados hoje, nos quais uma grande quantidade de usuários diz encontrar validade.

A *Face validity* ou validade da aparência é o quarto tipo de validade, que se refere à aparência do teste (com o que ele se parece?). Para examinandos, professores e “experts” em testagem, se o conteúdo do teste ou das questões parece inapropriado, as conseqüências serão um resultado inadequado tanto do ponto de vista do testando quanto do professor, não levando em conta a real validade do teste. Ser objetivamente válido não é suficiente para um teste. Ele também requer validade de aparência, com a finalidade de funcionar efetivamente na prática.

A validade de aparência do teste de pequeno contexto parece estar demonstrada por uma satisfação dos experts e professores, assim como dos testandos para com o teste. Os professores estão contentes com o teste, porque ele é uma medida genuína da habilidade de compreender materiais de leitura com os quais as pessoas comumente deparam em situações de leitura de vida real. Os experts estão bem inclinados a estarem felizes com o teste porque ele evita o que as pessoas comumente pensam que está errado com as medidas que já existem por aí. Além de tudo os testandos expressam uma atitude positiva com relação ao teste porque sentem um senso de realização após ter completado o teste (Jafarpur, 1987:205).

Em relação à relevância para o ensino, finalmente, uma outra maneira de validar os testes é relacioná-los bem de perto com o ensino da língua que o tem precedido (Alderson, 1981:64 *apud* Jafarpur, 1987). Ou seja, não adianta considerar os resultados de uma testagem que apresente atividades diferentes daquelas ensinadas e trabalhadas anteriormente. A testagem deve acompanhar a prática. No caso dos testes de pequeno contexto, segundo Jafarpur, eles são legítimos e condizem com o ensino que o precede.

Em conclusão, Jafarpur considera que evidências preliminares sugerem que o “teste de pequenos contextos”, construído e examinado, em seu estudo, é uma medida autêntica, válida e razoavelmente confiável para avaliar a habilidade de leitura, o qual evita muitas das dificuldades encontradas nos testes de leitura tradicionais. Primeiro, porque os itens do teste, por exemplo, permitem que o construtor do teste se concentre em testar a compreensão total dos materiais de estímulo mais do que uma análise anormal de uma passagem. Segundo, porque não existe ênfase nas questões que trazem inferências; os itens tentam medir as habilidades de leitura mais do que a inteligência, o que se está inferindo ou a habilidade de pensar. Essas duas vantagens apontam para o fato de que a técnica do pequeno contexto traz comportamentos de leitura do mundo real.

Um terceiro ponto positivo seria que, incluindo uma ou duas questões ou itens de questões para cada passagem de leitura, o teste reduz a chance do testando descobrir pistas para as respostas certas em questões precedentes ou que vêm depois. Em quarto lugar, o teste é feito de materiais de estímulos autênticos, típicos de tarefas de leitura para estudantes universitários e também representam uma variedade bem vasta de tipos de prosa.

Finalmente, é preciso considerar que o teste preocupa-se em avaliar o vocabulário, junto à compreensão da leitura.

O próprio autor considera que, enquanto essas vantagens são notadamente encorajadoras, também é evidente que o teste experimentado, em sua pesquisa, precisa de mais refinamento para ser capaz de avaliar melhor os sujeitos. Muitos itens precisam ser melhorados e o teste precisa ser mais longo para ampliar o seu alcance na avaliação e produzir um índice de confiabilidade maior. Além disso, é importante estudar, ao mesmo tempo, o teste refinado com outros padrões bem estabelecidos de compreensão de leitura e aplicá-los a um maior número de sujeitos, usando várias análises estatísticas para construir

melhor sua validação e torná-los ferramentas confiáveis para medir a competência de leitura de um aprendiz de inglês não nativo.

É interessante ressaltar que esse modelo de leitura proposto por Jafarpur foi utilizado por Menegassi (1990) como embasamento para a formulação do seu pré-teste. Seguindo a estrutura da testagem de Jafarpur, ele escolheu textos curtos, que refletem situações de leitura do dia-a-dia, com no máximo três a quatro questões, a fim de que o número limitado de questões evitasse que os sujeitos encontrassem pistas da resposta certa em outras questões.

É possível considerar que, evitando o estudo detalhista do texto para descobrir pequenas minúcias e não exigindo questões altamente inferenciais, a proposta de testagem de Jafarpur pode ser considerada como uma testagem que pretende avaliar o leitor num nível “literal de compreensão”, o qual, de acordo com Menegassi (1995), seria fazer com que o leitor se concentre apenas nas informações do texto, fazendo uma leitura superficial das idéias ali contidas, sem precisar fazer muitas inferências.

2.3.4.3 – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000)

O *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2000*, desenvolvido pela OCDE, não é especificamente uma avaliação de leitura, mas sim uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

São três os objetivos que o Pisa pretende atingir:

1. *Avaliar conhecimentos e habilidades necessárias em situações de vida real.* O programa enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o

desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar.

2. Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.

O Pisa foi concebido para apresentar os resultados alcançados em um número considerável de países, de maneira a lançar luz sobre questões de interesse do governo, como, por exemplo, sobre o preparo escolar das crianças para a vida em sociedade; sobre as estruturas e práticas educacionais que maximizam as oportunidades de alunos vindos de contextos desfavorecidos, ou sobre a influência da qualidade dos recursos escolares sobre os resultados alcançados pelos alunos.

3. Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho. O Pisa está comprometido com a avaliação das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Visa avaliar, a cada três anos, se os jovens estão sendo preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, procurando fornecer indicadores internacionais em condições de serem utilizados por responsáveis pela administração de sistemas educacionais na orientação de políticas públicas.

O Programa Internacional (Pisa) pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem, ou seja, considera que novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação e que os alunos devem se capazes de organizar e gerir seu próprio aprendizado.

Na avaliação desses aspectos, o Pisa focaliza os conhecimentos e habilidades dos alunos e também seus hábitos de estudo, sua motivação e preferências por diferentes tipos de situação de aprendizado, por meio de testes cognitivos e de questionários que levantam informações de natureza sociodemográfica e cultural.

O Pisa pretende avaliar conhecimentos, habilidades e competências adquiridas pelos alunos. Conhecimentos e habilidades que capacitem os alunos para uma participação efetiva na sociedade. Seu propósito real é “aferir a habilidade dos alunos para utilizar ativamente o conhecimento adquirido em situações que serão relevantes em suas vidas futuras” (Pisa, 2000:20).

Em relação à avaliação de leitura (que é o ponto fundamental deste estudo), o Pisa pretende avaliar o “letramento em leitura”. A capacidade que o indivíduo tem de compreender e refletir sobre textos escritos, a fim de alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individual e participar plenamente da vida em sociedade.

O teste aproxima-se muito dos modelos tradicionais de avaliação, já que, aos alunos, são apresentados diferentes tipos de textos, seguidos de questões, às vezes “abertas” (para que os alunos construam suas próprias respostas) e, às vezes, de múltipla-escolha. Os testes objetivam determinar se os alunos são capazes de refletir e raciocinar sobre a área avaliada e não apenas se conseguem reproduzir o conhecimento adquirido.

Já que a leitura é um processo complexo, que envolve várias atividades, para elaborar uma avaliação de leitura, o Programa precisou estabelecer uma definição para o que vem a ser o processo da leitura. De acordo com o Pisa, o processo de ler envolve a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, a saber, *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*, os quais, devido à complexidade, serão mais bem esclarecidas, de acordo com Scliar–Cabral (1986).

Segundo Scliar-Cabral (1986), a *decodificação* é a primeira das etapas no processo de ler, mas não a de menor importância. No momento que o leitor inicia a leitura, ele, necessariamente, passa a fazer um reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação

com um significado. Isto é algo que ocorre automaticamente em leitores considerados maduros ou que já têm uma vivência em leitura. Mas essa simples decodificação (ligação dos símbolos com seus significados) não pode ser considerada leitura, pois, muitas vezes, “a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual. Por exemplo, um leitor que se depare com a palavra ‘autista’, pode muito bem decodificá-la em um nível inicial, ou seja, saberá ler a palavra, saberá pronunciá-la, mas não tendo seu significado internalizado, não poderá compreendê-la”.(Menegassi, 1995:86) Isso implica pensar na existência de um nível primário de decodificação, que pode também ser considerado decodificação fonológica, mas que não implica leitura, pois não está ligado à compreensão. A decodificação que se considera como uma etapa da leitura deve estar aliada à compreensão, “iniciando o processo de apreensão dos significados”.

A *compreensão*, de acordo com Scliar-Cabral (1986), é uma etapa que ocorre num segundo momento da leitura, mas não é de menor importância, e refere-se à captação da temática e dos tópicos principais do texto que se lê. Refere-se ao conhecimento das regras sintáticas e semânticas da língua usada; é conhecer as regras textuais; é poder depreender a significação das palavras novas; é inferenciar.

Compreender um texto é mergulhar nele e retirar sua temática e idéias principais e, para isso, o leitor irá aproveitar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, portanto não é bom que “ele esteja alheio aos conteúdos do texto” (Menegassi, 1995: 86).

De acordo com Menegassi (1995), assim como para a decodificação, na compreensão também se pode considerar três níveis: um nível **literal de compreensão**, que se dá quando a leitura é superficial e o leitor se detém apenas no texto e faz poucas inferências; um nível **inferencial de compreensão**, em que o leitor faz incursões no texto e retira informações que, nem sempre, apresentam-se num nível superficial; e um nível

interpretativo de compreensão, o qual é considerado mais elevado, pois o leitor não fica mais tão preso ao texto e passa a expandir sua leitura. Na verdade, esta etapa proporciona que o leitor faça associações dos conteúdos do texto com os conhecimentos que ele possui, dando início à terceira etapa da leitura, e não de menor importância, que é a *interpretação*.

Menegassi (1995) considera que o processo de leitura deve ocorrer na ordem das etapas envolvidas no processo, pois, para que a *interpretação* ocorra, é necessária a compreensão. Nessa fase, o leitor utilizará sua capacidade crítica e fará julgamentos sobre aquilo que lê (Scliar-Cabral, 1986).

Ao compreender um texto, o leitor usa seus conhecimentos anteriores, que se ligam aos conteúdos apresentados pelo texto. Quando o leitor alia os seus conhecimentos aos conhecimentos fornecidos pelo texto, ele amplia sua estrutura de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto.

A interpretação pode ou não ser dirigida. Se o autor do texto deixa claras suas intenções, mesmo inconscientemente, a interpretação será dirigida para aquilo que o escritor quer expressar. Mas, num texto em que as intenções não são demarcadas, há a possibilidade de várias interpretações, dependendo dos conhecimentos que o leitor possui. Entretanto, é preciso considerar que tal liberdade pode ocasionar interpretações errôneas (Menegassi, 1995).

A quarta e última etapa no processo de leitura é a *retenção*, que é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo (Scliar-Cabral, 1986).

Segundo Menegassi (1995), há dois níveis de retenção: no primeiro, que pode se dar a partir da compreensão, ou seja, o leitor não precisa fazer a interpretação para poder reter informações na memória, se ele compreender o texto, ele é capaz de reter, na memória, a

sua temática e os tópicos mais relevantes do texto; e no segundo nível, onde a retenção ocorrerá após a interpretação. Neste caso a retenção é mais profunda, pois há mais informações e mais conhecimentos a serem armazenados.

Então, a partir dessas definições e considerações é possível constatar que a leitura envolve a operacionalização de quatro esquemas cognitivos, importantes, e que precisam acontecer nesta ordem para que haja, realmente, um processo de leitura.

A partir desta visão do processo da leitura é que o Pisa procura, então, através das atividades propostas em sua avaliação de leitura, verificar a operacionalização destes esquemas cognitivos, os quais são pré-requisitos básicos para os aprendizes continuarem seus estudos de forma autônoma.

De acordo com o Pisa 2000, o indivíduo proficiente em leitura é aquele capaz de ler textos escritos, compreendê-los e refletir sobre eles, a fim de alcançar objetivos pessoais – por exemplo: ler para adquirir conhecimentos gerais sobre saúde, política, economia; interpretar e refletir sobre o real objetivo de textos publicitários/ propaganda; ler por lazer, prazer, etc. – ou seja, desenvolver o conhecimento e potencial individual visando a participação plena na vida em sociedade.

Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. Tais tarefas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características.

Os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do Pisa requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito,

abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão sobre conteúdos e características. O Pisa elabora provas que representam atividades de leitura que são frequentemente realizadas dentro e fora da escola. Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas, cada uma delas, em cinco níveis de proficiência (Pisa, 2000).

O Pisa 2000 apresenta a escala geral de Leitura, que representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidade que compõem as três subescalas, distribuídas em cinco níveis de proficiência, apresentadas na tabela a seguir:

TABELA DE ESPECIFICAÇÃO DOS NÍVEIS E SUBESCALAS

	Localização e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
<i>Nível 1</i>	Localizar uma ou mais partes independentes de informações explícitas em um texto. A informação está proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Normalmente, a informação requerida está proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
<i>Nível 2</i>	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.

		informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	
<i>Nível 3</i>	Localizar e, em algumas situações, reconhecer a relação entre diversas partes de informação. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações ou avaliar características presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimentos menos familiar para estabelecer relacionamento como o texto em um sentido mais amplo.
<i>Nível 4</i>	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou formas que podem ser não-familiares.
<i>Nível 5</i>	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não-familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Fonte: Pisa 2000 – Relatório Nacional.

A partir do estabelecimento destes cinco diferentes níveis, o Pisa procura avaliar as três subescalas de leitura (identificação e recuperação de informação, interpretação e

reflexão) em todos os níveis. De acordo com o Programa, tarefas de nível 4 e 5 foram as mais complexas, por isso poucos estudantes conseguiram solucionar problemas deste nível.

2.3.5 – Considerações finais sobre a avaliação e os modelos de avaliação de leitura propostos.

Todas as discussões expostas a respeito da avaliação, seus conceitos e, principalmente, sua autenticidade fazem surgir algumas reflexões que devem ser consideradas, neste estudo.

A avaliação, no âmbito educacional, precisa ser vista como o processo que pretende verificar o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes e, principalmente, o nível de aprendizagem em que eles se encontram e conhecimentos que eles possuem. Mas, a importância da avaliação e, também, a complexidade em se definir quais os meios mais eficientes e válidos para avaliar geram tantas discussões sobre o assunto, quanto novas propostas de avaliar. Valencia, Hierbert e Afflerbach (1994), como pôde ser observado anteriormente, apresentam algumas considerações sobre a “avaliação autêntica”. Entretanto, ainda parece haver uma certa confusão, expressa pelos próprios autores, em diferenciar uma “avaliação autêntica” daquilo que realmente torna uma avaliação “autêntica” e isso se revela, porque eles expressam uma certa dificuldade em definir onde se encontra a autenticidade da avaliação: *no formato de avaliação ou no conteúdo e objetivos da avaliação?*

Num primeiro momento, Valencia et al (1994) parecem considerar a “avaliação autêntica” como um formato de avaliar, ou seja, aqueles tipos de testagens mais naturais e contínuas, que retratam situações reais vividas pelos estudantes, dentro do ambiente da sala de aula. Mas, também consideram a expressão “Avaliação autêntica” como apropriada para

dar sentido a atividades de avaliação que representem o comportamento de alfabetização da comunidade e do local de trabalho e atividades de avaliação que realmente reflitam as atividades instrucionais e também as de aprendizado reais da sala de aula e do mundo real, fora da escola.

No entanto, “autêntico” não está no formato de avaliação, como afirma Beck (cf. p. 52, deste estudo); mas sim no conteúdo da avaliação e nos objetivos que se pretende alcançar. Os próprios autores consideram que, numa “avaliação autêntica”, é preciso definir bem as metas e os objetivos que deverão ser atingidos. O que demonstra que, na verdade, o que importa não é o formato da avaliação que a torna mais ou menos autêntica.

Avaliações pontuais (como é o caso dos testes de formatos tradicionais) também podem ser consideradas avaliações “autênticas”. Não se pode pensar que os novos formatos de avaliar, que estão ganhando maior credibilidade (como é o caso dos contínuos), são avaliações autênticas que devem substituir toda e qualquer outra forma de avaliação.

O que é preciso ressaltar é que o objetivo da “avaliação autêntica” é avaliar os diversos tipos de habilidades de alfabetização em contextos que, muito proximamente, lembrem as situações reais nas quais aquelas habilidades são usadas. Portanto, tentativas de definir uma avaliação autêntica, então, devem começar com uma exploração das metas, para que ela não seja uma avaliação ambígua, tanto na sua natureza, quanto no seu objetivo, e o seu uso também não seja mal conduzido. Desta maneira, qualquer formato de avaliação pode avaliar de forma autêntica. É preciso, apenas, que seus objetivos estejam claramente definidos.

Valencia, Hierbert e Afflerbach (1994) consideram que uma avaliação autêntica é aquela que avalia as situações reais vividas pelos estudantes. No entanto, ela não precisa necessariamente ser contínua, pois é possível trazer para avaliações pontuais (de formatos

mais tradicionais de questões abertas e de múltipla escolha), textos que se encontrem no dia-a-dia e atividades que relembrem as situações reais vividas pelos sujeitos (como é o caso da avaliação proposta para este estudo).

Com relação aos modelos apresentados, é possível perceber que a utilização de portfólios é um tipo de avaliação contínua e um exemplo de “avaliação autêntica”. Apesar de sua relevância para o professor e estudantes, a fim de detectar e acompanhar o desempenho deles durante um determinado período de tempo, este tipo de testagem não pode funcionar como o único meio de se avaliar os alunos, pois ele funciona apenas como um depósito de trabalhos que informa o desenvolvimento do estudante ao longo de sua vida dentro e fora da escola, não há como observar o nível de conhecimento, ou as dificuldades para serem vencidas, apenas com este meio de testar.

O modelo de testagem proposto por Jafarpur (1987), apesar de apresentar materiais de leitura que os sujeitos encontram em situações de leitura do dia-a-dia, não trabalha com textos de diversas tipologias e nem testa diferentes habilidades de leitura. Seu modelo utiliza pequenos textos e a maioria das questões testa compreensão num nível literal, pois exige apenas que o leitor recupere informação no texto.

O Pisa parece ser o mais adequado. Propõe uma variedade de textos, que abrangem diversas tipologias, que relembrem situações reais vividas pelos indivíduos. E, além de considerar a leitura como um processo que envolve *decodificação*, *compreensão*, *interpretação* e *retenção*, procura avaliar esses processos através de atividades que exijam que o aluno leia recuperando informações, interpretando e refletindo em 5 níveis de proficiência, desde o nível mais fácil até o mais complexo. Ao contrário do modelo do Pisa, a técnica do “pequeno-contexto” vê a leitura como uma habilidade unitária, ao permitir que o construtor do teste se concentre nos itens de teste que medem a compreensão geral do

material ao invés de focalizar na habilidade de extrair inferências ou medir retenção de informação detalhada sobre o texto.

Assim, o Pisa torna-se muito mais interessante e coerente, pois expõe o aluno à diversidade de textos e, a partir deles, propõe questões que realmente levam o aluno a refletir sobre o que se está lendo. Por esta razão é que se escolheu este modelo como embasamento para a elaboração da proposta de testagem em leitura, elaborada e estudada nesta pesquisa.

Neste capítulo, especificou-se o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. No capítulo seguinte, apresenta-se, com base neste referencial teórico, toda a metodologia do estudo, ou seja deste a formulação e aplicação da testagem até os processos e métodos de validação do teste de leitura proposto.

CAPÍTULO 03 – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta detalhes sobre este estudo, como se deu, a formulação do teste de leitura, até sua aplicação e processos de validação. Primeiramente, será feita uma apresentação do Teste Piloto (TP), sua formulação e aplicação, que foi uma primeira etapa do trabalho antes de se adentrar na testagem definitiva de leitura (TL). Em seguida, serão apresentados os objetivos do estudo e as questões que permearam a pesquisa e os quais se pretende responder no momento da análise e discussão dos resultados. Por fim, serão descritos a metodologia de formulação e aplicação do Teste de Leitura (TL), bem como, de seus processos de validação.

3.1- A PESQUISA

Devido à necessidade de avaliações de leitura eficientes e válidas para o âmbito educacional, é que surgiu a idéia de, neste estudo, propor um modelo de avaliação de leitura que realmente seja capaz de testar os processos envolvidos no ato de ler e, também, consigam medir o nível de letramento.

O modelo de testagem proposto, nesta pesquisa, para avaliar leitura, não considera a leitura como um processo de mera decodificação, mas sim, fundamentado numa visão

psicolinguística da leitura, assim como Scliar–Cabral (1986) considera que todo o processo de ler envolve quatro etapas, a saber, *decodificação, compreensão, interpretação e retenção*.

O teste se fundamenta no modelo interativo-sociocognitivo de leitura proposto por Ruddell e Unrau (1994), que considera as condições afetivas e cognitivas do leitor no momento da leitura. A proposta de avaliação elaborada considera a leitura como um processo interativo, que engloba diversas atividades e, principalmente, considera que, no processo de ler, para se chegar realmente à “leitura” – passando e concluindo todas essas etapas do processo – os leitores precisam basear-se em seus conhecimentos e experiências prévias.

3.1.1 – Objetivos da pesquisa

A pesquisa não pretende ter acesso aos leitores, individualmente, nem tampouco será possível ter acesso aos conhecimentos prévios e estratégias que eles utilizaram no momento em que foram submetidos ao processo de testagem. Portanto, como afirma Silva Filho (1998), este estudo não está centrado no leitor ou no processo de leitura percorrido pelo sujeito percorre, mas sim se concentra na elaboração da testagem, na análise dos textos escolhidos e das questões elaboradas para a proposta e, principalmente, na aplicação e validação do teste de leitura.

3.1.1.1 – Objetivo geral da pesquisa

- Formular um modelo de avaliação em leitura e testá-lo para sua validação.

3.1.1.2 – Objetivos específicos da pesquisa

- Definir leitura e avaliação;

- Propor um modelo de avaliação;
- Testar o modelo de avaliação:
- Validar o modelo de avaliação.

3.1.1.3 – Questões de pesquisa que se pretende responder

1. Como deve ser concebida uma proposta de avaliação, que realmente reflita situações reais vividas pelo estudante e que seja eficaz e válida para avaliar se o estudante sai da escola apto para continuar exercendo sua função de cidadão?
2. Como é possível testar o modelo de avaliação proposto ?
3. Como é possível detectar validade e validar o modelo proposto. ?

3.2 – ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE TESTAGEM

Foi elaborado um teste composto de 6 unidades, cada uma com um texto, com exceção da *unidade 2*, que apresenta dois textos. O teste possui um total de 25 questões, divididas em questões de “respostas construídas” (Pisa 2000) ou “abertas” e de questões de múltipla-escolha. Os textos foram escolhidos e as questões elaboradas com o intuito de avaliar as subescalas *localização e recuperação de informação, interpretação e reflexão*, nos três níveis de proficiência propostos pelo modelo de testagem Pisa (2001):

- **Localização e recuperação de informação**

Nível 1: localizar uma ou mais informações explícitas em um texto, podendo haver informações concorrendo com a informação requerida;

Nível 2: Reconhecer uma ou mais informações em um texto, podendo ser necessário fazer inferências básicas e a consideração de diversas condições;

Nível 3: localizar a informação e, em alguns casos, reconhecer relações entre diversas partes de informação.

- **Interpretação**

Nível 1: reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, fazendo inferências básicas e podendo haver informações competindo com a requerida;

Nível 2., reconhecer a idéia principal de um texto (às vezes não se apresenta de maneira explícita), entendendo relações e construindo significados, e fazendo inferências básicas.

Nível 3., integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, através de atividades que exigem um nível inferencial alto. As informações requeridas não se apresentam de maneira explícita.

- **Reflexão**

Nível 1: relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

Nível 2: compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

Nível 3: fazer conexões, comparações, dar explicações ou, até mesmo, avaliar características das informações referentes à forma de um texto.

Quanto ao formato dos textos do teste, foram selecionados textos contínuos, que são tipicamente compostos de frases que, por sua vez, estruturam-se em parágrafos, formando seções, capítulos e livros; e textos não-contínuos, que são definidos como aqueles organizados, mais freqüentemente, em formato de matriz, baseados em combinações de listas. (Pisa, 2000)

Quanto à tipologia dos textos, foram selecionados textos publicitários, textos informativos, hipertexto e crônica. A preocupação em escolher a diversidade de formatos e tipologias textuais ocorreu devido ao intuito de fazer com que os alunos obtivessem contato com textos que encontrem no dia-a-dia, ao lerem uma revista, um jornal, um livro, seja em papel impresso ou através da rede.

3.2.1 – Objetivos da proposta de testagem

O teste destina-se a alunos que estão concluindo o Ensino Médio e preparando-se para ingressar numa etapa universitária de suas vidas – ou seja, sujeitos matriculados no 3º ano de Ensino Médio. Ele foi elaborado com atividades capazes de avaliar se o leitor, ao concluir o Ensino Médio, está apto a ler os textos escritos, compreendendo-os, interpretando-os, refletindo sobre seus conteúdos e propostas a fim de alcançar seus objetivos individuais; desenvolver suas capacidades e conhecimentos individuais com vistas a exercer uma participação plena na sociedade (Pisa 2000).

A proposta de avaliação foi elaborada com o objetivo de avaliar os estudantes em três níveis de proficiência em leitura; contemplando as capacidades de *recuperar informação* no texto, *interpretar* e *refletir* sobre o conteúdo do texto e sua estrutura em diferentes níveis de proficiência.

3.3– A PRIMEIRA TESTAGEM.

Antes da aplicação definitiva do teste houve uma preocupação em avaliar a proposta com um número menor de sujeitos. Esta primeira testagem foi denominada testagem piloto (TP).

Beck (1994) fala a respeito da importância de projetos pilotos, realizados numa escala menor de sujeitos, antes de se adentrar numa escala ampla de avaliação. E este foi o objetivo, neste estudo, aplicar o teste a um número restrito de sujeitos (15), a fim de corrigir erros, testar os procedimentos (aplicação, tempo), ou seja, reorganizar o teste a fim de dar mais consistência ao teste que seria aplicado, num momento posterior, a um público maior.

A Testagem Piloto foi muito relevante pois pode dar uma noção da quantidade de tempo necessária para a resolução do teste, pelos sujeitos, mas, principalmente proporcionou a oportunidade de observar o grau de dificuldade e facilidade das questões, a fim de adequá-las mais facilmente em seus respectivos níveis de proficiência, ou seja, uma testagem piloto permitiu detectar falhas e corrigi-las, antes de se realizar a aplicação definitiva, a qual obteve resultados que foram objeto de análise, neste estudo.

3.3.1 – Estrutura e organização da Testagem Piloto⁹

A Testagem Piloto foi elaborada com base no modelo proposto pelo Pisa (2000). As questões foram classificadas por níveis e subescalas, dependendo do objetivo que se pretendia atingir. Toda a organização pode ser mais bem observada através dos quadros organizacionais, 1 e 1A, expostos a seguir:

⁹ Testagem Piloto comentada (cf. **Anexo 2**)

Quadro 1 – Organização das questões por Unidades, Níveis e Subescalas.

<i>Unidades</i>	<i>Questão</i>	<i>Subescalas</i>	<i>Níveis</i>	<i>Tipo de questão</i>
UNIDADE 01	Questão 01	Interpretação	Nível 02* ¹⁰	Múltipla escolha
	Questão 02 A	Recuperação de informação.	Nível 01*	Aberta
	Questão 02 B	Reflexão	Nível 03*	Aberta
	Questão 03	Reflexão	Nível 03*	Aberta
UNIDADE 02	Questão 01	Interpretação	Nível 02*	Múltipla escolha
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 03	Reflexão	Nível 02*	Múltipla escolha
	Questão 04	Reflexão	Nível 01*	Múltipla escolha
	Questão 05	Reflexão	Nível 03*	Múltipla escolha
	Questão 06	Recuperação de informação	Nível 02*	Múltipla escolha
	Questão 07	Reflexão	Nível 03*	Aberta
UNIDADE 03	Questão 01	Interpretação	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 03	Reflexão	Nível 01*	Múltipla escolha
	Questão 04	Reflexão	Nível 02*	Múltipla escolha
	Questão 05	Interpretação	Nível 03	Aberta
UNIDADE 04	Questão 01	Interpretação	Nível 01*	Múltipla escolha
	Questão 02	Reflexão	Nível 01*	Múltipla escolha
	Questão 03	Recuperação de informação	Nível 03 *	Aberta
UNIDADE 05	Questão 01	Interpretação	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
UNIDADE 06	Questão 01	Reflexão	Nível 02 *	Aberta
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 03	Recuperação de informação	Nível 03*	Aberta
	Questão 04	Interpretação	Nível 03	Aberta
	Questão 05	Recuperação de informação	Nível 02*	Aberta

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora.

¹⁰ Os níveis seguidos de (*) ainda não estavam definidos e, após a TP, sofreram alteração.

Quadro 1A– Quantidade de questões separadas por Níveis e Subescalas

<i>Subescalas das questões</i>	<i>Níveis de proficiência</i>			<i>Nº total de questões</i>
	Nível 01	Nível 02	Nível 03	
<i>Recuperação</i>	05	02	02	09 questões
<i>Interpretação</i>	01	04	02	07 questões
<i>Reflexão</i>	03	03	04	10 questões

3.3.2 – Características e metodologia da Testagem Piloto

3.3.2.1 – Quanto aos sujeitos

Foram escolhidos 15 alunos do 1º ano do Curso de Letras (com diferentes habilitações) do CESUMAR (Centro de Ensino Superior de Maringá). A maioria mulheres (12 mulheres e três homens) com faixa etária variando entre 18 e 45 anos, como podemos observar através da tabela a seguir:

Tabela 1 – Distribuição dos Participantes Conforme o Sexo e a Idade

<i>Idade</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Total</i>	<i>Percentual</i>
entre 18 e 30 anos	2	9	11	73%
entre 31 e 40 anos	1	1	2	13%
entre 41 e 48 anos	x	2	2	13%
total	3	12	15	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Tal variação de idade demonstra que, matriculados no curso, há aqueles sujeitos que terminaram o Ensino Médio e já ingressaram na Faculdade de Letras com o intuito de tornarem-se professores ou, até mesmo, escritores, e há, também, os que estão longe dos estudos há bastante tempo e que decidiram cursar uma Faculdade, pois não tinham curso

superior e agora estão sendo cobrados ou, até mesmo, decidiram mudar de profissão. A tabela a seguir demonstra o porquê do interesse dos sujeitos em cursar Letras:

Tabela 1A – Demonstrativo do interesse dos alunos em cursar letras

<i>Opção de curso</i>	<i>Sujeitos</i>	<i>Percentual</i>
Ser professor	3	20%
Gostar de Língua Portuguesa e Literatura	9	60%
Necessidade de diploma	1	7%
Ser escritor	1	7%
Mudar de emprego	1	7%
Total	15	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Estas informações foram coletadas pela própria pesquisadora, através de um questionário pessoal entregue para os alunos, juntamente com o Teste Piloto(cf. **anexo 3**). Neste questionário, estavam presentes algumas questões básicas como: Nome completo; idade; por que decidiu cursar Letras? A maioria dos alunos, ao responder o questionário, comentou seu desejo por leitura e literatura e principalmente o desejo por ser professor.

A turma, de onde foram selecionados os sujeitos, continha 50 alunos. Desta maneira, foi necessário o estabelecimento de um critério de escolha dos sujeitos, pois, para uma testagem inicial, era preciso apenas de 15 alunos.

O critério utilizado foi ir até a sala de aula, em um horário em que os alunos estavam tendo aulas, explicar a pesquisa e o processo e, com a ajuda do professor de Literatura Brasileira, foi dito aos estudantes que era preciso 15 alunos, para participar da testagem. A escolha dos sujeitos não foi feita pelo professor da turma ou pela pesquisadora. Os próprios alunos interessados é que se prontificaram a participar, livremente. Foi necessário ir até a sala de aula por duas vezes, em dias diferentes, pois, no primeiro dia, apenas 11 alunos se dispuseram. No segundo dia, outros alunos se ofereceram para participar e então foi possível fechar o grupo dos 15 sujeitos.

3.3.2.2 – A realização da Testagem Piloto (TP)

O teste ocorreu no dia 15/03/03 (sábado). Estava marcado para as 15:00, mas teve início, especificamente, às 15:15, devido ao atraso de dois ou três alunos do grupo. O tempo estipulado foi de 1:30min, para a duração do teste, mas o resultado demonstrou que tempo não seria suficiente para a aplicação em uma quantidade maior de sujeitos.

Dos 15 sujeitos, 2 levaram cerca de 50min; 7 levaram cerca de 1h/1h15; 4 levaram 1h30, ou seja, todo o tempo estipulado e, apenas um sujeito não conseguiu terminar o teste no tempo previsto, ultrapassando 10min.

Sendo assim, fez-se necessário repensar o tempo, já que a próxima testagem seria em um número maior de sujeitos e o tempo poderia variar ainda mais. Então, se estipulássemos 2horas, talvez fosse mais seguro.

3.3.2.3 – Resultados da Testagem Piloto

A correção da TP (cf. **anexo 6**) revelou o desempenho dos alunos, a partir do número de erros e acertos obtidos. Não foi necessário fazer uma pontuação ou atribuir escores aos sujeitos, já que estas pontuações não seriam aproveitadas na análise e, neste primeiro momento, era preciso apenas observar qual havia sido o desempenho do teste.

Após todo o processo de testagem e, principalmente, após os resultados, foi possível fazer algumas considerações e reformulações na proposta a fim de passar a um próximo passo que seria aplicar o teste nos sujeitos do 3º ano do Ensino Médio.

A aplicação da TP demonstrou que o tempo deveria ser revisto e que, talvez, devesse ser aumentado. Os resultados do TP proporcionaram, através do número de acertos e erros das questões, estabelecer um referente que pudesse melhor enquadrar os níveis das questões.

De acordo com o número de acertos, foi possível definir o grau de dificuldade ou facilidade da questão e assim atribuir a ela um nível, como pode ser observado a seguir através do quadro 2, exposto a seguir:

Quadro 2 – Grau de dificuldade das questões

Questões	Níveis	Acertos	Quantidade de questões
<i>Muito fáceis</i>	1 ⁽⁻⁾	13 – 15	10
<i>Fáceis</i>	1	9 – 12	7
<i>Médias</i>	2	6 – 8	5
<i>Difíceis</i>	3	3 – 5	3
<i>Muito difíceis</i>	3 ⁽⁺⁾	Abaixo de 3	1

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Classificando desta maneira, pode-se observar que aparecem mais dois “graus” para as questões que não poderiam ser enquadrados nos níveis existentes. Já que há 5 “graus de dificuldade” para as questões (*muito fáceis, fáceis, médias, difíceis e muito difíceis*), pensou-se em acrescentar mais dos níveis: um “subnível 1”, que classificaria questões muito fáceis, portanto aquela que estariam abaixo do nível 1, sendo caracterizado como nível 1⁽⁻⁾ e um “sobrenível 3”, que classificaria questões muito difíceis e estaria acima do nível 3, sendo caracterizado como nível 3⁽⁺⁾¹¹.

A partir da nova classificação, percebeu-se a necessidade de retornar ao teste proposto e reavaliar as questões e atividades propostas, pois algumas questões não estavam enquadradas em seus respectivos níveis, outras precisavam ser reformuladas e, até mesmo, substituídas, pois o teste não estava balanceado. Havia muitas questões *fáceis* e poucas consideradas de níveis *médios, difíceis e muito difíceis*.

¹¹ Estes novos níveis, que foram incluídos na classificação das questões, serão definidos e explicados no **item 3.4.1**, a seguir.

3.4 - A PROPOSTA DE TESTAGEM DE LEITURA DEFINITIVA (TL).

Após a aplicação da Testagem Piloto, é que foi possível reformular a proposta e então aplicá-la aos sujeitos do Ensino Médio. Abaixo se pode observar, nos **quadros 3 e 3A**, respectivamente, a nova organização da proposta de testagem e a quantidade de questões, que a proposta apresenta para cada subescala e grau de dificuldade. Em seguida (no item 3.4.1) será exposta uma análise da proposta de Testagem de Leitura definitiva (TL), a qual é uma reformulação da aplicação ou Testagem Piloto.

Quadro 3 – Organização Teste de Leitura definitivo por Unidade, Subescalas e Níveis

<i>Unidades</i>	<i>Questão</i>	<i>Subescalas</i>	<i>Níveis</i>	<i>Tipo</i>
UNIDADE 01	Questão 01	Interpretação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 02	Reflexão	Nível 03	Aberta
	Questão 03	Reflexão	Nível 03 ⁽⁺⁾	Aberta
UNIDADE 02	Questão 01	Interpretação	Nível 03	Múltipla escolha
	Questão 02	Reflexão	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 03	Reflexão	Nível 03 ⁽⁺⁾	M/E e Aberta
	Questão 04	Reflexão	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 05	Reflexão	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 06	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 07	Reflexão	Nível 02	Aberta
UNIDADE 03	Questão 01	Interpretação	Nível 02	Aberta
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01	Múltipla escolha
	Questão 03	Reflexão	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 04	Reflexão	Nível 01 ⁽⁻⁾	Múltipla escolha
	Questão 05	Interpretação	Nível 03	Aberta
UNIDADE 04	Questão 01	Recuperação de informação	Nível 03	Aberta
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 03	Aberta
	Questão 03	Reflexão	Nível 01 ⁽⁻⁾	Múltipla escolha
UNIDADE 05	Questão 01	Interpretação	Nível 02	Múltipla escolha
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01 ⁽⁻⁾	Múltipla escolha
UNIDADE 06	Questão 01	Reflexão	Nível 03	Aberta
	Questão 02	Recuperação de informação	Nível 01 ⁽⁻⁾	Múltipla escolha
	Questão 03	Recuperação de informação	Nível 02	Aberta
	Questão 04	Interpretação	Nível 03	Aberta
	Questão 05	Recuperação de informação	Nível 01	Aberta

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Quadro 3A – Grau de dificuldade das questões (TL)

Questões	Níveis	Acertos	Quantidade de questões
<i>Muito fáceis</i>	1 ⁽⁻⁾	13 – 15	4
<i>Fáceis</i>	1	9 – 12	5
<i>Médias</i>	2	6 – 8	7
<i>Difíceis</i>	3	3 – 5	7
<i>Muito difíceis</i>	3 ⁽⁺⁾	Abaixo de 3	2

Fonte: organizado pela pesquisadora.

3.4.1 – A análise da proposta de Testagem de Leitura definitiva

Nesta seção, será apresentada a análise do modelo de Testagem de Leitura proposto, para este estudo. Aqui é feita uma análise específica de cada unidade, texto e suas respectivas questões. Cada questão busca avaliar uma subescala de leitura, em um nível específico.

A proposta segue já é a definitiva, que, após todas as alterações feitas, foi aplicada aos sujeitos do 3º ano do Ensino Médio.

UNIDADE 01 – AUMENTO DE TELEFONES PÚBLICOS

A unidade 1 é introduzida por um texto não-contínuo, reproduzido abaixo:



ANATEL: Agência Nacional de Telecomunicações (órgão regulador do governo)

Fonte: texto retirado da Revista Veja (22/05/02).

COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO

O texto acima, caracterizado como de formato não-contínuo e escrito em linguagem com características sintáticas e vocabulares próprias da modalidade escrita da língua, apresenta um grau de formalidade relativamente baixo e adequado às situações e contextos sociais em que costumam circular textos característicos deste gênero (publicitário). Este texto foi retirado da Revista Veja (22/05/02), por isso pode ser considerado um texto voltado ao público leitor de revistas e jornais de circulação nacional. O texto publicitário, em questão, é estruturado no formato de um gráfico, onde reúne suas informações e, por isso, é classificado como um texto de formato não-contínuo.

A escolha do texto deve-se à crença de que alunos de 16 ou 17 anos, que estão concluindo o Ensino Médio, já tenham entrado em contato com este tipo de material publicitário e estejam aptos a lê-lo, com seu verdadeiro sentido.

Questões referentes ao texto

Utilizando o texto e suas informações, responda as seguintes questões:

Questão 01

Essa propaganda tem por objetivo vender o quê?

- (a) Um produto.
- (b) A imagem de um governo.
- (c) Uma empresa de telecomunicações.
- (d) Telefones públicos para empresas.

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível de Proficiência: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: reconhecer a proposta do autor do texto (a idéia central).

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (b): “A imagem de um governo”, que corresponde à finalidade da propaganda.

Comentários sobre a questão 01

A questão, por ser de subescala “interpretação - nível 1”, exige que o leitor reconheça a finalidade ou propósito do autor com o texto, fazendo algumas inferências básicas, já que a informação não está proeminente no texto e, ainda há outras informações competindo com a informação requerida, que pode levar a interpretações erradas.

Questão 02

Por que o autor escolheu justamente 1994 como a data inicial do gráfico?

Análise da questão

Subescala: Reflexão

Nível de proficiência: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: refletir sobre a forma do texto e inferir a razão da decisão do autor.

Tipo de questão: aberta.

A resposta do aluno deve referir-se ao início da gestão do governo, a que a propaganda se refere.

Comentários sobre a questão 02

A questão 02 avalia reflexão num nível 3, pois exige dos alunos inferir, a partir de elementos do texto e de fora dele, qual a intenção do autor com relação a alguma de suas escolhas, no caso, a data inicial do gráfico.

Questão 03

Explique a relação existente entre o gráfico e a frase “Real. 8 anos construindo o futuro”.

Análise da questão

Subescala: reflexão

Nível de proficiência: 3⁽⁺⁾ (questão muito difícil)

Objetivo da questão: refletir sobre a relação existente entre as informações presentes no texto e os conhecimentos e informações sobre política que o indivíduo possui armazenado na memória.

Tipo de questão: aberta.

A resposta do aluno deve referir-se ao crescimento do Brasil, através do grande desenvolvimento na área de telecomunicações.

Comentários sobre a questão 03

Esta é uma questão que pode ser considerada como mais difícil do que uma de *nível* 3, pois ela exige do indivíduo refletir sobre informações presentes no texto, relacioná-las às informações e conhecimentos prévios deles e, ainda, expressar uma opinião a respeito de como um elemento pode influenciar ou complementar o outro. O aluno deve refletir sobre o intervalo de datas (1994-2001), relacioná-lo ao aumento de telefones públicos (340 mil – 1,4 milhão) e à frase “Real. 8 anos construindo o futuro”. O aluno, ainda, deve levar em consideração seu conhecimento prévio e suas experiências sobre política, como é o caso do início do governo FHC (1994) e o plano real, para detectar que todas estas informações concorrentes têm o intuito de valorizar o governo FHC, que proporcionou, de acordo com o texto publicitário, não só um grande aumento na área de telecomunicação, como também vem proporcionando desenvolvimento e vem construindo um futuro melhor em todas as áreas.

UNIDADE 02 – CÂMARA DOS DEPUTADOS

A unidade 02 é introduzida por dois textos contínuos referentes a um mesmo assunto. Os textos são reproduzidos abaixo:

Leia atentamente os textos abaixo:

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Texto A

ÍNTEGRA DO ACORDO ORTOGRÁFICO ESTÁ NA AGÊNCIA

“Está disponível no site da Agência da Câmara (www.agencia.camara.gov.br) a íntegra do acordo ortográfico firmado entre os nove países onde o português é a língua oficial – Brasil, Portugal, Guiné Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé, Príncipe, Cabo Verde e Timor Leste. O acordo, assinado em Lisboa em 1990 e aprovado pela Câmara no último dia 21, atinge apenas 2% da escrita, deixando praticamente intactas as regras de acentuação gráfica. As principais alterações da propostas são a supressão do trema, a simplificação das regras de uso do hífen e eliminação das consoantes mudas, como a letra “c” da palavra facto”.

Agência Câmara – 01/03/2001

FONTE: Jornal de circulação Nacional.

Texto B

ACORDO ORTOGRÁFICO AINDA NÃO ESTÁ RATIFICADO

“O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa ainda não foi ratificado pela Câmara dos Deputados, ao contrário do noticiado no último dia 21. Na sessão plenária daquele dia, foi aprovado o Projeto de Decreto Legislativo 416/00, que dispunha sobre um Protocolo Modificativo àquele acordo. Pelo protocolo, foram alterados os artigos 2º e 3º do Acordo Ortográfico, de forma a eliminar a fixação de datas para elaboração de um vocabulário comum da Língua Portuguesa, referente às terminologias científicas e técnicas, e para a entrada em vigor do Acordo, estabelecidas, respectivamente, em 1º de janeiro de 1993 e 1º de janeiro de 1994. A modificação do acordo tornou-se necessária pelo fato de ambas às

datas terem ficado ultrapassadas, já que o Acordo sequer foi aprovado pelo Congresso Nacional. Com a retirada das duas datas, torna-se mais remota a adoção do novo Acordo Ortográfico, já que o dispositivo legal que o cria não mais fixa prazos para sua implementação. O PDC 416/00 seguiu para exame do Senado”.

Ademir Malavazi/PR

Agência Câmara: 01/03/2001 18h34

COMENTÁRIOS SOBRE OS TEXTOS

Os textos são sucintos, quanto ao conteúdo, e curtos, quanto à extensão, adequando-se ao seu gênero informativo. O *texto A* informa sobre a disponibilidade do “acordo ortográfico”, na agência da câmara e ainda traz um resumo sobre o que vem a ser tal acordo, de modo que o leitor pode interessar-se ou não em lê-lo na íntegra.

O *texto B* foi escrito com a finalidade de informar o leitor sobre as infundadas informações veiculadas pelo *texto A*.

Questões referentes ao texto

A partir da leitura dos textos acima, responda as seguintes questões:

Questão 01

O texto A foi escrito com que finalidade?

- (a) Alertar para as mudanças ortográficas.
- (b) Informar sobre onde pode ser encontrado o acordo ortográfico.
- (c) Avisar que a palavra “facto” foi eliminada da língua portuguesa.
- (d) Informar sobre a aprovação do acordo ortográfico.

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: reconhecer o propósito para o qual o texto foi escrito.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (b): “informar sobre onde pode ser encontrado o acordo ortográfico”, que corresponde ao objetivo principal do informativo.

Comentários sobre a questão 01

O aluno precisa focalizar sua atenção no objetivo central do texto, já que ele apresenta inúmeras informações concorrentes, que podem confundir e levar a falsas interpretações. Para ele chegar ao propósito central do texto, apesar da informação estar explícita, precisa integrar e ordenar as várias partes do texto e descartar as que não levam à finalidade do texto.

É preciso considerar também que, apesar dessa questão ser parecida com a **questão 01** da Unidade 01, esta é uma questão de complexidade maior. Obteve menos acertos (cf. *quadro 2*, p. 95) devido, talvez, aos elementos que funcionam como “distratores”, levando os sujeitos a buscarem outras alternativas como resposta.

Questão 02

*De acordo com as alterações ortográficas, citadas no **texto A**, em qual das alternativas abaixo a palavra grifada estaria escrita incorretamente?*

- (a) Maria contou-nos um fato.
- (b) Maria plantou um belo cacto, no jardim.
- (c) Maria provocava João com seus olhares lânguidos.
- (d) Maria, após a maratona, parecia estar lângüida.

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes à gramática da língua.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (d): “Maria, após a maratona, parecia estar lângüida”, já que, segundo a nova regra, a palavra grifada deveria estar escrita sem trema.

Comentários sobre a questão 02

O aluno precisa, a partir das informações sobre a nova regra, expressas no texto, e de conhecimentos pessoais e informações conhecidas, além do texto, refletir a respeito de questões morfológicas referentes à gramática da Língua Portuguesa.

Questão 03

De acordo com o texto A, com a aprovação do novo acordo ortográfico, ocorreram algumas alterações como, por exemplo, “a eliminação das consoantes mudas, como a letra “c” da palavra Facto, passando a Fato. Esta mesma regra funciona para palavras como 1. cacto; 2. pacto e 3. acto?

- (a) Sim, funciona para as três palavras.
- (b) Não. A regra não serve para as três palavras.
- (c) A regra serve, apenas, para a palavra 3.
- (d) A regra serve, apenas, para a palavra 1.

Após assinalar uma das alternativas, justifique sua escolha. Por quê? _____

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 3⁽⁺⁾ (questão muito difícil)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes à gramática da língua.

Tipo de questão: Múltipla escolha e aberta.

O aluno deve escolher, na seção de múltipla escolha, a alternativa (c): “A regra serve, apenas, para a palavra 3” e, na seção aberta, o aluno deve justificar sua resposta. Ele precisa justificar que, ao suprimir a letra “c” da palavra **acto**, ela passará a **ato** e não perderá o seu verdadeiro sentido, portanto a ausência ou presença da consoante *muda* não interfere em seu sentido. Isso já não ocorre com as palavras **cacto** e **pacto**, que necessitam da consoante “c”, pois ela faz parte da estrutura das palavras. Sem a consoante muda, **cacto** e **pacto** perderiam seu verdadeiro sentido.

Comentários sobre a questão 03

O aluno precisa, para responder a questão, adicionar as informações sobre as novas regras da língua, citadas no texto, às suas estruturas de conhecimento a respeito da morfologia e fonologia da Língua Portuguesa, portanto precisa conectar informações apresentadas pelo texto às informações e conhecimentos prévios que ele possui, para assim formular sua justificativa e seus argumentos a respeito do porque tal regra pode ou não se aplicar a tais palavras.

Questão 04

Em que sentido a palavra “ratificado” foi empregada no texto B?

- (a) comprovado.
- (b) elaborado.
- (c) validado.
- (d) reformulado.

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes ao vocabulário da língua.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (c): “validado”, já que, segundo o *texto B*, o acordo ortográfico ainda não tem valor.

Comentários sobre a questão 04

O aluno não precisa necessariamente conhecer o sentido da palavra “ratificado”, pois o contexto pode ajudá-lo a inferir qual o melhor sentido, nessa situação.

Questão 05

Os dois textos (A e B) tratam do mesmo assunto, mas, em relação ao texto A, o texto B foi elaborado com a finalidade de

- (a) complementá-lo.
- (b) refutá-lo.
- (c) confirmá-lo.
- (d) comprová-lo.

Análise da questão**Subescala:** reflexão.**Nível:** 2 (questão de grau médio de dificuldade)**Objetivo da questão:** refletir sobre a intenção presente no *texto B*.**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (b): “refutá-lo”.

Comentários sobre a questão 05

O aluno precisa refletir sobre os dois textos e relacioná-los. Se o aluno não souber ou tiver dúvidas sobre o sentido da palavra “refutar”, terá problemas para responder a questão corretamente. Mas, fazendo inferências básicas, é possível descobrir o sentido da palavra através do contexto.

Questão 06

O que, de acordo com o texto B, foi aprovado no “último dia 21” ?

- (a) A eliminação do uso do hífen.
- (b) A eliminação do uso de estrangeirismos.
- (c) O acordo ortográfico.
- (d) O Projeto de Decreto Legislativo 416/00.

Análise da questão**Subescala:** identificação/ recuperação de informação.**Nível:** 1 (questão fácil)**Objetivo da questão:** recuperar informação.**Tipo de questão:** múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (d): “Projeto de Decreto Legislativo 416/00”.

Comentários sobre a questão 06

O aluno precisa voltar ao texto e localizar a informação que se encontra explícita, mas é necessário que o aluno tome muito cuidado para não recuperar a informação errada, já que o texto apresenta outras informações concorrendo com a informação requerida, que podem confundir-lo.

Questão 07

De acordo com o texto B, por que se torna remota a adoção do novo Acordo Ortográfico?

Análise da questão

Subescala: reflexão

Nível: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: integrar informações do texto e refletir sobre elas.

Tipo de questão: aberta.

O aluno deve responder que – como foi aprovado um Projeto de Decreto Legislativo, que elimina a fixação de datas para elaborar um vocabulário comum da língua portuguesa e elimina as datas de entrada em vigor do acordo – dificilmente o acordo ortográfico será adotado, pois não há nada que estimule a sua implementação.

Comentários sobre a questão 07

O aluno precisa voltar ao texto, lê-lo e refletir sobre as informações contidas nele. O aluno deve ser capaz de desenvolver uma compreensão e entender qual a pretensão do que foi dito. Ele precisa avaliar argumentos feitos no texto, em relação ao seu próprio conhecimento. (Por exemplo: já que conhecem a lentidão da política do país, podem inferir que será difícil a câmara retomar tal discussão, se não houver algo que os obrigue a isso, no caso, datas).

UNIDADE 03: Soro Salvador

A unidade 03 é introduzida por um texto contínuo, reproduzido abaixo:

Leia atentamente o texto abaixo:

SORO SALVADOR

A nota "[Aranhas venenosas](#)" (31 de julho) destacou as três espécies mais perigosas existentes no Brasil desse tipo de aracnídeo, entre elas a marrom. João Teixeira de Freitas, de Curitiba, no Paraná, escreveu para a redação alertando para o perigo que o bicho representa em sua cidade. Sandra Ruiz Sella, diretora do Centro de Produção e Pesquisa de Imunobiológicos da Secretaria de Estado da Saúde do Paraná, mostra a real dimensão do assunto. "O envenenamento pela aranha-marrom (loxoscelismo) é um importante problema de saúde pública no Sul e no Sudeste do Brasil. Essas aranhas se abrigam sob a casca de árvores, entre fendas de muros, pilhas de tijolos ou telhas, no interior de ambientes de trabalho ou moradias. A pessoa picada pode apresentar, além de comprometimento cutâneo, febre, calafrios, fraqueza, náusea, vômito, exantema, hemólise intravascular e, em alguns casos, insuficiência renal aguda, sendo esta a principal causa de óbito no loxoscelismo", explica. A estudante de biologia Letícia Piaskowski, de Ponta Grossa, lembra que existe um soro para picada desse tipo de aranha. "Uma pessoa ferida por uma aranha-marrom deve receber o soro específico, o antiloxoscélico. Caso não esteja disponível, usa-se o antiaracnídeo", diz. O soro antiloxoscélico é desenvolvido e produzido pelo centro dirigido por Sandra Ruiz Sella e estará disponível a partir de 2003, por meio do Ministério da Saúde, para todo o território nacional.

Revista Veja On-line: 14/08/02

Instituto Butantan



A aranha-marrom: veneno pode matar

COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO

Este era um hipertexto¹² retirado da seção "Carta ao leitor" da Revista Veja On-line. Nesta seção, os textos apresentados são voltados às questões levantadas pelos leitores da revista, ou são formulados a partir da própria opinião de alguns leitores, em relação a determinados assuntos.

Por ser um espaço voltado especificamente às opiniões e curiosidades do leitor, a linguagem utilizada é simples e as únicas palavras que poderiam causar alguma dificuldade

¹² O hipertexto é caracterizado como um conjunto de textos ligados entre si de tal forma que as unidades podem ser lidas em seqüências diferentes, ou seja, podem levar a leituras não – lineares.

para os alunos são *loxoscelismo*, mas ela aparece com seu significado, e *antilołoscelismo*, que não aparece com seu significado, mas, para um leitor experiente e atencioso é possível inferir seu sentido através do contexto.

É necessário considerar que, no teste, este texto perde a sua característica de hipertexto transformando-se em texto, pois não há como o leitor acessar as outras unidades ligadas a ele e deve lê-lo de maneira linear.

Questões referentes ao texto

Utilizando as informações do texto, responda as seguintes questões:

Questão 01

Qual a principal finalidade do texto?

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: reconhecer a idéia central do texto.

Tipo de questão: aberta.

O aluno deve responder que o assunto central do texto refere-se à idéia de que, apesar de haver perigo em caso de envenenamento pela aranha-marrom, já existe um medicamento específico para os casos de *loxoscelismo*.

Comentários sobre a questão 01

O aluno precisa localizar a idéia central do texto, a partir do entendimento das relações e da construção de significados no contexto. O texto traz outras informações concorrendo com a requerida e, o aluno precisa fazer inferências, pois a informação não se encontra explícita, no texto.

Questão 02

De acordo com o texto, o termo “loxoscelismo” refere-se a quê?

- (a) ao envenenamento por aracnídeos.
- (b) ao nome científico dado para a aranha- marrom.
- (c) ao nome do soro contra o envenenamento pela “aranha-marrom”.
- (d) ao envenenamento por “aranha-marrom”.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (d): “ao envenenamento por *aranha-marrom*”.

Comentários sobre a questão 02

O aluno precisa localizar a informação que se encontra explícita no texto, mas que concorre com outras informações que podem confundir-lo, levando-o a falsas recuperações.

Questão 03

Na oração, “sendo esta a principal causa de óbito...”, o termo grifado refere-se a quê?

- (a) “o envenenamento pela aranha marrom”.
- (b) “a febre”.
- (c) “hemólise intravascular”.
- (d) “insuficiência renal aguda”.

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes à estrutura textual.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (c): “hemólise intravascular”, já que a palavra grifada refere-se anaforicamente à “hemólise intravascular”.

Comentários sobre a questão 03

O aluno precisa, a partir da oração grifada, refletir sobre questões da língua. Neste caso, precisa pensar sobre o recurso textual “referência anafórica” (até mesmo inconscientemente), utilizando informações do texto e, principalmente, seus conhecimentos prévios sobre estrutura textual.

Questão 04

Sobre o soro “antioxoscélico” é possível afirmar que:

- (a) é insubstituível.
- (b) está disponível para todo o território nacional.
- (c) é substituível por antiaracnídeo.
- (d) é produzido pelo centro dirigido por Letícia Piaskowski.

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 1⁽⁻⁾ (questão muito fácil)

Objetivo da questão: refletir sobre informações do texto.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (c): “é substituível por antiaracnídeo”.

Comentários sobre a questão 04

O aluno precisa fazer conexões simples entre as informações do texto. A informação requerida é apresentada de forma proeminente e há pouca informação competindo com ela.

Questão 05 (*Responda a seguinte questão utilizando suas próprias palavras*)

O que leva Sandra Ruiz Sella a considerar o envenenamento pela aranha-marrom um importante problema de saúde pública?

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: desenvolver uma interpretação sobre o que foi afirmado pela pesquisadora (integrando partes do texto e fazendo inferências).

Tipo de questão: aberta.

O aluno deve observar que, de acordo com algumas informações do texto e seu conhecimento de mundo, qualquer pessoa está sujeita a ser picada pela aranha, já que as aranhas podem ser encontradas em lugares comuns, onde freqüentemente há a circulação de pessoas. Sendo tão freqüente o envenenamento, o estado deve estar em alerta para poder atender todos os casos, já que, provavelmente, é bem mais difícil combater a proliferação da aranha do que medicar as pessoas que sofrem o envenenamento.

Comentários sobre a questão 05

O aluno deve interpretar a opinião da pesquisadora, relacionando as informações do texto às suas inferências sobre o assunto. A informação não se encontra explícita no texto, mas pode ser inferida a partir de outras informações presentes e, até mesmo, de outras opiniões expressas no texto.

UNIDADE 04 – Musculação na Adolescência

A unidade 04 é introduzida por um texto contínuo reproduzido a seguir:

A musculação na adolescência

Musculação faz mal ou não?

Ortopedistas afirmam que exercício não é bom para quem está em crescimento

Afinal, musculação é ou não um esporte saudável para adolescentes? A discussão não é nova, mas continua causando polêmica. Enquanto alguns ortopedistas afirmam que esse tipo de exercício não é recomendável para quem está em fase de crescimento, professores de educação física garantem que, se for feito com acompanhamento profissional, a musculação não é prejudicial ao jovem, muito pelo contrário.

O ortopedista Raimundo Gross é um dos defensores da tese que o esporte não é indicado para adolescentes e explica por quê:

— É comprovado que a musculação não é indicada para adolescentes que estão com placas de crescimento abertas, pois diminui o potencial de crescimento ósseo. Ou seja, o adolescente pode crescer menos do que cresceria se fizer musculação — alerta o médico.

Potencial de crescimento é avaliado através de radiogramas.

Gross explica que para se verificar se o adolescente está apto ou não a fazer esse tipo de exercício deve-se fazer uma radiografia do punho e outra do joelho para analisar o potencial de crescimento:

— A musculação só deve ser feita após a maturação óssea. Nas meninas, isso em geral ocorre em torno dos 16 anos e, nos meninos, em torno dos 17 — diz ele, acrescentando, no entanto, que o uso de peso não é totalmente descartável, mas deve ser feito com parcimônia. — Pode-se até usar peso durante exercícios, mas não se deve forçar o crescimento muscular. Ou seja, fazer sempre com um pouco de peso e sem aumentar a carga.

Para o cardiologista Luiz Paulo Rocha, a musculação também traz prejuízo ao crescimento:

— A musculação pode até causar hipertrofia da musculatura. Pode-se até usar peso, mas menos carga e mais repetições. Isto é, ao invés de pegar um peso de dez quilos e fazer dez repetições, deve-se pegar um de um quilo e fazer cem repetições. Assim, ele se torna um exercício aeróbico — esclarece.

Mas não são todos os médicos que pensam assim. Luiz Oswaldo Carneiro Rodrigues, professor titular de Fisiologia do Exercício da Universidade Federal de Minas Gerais, não vê problema na prática da musculação:

— Acho que isso é um mito. Não estou convencido que musculação faça mal. Desde que seja feita como uma atividade de duração moderada, de aproximadamente 40 minutos, e de intensidade média, não traz problemas – acredita.

Os profissionais de academia, como Márcio Pinheiro da Ibeas, concordam em gênero, número e grau:

— Essa história que musculação para o adolescente faz mal é um tabu. É verdade que até os 12 anos o jovem deve procurar outras atividades esportivas, mas a partir dessa idade não há contra-indicações.

O Globo, Rio de Janeiro, 14 set. 1997. Suplemento Planeta Globo.

COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO

O texto acima é caracterizado como de formato contínuo e escrito numa linguagem com grau de formalidade relativamente baixo. Talvez as únicas palavras que gerariam dúvidas seriam “parcimônia” (moderação) e “hipertrofia” (desenvolvimento ou aumento excessivo).

“A musculação na adolescência” é um texto que foi retirado do Jornal “O Globo” e trata de um assunto polêmico muito discutido por médicos e professores de Educação física. O autor fala do assunto expondo uma diversidade de opiniões.

Questões referentes ao texto

Utilizando o texto e suas informações, responda as seguintes questões:

Questão 01

O texto apresenta uma divergência de opiniões em relação à prática de musculação na adolescência. Quantas são? E quais são essas opiniões?

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível de proficiência: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: localizar e reconhecer as diferentes opiniões dentro do texto.

Tipo de questão: aberta.

O estudante deve considerar que há duas opiniões. Uma contra a prática de musculação na adolescência e uma a favor da prática.

Comentários sobre a questão 01

O aluno deve perceber que o texto não traz uma opinião formada ou a correta sobre fazer ou não musculação na adolescência. Ele apresenta opiniões de vários médicos e professores de educação física, que os dividem em dois grupos de opinião: aqueles que são contra e aqueles que são a favor da prática de musculação na adolescência, cada um com sua justificativa.

Questão 02

Por que, segundo alguns médicos, musculação não é bom para pessoas que estão em crescimento?

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação

Nível: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: recuperar informações no texto.

Tipo de questão: aberta

O aluno precisa recuperar as informações expressas nas opiniões do ortopedista Raimundo Gross e do cardiologista Luiz Paulo Rocha.

Comentários sobre a questão 02

O aluno precisa voltar ao texto, lê-lo, recuperar as informações que se encontram explícitas e reconhecer as relações entre as informações. O estudante pode afirmar que, segundo o ortopedista Raimundo Gross, a musculação diminui o potencial de crescimento ósseo (o adolescente pode crescer menos do que cresceria, se fizer musculação). Pode considerar a informação de que não se deve forçar o crescimento muscular (é o que faz os exercícios de musculação) e pode considerar a afirmação do Cardiologista Luiz Paulo Rocha, que considera que exercícios de musculação podem causar uma hipertrofia da musculatura.

Para responder a questão, o aluno deve recuperar todas estas informações, relacioná-las e assim, com suas palavras, formular sua resposta.

Questão 03

A palavra “parcimônia” foi empregada em que sentido?

- (a) acompanhamento
- (b) frequência
- (c) moderação
- (d) tranquilidade

Análise da questão

Subescala: reflexão

Nível: 1⁽⁻⁾ (muito fácil)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes ao vocabulário da língua.

Tipo de questão: Múltipla escolha

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (c): “moderação”.

Comentários sobre a questão 03

O aluno não precisa necessariamente conhecer o sentido exato da palavra “parcimônia”, pois a situação pode ajudá-lo a inferir o melhor sentido, neste contexto.

UNIDADE 05 - TVP

A unidade 05 é introduzida por um texto, que mescla os formatos contínuo e não-contínuo, reproduzido a seguir:

VOCÊ SABE O QUE É TVP?

Mais que uma simples sigla, a TVP é uma inimiga silenciosa que já representa milhares de internações e mortes em todo mundo.

TVP significa **Trombose Venosa Profunda**, uma doença que só nos Estados Unidos é responsável por mais de 300 mil internações ao ano, causando entre 100 e 200 mil mortes, superando até mesmo o número de mortes causadas por Acidentes de Trânsito.

A TVP pode ocorrer em pessoas saudáveis como você, em virtude de alguma *cirurgia mais prolongada*, uma *hospitalização* ou *imobilização* por um longo período devidas a uma doença cardíaca, pulmonar ou infecciosa.

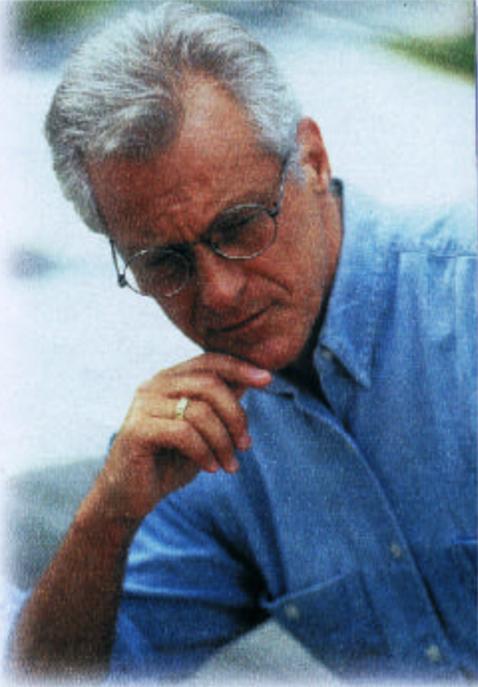
Embora grave, ela pode ser evitada facilmente, e hoje já é possível avaliar e saber se você é uma das pessoas que apresentam risco de desenvolvê-la.

TROMBOSE VENOSA PROFUNDA

Iniciativa



SOCIEDADE BRASILEIRA DE ANGIOLOGIA E CIRURGIA VASCULAR
www.sbacv-nac.org.br



CAMPANHA NACIONAL DE PREVENÇÃO DA TVP

Peça a seu médico que avalie o seu risco de desenvolver TVP (risco tromboembólico) e, caso necessário, faça a prevenção.

Ela é simples, assim como a sua avaliação.

Isso pode salvar a sua vida.

Apoio



Nosso desafio é a vida.

COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO

O texto acima, informativo, que foi retirado da Revista Veja (06/11/02), mistura os formatos contínuo e não-contínuo, pois trabalha com foto, textos curtos, acróstico e frases para informar sobre um mesmo assunto, uma doença chamada TVP (Trombose Venosa Profunda).

Questões referentes ao texto

A partir da leitura do texto, responda as seguintes questões:

Questão 01

Qual o objetivo principal do informativo?

- (a) informar sobre o que é TVP.
- (b) vender remédios para pessoas que possuem TVP.
- (c) incentivar a avaliação de risco tromboembólico.
- (d) informar que a TVP já causou entre 100 e 200 mil mortes.

Análise da questão

Subescala: interpretação

Nível de proficiência: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: reconhecer o objetivo principal do texto.

Tipo de questão: múltipla-escolha

O estudante deve assinalar, como resposta correta, a alternativa (c): “incentivar a avaliação de risco tromboembólico”. Apesar do texto trazer várias informações sobre o que é a doença, quem ela atinge e qual a sua gravidade, o aluno precisa perceber que o foco central do informativo é incentivar as pessoas a avaliar e prevenir o desenvolvimento da doença.

Comentários sobre a questão 01

A questão exige do aluno reconhecer a idéia principal, que aparece concorrendo com outras idéias que podem leva-lo a interpretações erradas.

Questão 02

De acordo com o texto, em que tipo de pessoas pode ocorrer a doença?

- (a) homens com mais de 45 anos.
- (b) mulheres que estão na menopausa.
- (c) pessoas idosas.
- (d) qualquer pessoa saudável.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação

Nível: 1⁽⁻⁾ (muito fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação.

Tipo de questão: múltipla escolha

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (d): “qualquer pessoa saudável”.

Comentários sobre a questão 02

O aluno precisa apenas voltar ao texto e recuperar a informação que se encontra explícita e não apresenta informações concorrendo com ela.

UNIDADE 06 – A verdade sobre o dia 1º de Abril.

A unidade 6 é introduzida por um texto de formato contínuo, reproduzido a seguir:

A verdade sobre o dia primeiro de Abril

O ano nem sempre foi como nós o conhecemos agora. Por exemplo: no antigo calendário romano, abril era o segundo mês do ano. E na França, até meados do século XVI, abril era o primeiro mês. Como havia o hábito de dar presentes no começo de cada ano, o primeiro dia era, para os franceses da época, o que o Natal é para nós, hoje, um dia de alegrias, salvo para quem ganhava meias ou uma água-de-colônia barata. Com a introdução do calendário gregoriano, em 1564, primeiro de janeiro passou a ser o primeiro dia do ano e, portanto, o dia dos presentes. E primeiro de abril passou a ser um falso Natal – o dia de não ganhar mais nada. Por extensão, o dia de ser iludido. Por extensão o Dia da Mentira.

VOCÊ ACREDITOU NESSA?

Há outra. No hemisfério Norte, onde tudo é o contrário do hemisfério Sul – inclusive, em muitos países, corrupto vai para a cadeia, imagine! –, a primavera está no auge em abril. “Abril” viria mesmo do latim “Aprilis”, que viria de “Aperire” ou “Abrir”, pois a primavera é a estação em que os botões se abrem, tanto das flores quanto das roupas, e o pólen está no ar, e as abelhas voam, os camponeses correm atrás das camponesas e, como se não bastasse toda esta confusão, os alérgicos espirram e os pássaros cantam. Um dos primeiros pássaros a cantar a chegada da primavera é o cuco, cuja característica é imitar a voz de outros pássaros, tanto que os assim chamados relógios-cucos não deveriam ter este nome, já que o que passarinho canta quando sai da janelinha nunca é seu próprio canto, é plágio. O primeiro dia de abril, na Europa, era, portanto, o Dia do Cuco, que saía do ninho para espalhar a discórdia, já que ora imitava um pássaro, ora imitava outro. E a todas estas horas as camponesas voavam, as abelhas perseguiram os camponeses pelos campos e os alérgicos floriam e as folhas espirravam e os padres mandavam parar essa pouca-vergonha, já! E matem aquele cuco. Primeiro de abril era o Dia do Cuco. O cuco é um pássaro mentiroso. Aliás, até hoje, ninguém, fora alguns parentes mais chegados, sabe como é o canto real de um cuco, já que ele sempre canta como outros. Logo, primeiro de Abril ficou como o dia dos mentirosos.

ESSA CONVENCEU?

Aqui vai outra. Na verdade tudo vem da Índia, onde desde tempos imemoráveis existe o Festival de Huli, uma festa que dura um mês e em que tudo é contrário, tanto que ela começa no dia 30 de abril e termina no dia primeiro,

quando as pessoas entram nas suas casas, de costas e começam a se preparar para festa que já houve. O último dia do Festival Huli é reservado para “Vahila”, que em sânscrito quer dizer “tirar um sarro”, que é quando as pessoas recebem incumbências absurdas, como – isto já na época do domínio britânico – levantar a saia da estátua da rainha Vitória para ver se a calcinha também era de bronze. Foram, aliás, os ingleses que levaram a tradição Huli para a Europa, junto com o *curry* e a malária.

Uma destas é a verdadeira origem do primeiro de abril. Mas, claro isto também pode ser mentira...

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *As mentiras que os homens contam*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COMENTÁRIOS SOBRE O TEXTO

O texto acima, caracterizado como de formato contínuo, é uma crônica que apresenta um grau de formalidade relativamente baixo, já que é escrito numa linguagem clara e objetiva. A crônica apresenta tons de humor, o que é característico nos textos de Luis Fernando Veríssimo.

Questões referentes ao texto

A partir da leitura do texto e de suas informações, responda as seguintes questões:

Questão 01

De acordo com o texto, qual é a verdade sobre o dia primeiro de Abril?

Análise da questão

Subescala: reflexão

Nível de proficiência: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: refletir sobre as idéias expressas no texto, estabelecendo relações de sentido entre elas.

Tipo de questão: aberta.

O aluno deve considerar que, no texto, não há uma verdade definida para o dia primeiro de Abril.

Comentários sobre a questão 01

O aluno deve perceber que o autor apresenta várias possibilidades de verdades para o dia primeiro de Abril, mas não afirma qual realmente é a verdadeira e, ainda acrescenta que todas podem ser falsas.

Para chegar a tal conclusão, o aluno deve ler os fatos citados no texto, refletir sobre eles e compará-los com as idéias e opiniões do autor.

Questão 02

Em que situação o mês de “Abril”, foi o primeiro mês do ano?

- (a) Na França, até meados do séc. XVI.
- (b) No antigo calendário romano.
- (c) Em 1564.
- (d) No calendário gregoriano.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível de proficiência: 1⁽⁻⁾ (questão muito fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação no texto.

Tipo de questão: múltipla escolha.

O aluno deve escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa (a) “na França, até meados do séc. XVI”.

Comentários sobre a questão 02

O aluno deve apenas voltar ao texto e recuperar a informação que se encontra de maneira explícita.

Questão 03

Por que, de acordo com o texto, “o primeiro de Abril passou a ser um falso Natal”?

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível de proficiência: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: recuperar informação no texto.

Tipo de questão: aberta.

Comentários sobre a questão 03

O aluno só vai recuperar a informação no texto, se ele reconhecer a relação entre as diversas partes da informação. Ou seja, o aluno precisa, resumidamente, definir a expressão “falso natal”, referindo-se ao fato de que, na França, até meados do séc. XVI Abril era o primeiro mês do ano, e lá, no início do ano eles tinham o hábito de dar presentes, como nós no natal. Mas, quando foi introduzido o calendário gregoriano, o primeiro mês do ano passou a ser Janeiro e, portanto, primeiro de Janeiro o dia dos presentes. Assim, como no dia primeiro de Abril, não se ganhava mais nada, ficou marcado como um “falso Natal”.

Questão 04

Qual a crítica expressa na afirmativa “No hemisfério Norte, onde tudo é o contrário do hemisfério Sul – inclusive, em muitos países, corrupto vai para a cadeia, imagine! ?

Análise da questão

Subescala: interpretação

Nível de proficiência: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: interpretar o real sentido da afirmação do autor.

Tipo de questão: aberta.

A resposta do aluno deve referir-se a crítica feita ao Brasil, país do hemisfério Sul.

Comentários sobre a questão 04

O aluno, através de inferências, deve interpretar o que o autor do texto quer dizer quando expressa tal afirmação. Na verdade ele está fazendo uma crítica ao Brasil (país do hemisfério Sul), em relação à impunidade e a ineficiência das leis (elas existem, mas não são cumpridas), quando se refere aos crimes de corrupção.

Questão 05

Por que, segundo o texto, o cuco é um “pássaro mentiroso”?

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação

Nível de proficiência: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: recuperar a informação no texto.

Tipo de questão: aberta.

A resposta do aluno deve referir-se a idéia de que o cuco não é original em seu canto, ele sempre imita o canto de outros pássaros.

Comentários sobre a questão 05

O aluno deve recuperar a informação explícita no texto e perceber que o cuco pode ser considerado mentiroso, pois nunca saberemos qual é seu canto original, já que ele passa a vida nos enganando, plagiando o canto de outros pássaros.

3.4.2 – Metodologia de aplicação do Teste de Leitura definitivo

A aplicação do teste ocorreu no dia 28 de abril de 2003, segunda-feira, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Objetivo de Maringá-Pr.

Devido à experiência que foi obtida com a Testagem Piloto (TP), a Testagem de Leitura (TL) teve início às 13:45 e terminou às 15:45, tendo 2hs de duração. A aplicação ocorreu no contra-turno, para que não houvesse perda de aula e não prejudicasse o ano letivo dos alunos, visto que a escola precisa cumprir uma carga-horária pré-estabelecida.

O teste foi aplicado no horário da aula de Redação. Como já havia sido encerrado o primeiro bimestre, as professoras estavam apenas fechando as notas, por isso puderam ceder uma aula para que se pudesse aplicar a testagem.

3.4.2.1 – Quanto aos sujeitos

O teste foi aplicado à turma toda do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Objetivo de Maringá, que contém 107 alunos. No dia da aplicação da testagem, compareceram e participaram apenas 89 dos 107 alunos. Os sujeitos participantes da testagem são adolescentes, a maioria mulheres com faixa etária entre 16 e 18 anos, como é possível observar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição dos Participantes Conforme o Sexo e a Idade (TL)

<i>Sexos</i>	<i>Idade</i>	<i>Total</i>	<i>Percentual</i>
Feminino	16	23	26%
Masculino	16	15	17%
Feminino	17	23	26%
Masculino	17	22	25%
Feminino	18	2	2%
Masculino	18	4	4%
Total		89	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Junto à testagem havia um questionário, que os estudantes deveriam responder, para que fosse possível conhecer melhor o perfil deles. Através dos questionamentos, foi possível observar, também, além das faixas etárias mais dominantes, quais as áreas de interesse que mais agradam os alunos, o que pode ser observado através da **tabela 2A**, exposta seguir:

Tabela 2A – Distribuição dos Sujeitos por Áreas de Interesse

<i>Área</i>	<i>Sujeitos Percentual</i>	
Ciências Biológicas	19	21%
Ciências Exatas	20	22%
Ciências Humanas	21	24%
Indecisos	29	33%
Total	89	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

A partir da análise da tabela, foi possível constatar que há uma mistura de aptidões. É necessário esclarecer que, dentro dos 21%, que escolhem a área de Ciências Biológicas, estão, em maioridade, os cursos de Medicina e Odontologia. Dentre os 22%, que decidem pela área de Ciências Exatas, destacam-se as Engenharias e o curso de Administração. Nos 24% de Ciências Humanas, estão os Cursos de Direito e Jornalismo. Os outros 33% pertencem a alunos que ainda não definiram qual carreira seguir.

3.4.2.2 – Procedimentos de aplicação da Testagem de Leitura

Para a aplicação do teste, foi elaborado um caderno de testagem para cada aluno, contendo os textos, as questões e o questionário, para obtenção de informações pessoais.

Devido ao grande número de alunos participantes da testagem, as três professoras de redação deles ficaram na sala, para auxiliar na organização da turma e na aplicação da avaliação.

Cada aluno recebeu seu caderno de testagem e foi determinado que a avaliação era individual, não havendo possibilidade de consulta a materiais ou a colegas. No início, houve um pouco de tumulto e conversa, o que é comum acontecer em aulas aplicadas a essa faixa etária, mas logo os alunos se aquietaram e passaram a resolver o teste sozinhos.

É preciso considerar que o teste não fazia parte das exigências da escola e, nem tampouco, valia uma nota que os beneficiaria em suas médias. Muitos demonstraram desinteresse e, até mesmo, falta de atenção. O que foi observado durante a aplicação, pois alguns estudantes ficavam deitados sobre a prova um longo tempo, como se estivessem “matando o tempo” ou “enrolando” para não responder às atividades propostas.

No entanto, a maioria, ao receber o caderno de testagem começou a respondê-lo, logo no início. Tudo isso pode ser observado, no momento da prova e através de algumas respostas, que pareceram desinteressadas e, até mesmo, em alguns momentos, sem fundamento.

3.4.2.3 – Procedimento de correção dos testes

Primeiramente, foram formuladas tabelas de correção, uma para cada Unidade (cf. **anexo 6**). Os alunos foram identificados apenas pelo número da chamada e, através desse processo de correção individual, pode-se observar o desempenho de cada aluno em cada questão e unidade do teste. Tal procedimento também permitiu conhecer as questões que mais obtiveram erros, acertos e, no caso das questões “abertas”, meio acerto.

Mas, não bastou saber o número de questões certas ou erradas, foi necessário que cada aluno obtivesse uma nota para o seu teste, pois esta nota seria comparada às notas obtidas por eles durante o 1º, 2º e 3º ano do Ensino médio, através da Análise do Histórico Escolar, obtido na Secretaria da Escola. Desta maneira, ao total do teste, foi atribuída uma

nota total 10,0, onde cada questão recebeu um valor, considerando-se a que nível ela pertencia. Observe a distribuição do valor para as questões na tabela exposta a seguir:

Quadro 4 – Representativo do valor atribuído a cada questão do TL, considerando seu nível

<i>Subescala</i>	<i>Nível</i>	<i>N.º de questões</i>	<i>Valor</i>	<i>Total</i>
Recuperação de informação	1 ⁽⁻⁾	2	0,05	0,10
Recuperação de informação	1	3	0,20	0,60
Recuperação de informação	2	1	0,35	0,35
Recuperação de informação	3	2	0,50	1,0
Recuperação de informação	3 ⁽⁺⁾	¾	¾	¾
Interpretação	1 ⁽⁻⁾	¾	¾	¾
Interpretação	1	1	0,25	0,25
Interpretação	2	2	0,35	0,70
Interpretação	3	3	0,55	1,65
Interpretação	3 ⁽⁺⁾	¾	¾	¾
Reflexão	1 ⁽⁻⁾	2	0,15	0,30
Reflexão	1	1	0,40	0,40
Reflexão	2	4	0,45	1,80
Reflexão	3	2	0,65	1,30
Reflexão	3 ⁽⁺⁾	2	0,75 + 0,8*	1,55
TOTAL	¾	25	¾	10,0

* O campo “Valor”, referente a subescala Reflexão de nível 3⁽⁺⁾, foi preenchido com duas notas diferentes, pois a primeira nota refere-se à questão 03 (unidade 01) e a segunda nota corresponde à questão 03 (unidade 02), a qual apresenta, em uma única questão, duas questões: uma de múltipla-escolha (valor: 0,40) e uma aberta (valor 0,4).

3.4.2.4 – Procedimentos de validação

Devido à necessidade da validação dos testes os quais se pretende usar no meio educacional, o teste proposto, neste estudo, passou por alguns procedimentos de validação, a fim de se detectar as quatro validades propostas por Jafarpur (1987): “validade de construto”, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “face validity” ou “validade de aparência”.

Para que o teste apresentasse a “validade de construto”, foi elaborado com base em uma teoria considerável de leitura, neste caso, o modelo de leitura proposto por Ruddell e Unrau (1994), o qual considera a leitura como um processo interativo e sócio-cognitivo, que contempla as condições afetivas e cognitivas do leitor.

Em relação à validade de conteúdo, o teste foi elaborado no moldes do Modelo de testagem Pisa, o qual apresenta uma diversidade de tipologias textuais e traz atividades de leitura que relembre situações de vida real. Da mesma maneira, o teste aqui estudado buscou uma validade de conteúdo ao apresentar, assim como o Pisa, diversidade de textos e assuntos; assuntos interessantes para a faixa-etária à qual o teste se destina e, principalmente, diversificação nas atividades de avaliação propostas.

O teste foi submetido à análise por juizes e a testagem piloto, para que se pudesse confirmar sua validade de aparência ou “face validity”.

Por fim, o processo de validação mais amplo realizado, neste estudo, foi a busca da “validade de critério”, ou seja, comparar o teste proposto a outras medidas de avaliação. Neste caso, para que isto acontecesse, a própria proposta de testagem passou por uma avaliação. O teste foi aplicado a uma grande quantidade de sujeitos e seus resultados (representados por escores) foram comparados aos resultados (representados pelas notas

dos históricos) de outras medidas de avaliar, utilizadas pela escola. Através da correlação dos resultados obtidos nas avaliações, então, é que se buscou a “validade de critério”.

Neste capítulo, foi definida a metodologia para a coleta de dados da pesquisa e para sua análise. No capítulo 4, que se segue, será apresentada toda a exposição e análise dos resultados obtidos no estudo, para que mais à frente (no capítulo 5) estes resultados sejam discutidos.

CAPÍTULO 04 –ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo será dividido em duas seções: 4.1 – *Análise quantitativa* e 4.2 – *Análise qualitativa*, onde serão apresentados e analisados os resultados obtidos na pesquisa, para que, no capítulo seguinte, eles sejam discutidos.

4.1 – ANÁLISE QUANTITATIVA

Nesta seção, inicialmente, serão apresentados os resultados da aplicação do Teste de Leitura (TL). Em seguida, será apresentada toda a análise Estatística Correlacional feita para observar se houve correlação entre os escores obtidos pelos alunos no TL e as médias por eles obtidas em português, matemática, história, geografia, biologia e com a média geral de todas essas disciplinas¹³. Como um dado complementar, também foi feita uma análise de correlação entre os resultados do TL e as médias que os alunos obtiveram, no 1º bimestre do 3º ano¹⁴, em Língua Portuguesa. Dessa maneira será possível responder e pensar sobre alguns questionamentos: *Qual o desempenho geral dos sujeitos no TL? Há correlação entre os escores do TL e as médias dos alunos, obtidas através da análise do histórico e do boletim parcial?*

¹³ Essas notas puderam ser extraídas do histórico escolar dos alunos.

¹⁴ Notas extraídas do boletim parcial dos alunos.

Num segundo momento, serão apresentados os resultados de uma análise geral do TL, onde se pretende solucionar algumas indagações como: *Quais as questões que mais se destacaram por acertos e erros? Quantos foram? Quais os níveis e subescalas que mais obtiveram acertos?* Todos esses dados serão apresentados em números e percentual, podendo ser demonstrados através de tabelas e gráficos, para que, mais à frente, sirva como objeto para uma *análise qualitativa*.

4.1.1 – Resultados gerais da aplicação do Teste de Leitura (TL)

Após a aplicação da Testagem de Leitura, era preciso corrigir os testes e atribuir um escore para cada sujeito participante da testagem. Por isso, foi definido que, dentro dos parâmetros permitidos de 0,0 a 10,0 pontos, o teste valeria 10,0, portanto, os alunos que mais se aproximassem desse valor seriam considerados como tendo o desempenho melhor no teste. Foi preciso elaborar uma tabela de valores¹⁵, onde cada questão do teste recebeu um valor (entre 0,05 até 0,8), considerando-se o nível a que ela pertencia. Assim, a correção dos testes e atribuição dos pontos foi feita com base nessa tabela de valores.

Os escores dos alunos no TL representaram o desempenho deles no teste. E esse desempenho seria associado ao desenvolvimento dos alunos durante o período escolar (1º e 2º ano do ensino médio), representado pelas notas¹⁶ obtidas por eles, coletadas através da análise do histórico escolar, feita pela pesquisadora, na própria secretaria da escola.

Abaixo se encontra o quadro de distribuição dos escores obtidos pelos alunos no Teste de Leitura, onde as pontuações estão classificadas em ordem crescente e os sujeitos estão classificados pelo número que os acompanha (S1, S2, S3...) ¹⁷.

¹⁵ Quadro apresentado no Capítulo de Metodologia (p. 128).

¹⁶ Todas as notas coletadas do histórico estão distribuídas na tabela, que se encontra no **anexo 7**.

¹⁷ Estes números não apresentam relação alguma com o número de chamada dos alunos participantes na testagem. Neste caso, levam-se em consideração as notas e não os sujeitos que realizaram a prova.

Quadro 5 – Escores dos alunos no Teste de Leitura (TL)¹⁸

Sujeitos	TL	Sujeitos	TL	Sujeitos	TL
S1	1,8	S30	5,3	S59	6,4
S2	2,4	S31	5,4	S60	6,5
S3	2,8	S32	5,4	S61	6,5
S4	2,9	S33	5,5	S62	6,6
S5	3	S34	5,5	S63	6,8
S6	3,1	S35	5,5	S64	6,8
S7	3,4	S36	5,5	S65	7
S8	3,4	S37	5,5	S66	7
S9	3,5	S38	5,5	S67	7,1
S10	3,6	S39	5,6	S68	7,2
S11	3,8	S40	5,6	S69	7,2
S12	4	S41	5,7	S70	7,3
S13	4,1	S42	5,7	S71	7,4
S14	4,2	S43	5,8	S72	7,5
S15	4,3	S44	5,8	S73	7,7
S16	4,3	S45	5,9	S74	7,7
S17	4,4	S46	5,9	S75	7,8
S18	4,5	S47	6	S76	7,9
S19	4,5	S48	6	S77	7,9
S20	4,5	S49	6,1	S78	8,2
S21	4,7	S50	6,1	S79	8,7
S22	4,8	S51	6,1	S80	9,2
S23	4,8	S52	6,1	S81	9,8
S24	5	S53	6,2		
S25	5	S54	6,2		
S26	5,1	S55	6,2		
S27	5,1	S56	6,2		
S28	5,2	S57	6,3		
S29	5,3	S58	6,3		

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Analisando-se os escores apresentados acima, é possível perceber que grande parte dos alunos obteve notas abaixo de 7,0, que houve uma grande variabilidade dos escores e, principalmente, uma grande concentração de sujeitos com escores entre 5,0 e 7,0. A tabela e o gráfico expostos a seguir comprovam esta afirmativa :

¹⁸ Aqui aparecem as notas de apenas 81 sujeitos, pois oito sujeitos, que não possuíam o histórico, foram excluídos, para que não houvesse problema de falta de dados no momento da análise correlacional.

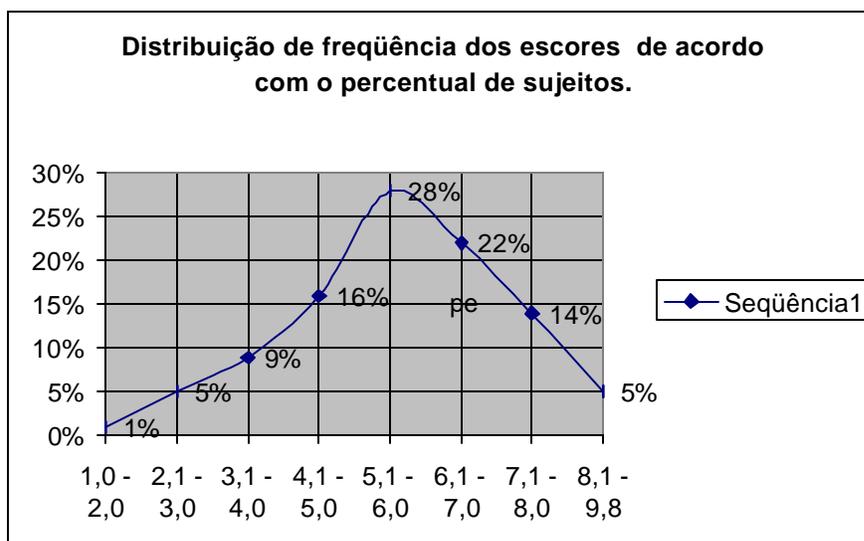
Tabela 3 - Demonstrativo dos escores do TL com relação ao número de sujeitos.

<i>Notas</i>	<i>Nº de sujeitos</i>	<i>%</i>
1,0 - 2,0	1	1%
2,1 - 3,0	4	5%
3,1 - 4,0	7	9%
4,1 - 5,0	13	16%
5,1 - 6,0	23	28%
6,1 - 7,0	18	22%
7,1 - 8,0	11	14%
8,1 - 9,8	4	5%
Total	81	100%

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

A partir dos dados representados na tabela demonstrativa dos escores do TL, que estão relacionados ao número de sujeitos, é possível construir um *Polígono de frequências*¹⁹ (apresentado no gráfico a seguir), a fim de demonstrar a distribuição de frequência dos escores de acordo com o percentual de sujeitos, obtidos no Teste de Leitura.

¹⁹ cf. Barbetta (2002: 93-94).

Gráfico 1 – *Distribuição da freqüência dos escores pelo percentual de sujeitos*

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

As notas obtidas no TL variam de 1,8 até 9,8, dentro dos parâmetros permitidos de 0,0 a 10,0 pontos. Como é possível concluir, ao observar os resultados da tabela e do gráfico, expostos acima, 50% dos alunos alcançaram escores entre 5,1 e 7,0. Dos outros 50% que restaram, 31% obtiveram pontuações abaixo de 5,0; 14% alcançaram escores entre 7,1 e 8,0 e, apenas, 5% conseguiram atingir uma pontuação maior, entre 8,1 e 9,8. Dessa maneira, pode-se observar que, além de ter havido uma freqüência maior de notas entre 5,1 e 7,0, houve, também, uma grande variabilidade nas pontuações obtidas.

Finalmente, pode-se considerar que o gráfico apresenta uma distribuição *assimétrica*, já que um lado da distribuição não é o reflexo do outro. Isso ocorre porque não há uma simetria na distribuição das pontuações em relação ao percentual de sujeitos, ou seja, existe muito mais sujeito que obtiveram escores entre 5,0 e 7,0 (50%), do que sujeitos com pontuações mais altas (19%) e mais baixas (31%). Portanto não há uma correspondência simétrica e uma regularidade; e sim uma assimetria e variabilidade.

Para melhor esclarecer a questão da variação dos escores do TL e resumir os dados quantitativos expostos acima foi relevante realizar algumas medidas descritivas. Neste caso, a fim de detectar a nota típica que aparece nos escores do TL e a magnitude da variação destes escores, foi calculada a *média aritmética* dos escores e o *desvio padrão*. A média das pontuações obtidas no TL foi de **5,7**. O desvio padrão, que fornece uma informação complementar à informação contida na média aritmética e que demonstra a dispersão dos valores em análise, de acordo com Barbetta (2002: 103), foi de **1,6**.

Quanto maior for o desvio padrão, maior é a dispersão dos valores observados, portanto, para observar a magnitude da variação dos valores do TL, é preciso comparar os *desvios padrão* de vários conjuntos de valores. O quadro a seguir demonstra a *média* e o *desvio padrão* dos grupos de escores utilizados para a correlação, inclusive as médias gerais das notas de todas as disciplinas e as Médias parciais de português do 3º ano do Ensino Médio.

Quadro 06 – Medidas descritivas : Médias e Desvio Padrão

<i>Grupos de escores</i>	<i>Número de sujeitos</i>	<i>Médias</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Escores do TL	81	5,7	1,6
Médias Português	81	6,9	0,7
Médias Matemática	81	6,7	1,0
Médias História	81	7,1	0,9
Médias Geografia	81	7,0	0,9
Médias Biologia	81	7,4	1,0
Médias gerais	81	7,0	0,8
Médias Português (3º)	81	6,7	1,7

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Ao analisar o quadro acima, é possível verificar, através das médias, que as notas dos alunos (nos 8 grupos de escores) tenderam a ficar em torno de 6,7 e 7,4, com exceção do grupo de escores do TL, que obteve média inferior (5,7). Mas, pelos *desvios padrão*,

conclui-se que os alunos no grupo de escores das médias de português, matemática, história, geografia, biologia e da média geral, obtiveram pontuações relativamente próximas umas das outras. Por outro lado, as notas dos alunos no grupo de escores do TL e de português (3º ano) foram as que se apresentaram de forma mais heterogênea, ou seja, o desvio padrão ser maior, nestes dois grupos, em relação aos outros, demonstrou que houve mais variabilidade nestes dois grupos de escores.

4.1.2 – Análise Estatística

Após a coleta de todos esses dados, era preciso verificar qual a correlação existente entre os escores do TL e as notas de cada área (Português, Matemática, Geografia, História e Biologia); e entre os escores do TL e a média geral dos sujeitos. Mas, como as notas do histórico, às vezes, não apresentam o resultado real, pois todas devem estar acima de uma média (5,0/ 6,0) e, para se chegar a isso, podem ter passado por processos de recuperação; decidiu-se considerar, também, para uma correlação, as notas de Português obtidas pelos alunos, no 1º bimestre do 3º ano. Considerar essas notas seria interessante, pois, provavelmente, elas poderiam refletir resultados mais reais, visto que não tiveram chances de passar por processos de recuperação e, portanto, funcionariam como um dado a mais para o processo de validação do TL.

4.1.2.1 - Procedimentos

Para se observar a correlação entre os escores – que, a partir desse momento, serão considerados variáveis –, foi feito o *Cálculo do Coeficiente de Correlação (linear) de Pearson*, que é o meio mais apropriado para descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas (Barbetta, 2002:275).

O Coeficiente de Correlação Linear de Pearson é representado por r . Ele estará no intervalo de -1 a 1 . Será considerado *positivo* quando os dados apresentarem uma correlação linear positiva; será *negativo* quando os dados apresentarem uma correlação linear negativa. O valor de r será *tão mais próximo* de 1 (ou -1) quanto mais *forte* for a correlação nos dados observados. Quando não houver correlação nos dados, r acusará um valor próximo de 0 (zero).

Com o intuito de verificar se existia uma correlação positiva entre o TL e cada uma das variáveis, foi feito, também, o *teste de significância sobre o r* . Neste caso, além de verificar o grau de correlação observado nos dados, houve o interesse de testar as seguintes hipóteses: H_0 (as variáveis são *não correlacionadas*) e H_1 (as variáveis são *correlacionadas*).

O teste de *significância sobre o r* foi feito da seguinte maneira: considerando-se gl (graus de liberdade) = $n - 2$, onde n refere-se ao número de sujeitos participantes da testagem, e baseando-se nos valores para o r , na tabela de “*Valores absolutos mínimos para o coeficiente de correlação r de Pearson para ser significativo*” (Barbetta, 2002: 327), é que foi possível rejeitar H_0 .

4.1.2.2 - Resultados

Efetuada-se o cálculo do *coeficiente de correlação de Pearson*, conforme citado anteriormente na seção “procedimentos”, obteve-se os seguintes valores para o r :

Quadro 07 – Valores de r , em cada uma das correlações

<i>Correlação</i>	<i>Valor de r</i>
TL – M. Português	$r = 0,386954$
TL – M. Matemática	$r = 0,327026$
TL – M. História	$r = 0,365759$
TL – M. Geografia	$r = 0,359035$
TL – M. Biologia	$r = 0,411596$
TL – M. geral	$r = 0,395477$
TL – M. Port. Parcial (3°)	$r = 0,478622$

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

A partir dos valores da tabela de Pearson²⁰, verificou-se que, ao nível de significância de $\alpha = 1\%$ (**0,01**), num teste bilateral, o valor mínimo de r para ser significativo é de **0,2860**, considerando-se o número de sujeitos (n) igual a 81.

Todos os valores para os r , observados no quadro 7 (apresentado acima), foram maiores do que **0,2860** (valor da tabela), para o grau de liberdade de 80^{21} , rejeitando-se então a hipótese H_0 . Isso demonstrou que não houve uma correlação perfeita, mas os valores de r indicaram uma tendência à correlação.

Provavelmente, não foi possível uma correlação maior devido à variabilidade das notas do TL (como foi comentado anteriormente), que podiam variar numa escala de 0,0 até 10,0, diferentes das notas dos históricos que deveriam se apresentar numa escala de 6,0 até 10,0 ou de 5,0 até 10,0, já que 5,0 e 6,0 são valores mínimos para aprovação.

Um fator interessante a ser observado é que, na correlação, apesar do valor de r para a correlação TL e Média geral ter sido de **0,395477** (um dos valores mais altos), o valor de r para a correlação TL e Média de Biologia (**0,411596**), provavelmente, foi o responsável pela elevação da Média Geral, visto que foi o valor mais alto dentre os resultados de r , na correlação do TL com as disciplinas, em separado.

Entretanto, como já era de se esperar, a correlação que obteve um valor maior para o r foi a correlação TL e Média Parcial de Português do 3º ano do Ensino Médio ($r =$ **0,478622**). As notas parciais são resultados mais reais da avaliação ocorrida no bimestre, pois não passaram por processos de recuperação e, assim como, os escores do TL, puderam variar numa escala de 0,0 até 10,0.

²⁰ “Tabela: Valor absoluto mínimo para o coeficiente de correlação r de Pearson ser significativo”. (Barbetta, 2002: apêndice 327)

²¹ Número mais próximo de 79, que é resultado da fórmula $gl = n - 2$. Se $n = 81$; $n - 2 = 79$.

Essas considerações são muito relevantes para a pesquisa, por isso serão retomadas e melhor discutidas na seção 4.2 , onde serão apresentadas as *Análises Qualitativas* dos resultados obtidos neste estudo.

4.1.3 – Análise Quantitativa referente às questões do Teste Leitura

O Teste de Leitura proposto, como já foi comentado no Capítulo de Metodologia, é composto por 6 unidades e um total de 25 questões, onde cada questão enquadra-se num nível de proficiência e se propõe avaliar uma das três subescalas de leitura, a saber *recuperação, interpretação* ou *reflexão*.

A seguir, será exposta a tabela demonstrativa do total de questões, que o teste apresenta, separadas por níveis e subescalas de leitura.

Tabela 4 – Total de questões por níveis e subescalas de leitura

<i>Níveis</i>	Recuperação	Interpretação	Reflexão	Total de questões	<i>Percentual</i>
N1 ⁽⁻⁾	2	0	2	4	16%
N1	3	1	1	5	20%
N2	1	2	4	7	28%
N3	2	3	2	7	28%
N3 ⁽⁺⁾	0	0	2	2	8%
Total de questões	8	6	11	25	100%
<i>Percentuais</i>	<i>32%</i>	<i>24%</i>	<i>44%</i>	<i>100%</i>	

Fonte: dados constatados pela pesquisadora

A tabela acima demonstra, em percentuais, a quantidade de questões para cada nível e subescala. É possível perceber que a maior parte das questões está nos níveis 2 e 3 (um total de 56%); e, com relação às subescalas, a mais contemplada é a subescala de reflexão, que representa 44% do percentual total de questões. Os gráficos, expostos abaixo, expressam com maior clareza a estrutura do teste.

Gráfico 2 e 2A – Percentual de questões do teste por níveis e subescalas

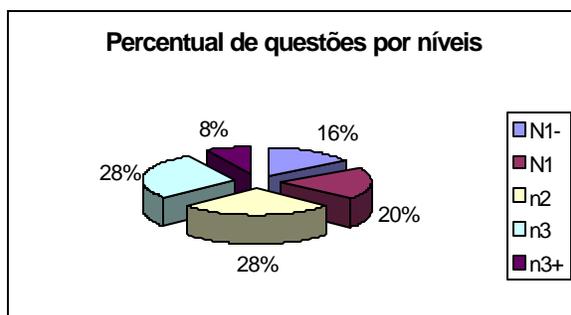


Gráfico 2

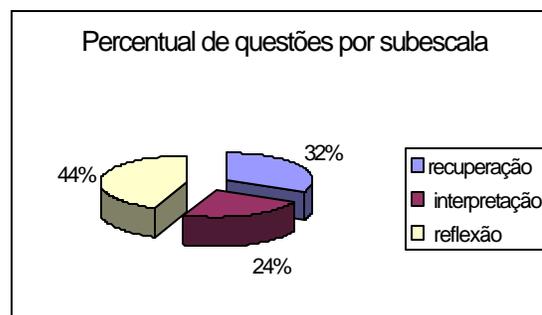


Gráfico 2A

Num total de 25 questões (100%), 28% das questões são de nível 2 e 44% pertencem a subescala reflexão.

Após a análise e o conhecimento de toda a estrutura do teste, sentiu-se a necessidade de fazer, também, um levantamento dos níveis e subescalas que mais apresentaram acertos.

O número de acertos possíveis no teste, considerando-se os 89 sujeitos participantes, era de 2.225 (100%). Mas, considerando-se que houve erros, meio-acertos e questões sem resposta, o total de acertos caiu para 1.287, ou seja, o teste apresentou 58% de acertos, pouco mais da metade do percentual de acertos possíveis e os 42% restantes ficaram distribuídos entre erros, meio-acertos e questões sem resposta.

A tabela a seguir traz os níveis e as subescalas que apresentaram um maior número de acertos.

Tabela 5 – Percentual de acertos por níveis e subescalas²².

<i>Níveis</i>	<i>Recuperação</i>	<i>Interpretação</i>	<i>Reflexão</i>	<i>Acertos</i>	<i>Percentual</i>
N1 ⁽⁻⁾	172	X ²³	146	318	25%
N1	226	80	62	368	28%
N2	14	91	217	322	25%
N3	67	79	70	216	17%
N3 ⁽⁺⁾	X	X	63	63	5%
Total	479	250	558	1287	100%
	37%	19%	44%	100%	

Fonte: dados constatados pela pesquisadora.

A tabela demonstra que, em relação aos níveis com um maior índice de acertos, em primeiro lugar ficou o nível 1, com 28%, provavelmente por ser um nível mais fácil e, em segundo lugar, empatados ficaram os níveis 1⁽⁻⁾ e 2.

Com relação ao número de acertos, o nível que mais obteve acertos foi o nível 1, provavelmente por ter bastantes questões deste nível e por ser um nível mais fácil.

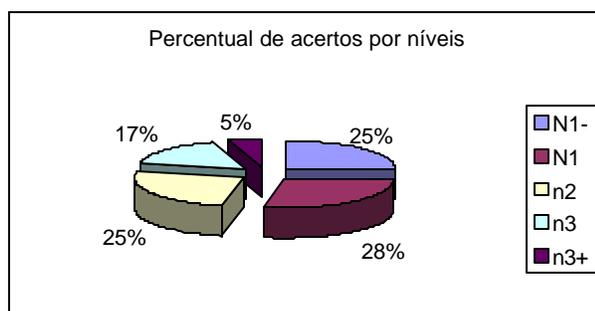
Os níveis 3 e 3⁽⁺⁾ obtiveram um número menor de acertos, com certeza, devido ao grau de complexidade ser maior em questões desses níveis.

O gráfico a seguir expressa claramente a distribuição de acertos por níveis.

²² O percentual de acertos foi feito com base nas “tabelas de correção por unidades” (**anexo 6**), portanto, os valores apresentados são referentes aos 89 participantes do teste. Dessa maneira, o total de acertos possíveis é considerado a partir desse número de sujeitos.

²³ O teste não apresenta questões destes níveis e subescalas.

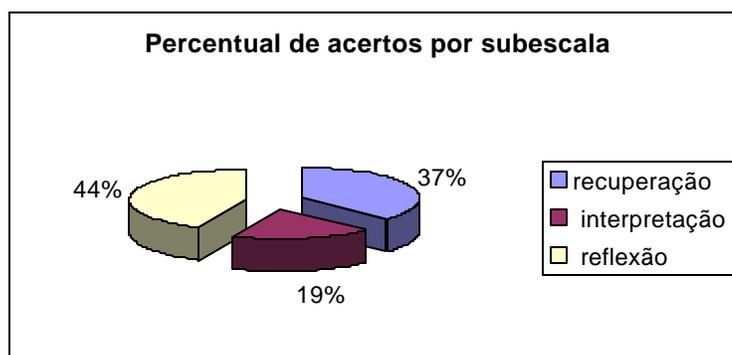
Gráfico 3 – Distribuição do percentual de acertos por níveis



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Referente às subescalas, a que apresentou um número maior de acertos foi a subescala reflexão. Veja o gráfico representativo do percentual de acertos por subescala, exposto a seguir:

Gráfico 4 – Demonstrativo do percentual de acertos por subescala



Fonte: dados coletados pela pesquisadora

É interessante que uma subescala como essa, considerada mais complexa, tenha apresentado um número maior de acertos. Mas, observando as outras subescalas, é possível constatar que, em segundo lugar, ficou a subescala recuperação de informação e a que teve menos acertos foi a subescala interpretação. Ao considerar o número de questões para cada

subescala, é possível perceber que a ordem das subescalas quanto ao número de questões estão na mesma ordem de acertos: o teste apresenta 11 questões de reflexão, por 8 de recuperação e 6 de interpretação, portanto as subescalas que apresentam mais questões terão, provavelmente, um número mais alto de acertos.

Todos esses dados quantitativos, analisados até esse momento, são de grande relevância para essa pesquisa, portanto serão retomados e melhor discutidos no momento das Análises *qualitativas*.

Um outro fator importante que serviu como mais um dado para a pesquisa foi observar quais as questões (de que tipo, subescala e níveis), especificamente, obtiveram mais erros e acertos. Por isso, feito um levantamento mais específico analisando-se as unidades²⁴, em separado, e, em seguida um levantamento mais geral, foi possível observar que em cada unidade e, em todo o teste, uma ou duas questões se destacaram pelo número de acertos e pelo número de erros que apresentaram.

O quadro exposto a seguir, organizado por unidades, proporciona um panorama geral das questões que mais se destacam pelo número de acertos e erros obtidos. Ele apresenta o número das unidades, o tipo de texto que aparece em cada uma delas, as questões que mais se destacam, suas subescalas e níveis e, principalmente, o número de acertos e erros obtidos. Apesar de ter havido questões com “meio-acerto” e questões sem resposta (N/R – não respondeu), as quantidades não foram citadas, pois não interessam, neste momento.

²⁴ Conferir o número de acertos e erros, através das tabelas de correção que estão no **anexo 6**.

Quadro 8 - Demonstrativo das questões, separadas por unidades, que mais se destacaram pelo número de acertos e erros obtidos²⁵

<i>Unidade</i>	<i>Tipo de texto</i>	<i>Questão</i>	<i>Subescala</i>	<i>Nível</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
01	Publicitário (gráfico)	01	interpretação	1	80	9
01	Publicitário (gráfico)	03	reflexão	3 ⁽⁺⁾	15	46
02	Dois textos informativos	06	Recup. de informação	1	68	21
02	Dois textos informativos	01	interpretação	3	17	72
03	Hipertexto (informativo)	02	Recup. de informação	1	78	11
03	Hipertexto (informativo)	03	reflexão	2	78	11
03	Hipertexto (informativo)	05	interpretação	3	33	50
04	Jornalístico/informativo	03	Recup. de informação	1 ⁽⁻⁾	75	14
04	Jornalístico/informativo	01	Recup. de informação	3	35	16
05	Informativo sobre saúde	02	Recup. de informação	1⁽⁻⁾	87	2
05	Informativo sobre saúde	01	interpretação	2	52	37
06	Crônica	02	Recup. de informação	1 ⁽⁻⁾	85	4
06	Crônica	03	Recup. de informação	2	14	53

Finalmente, fazendo-se uma análise quantitativa geral do teste (a partir do quadro acima), em relação às questões, pode-se constatar que a questão que mais obteve acertos foi a **questão 02**, da Unidade 05 – de múltipla-escolha, de subescala recuperação de informação (nível 01⁽⁻⁾) –, que apresentou 87 acertos. E a questão que mais apresentou erros foi a **questão 01**, da Unidade 02 – de múltipla-escolha, subescala interpretação (nível 03), com 72 erros.

²⁵ O valor total de acertos possíveis é 89. Se a soma entre acertos e erros não for 89, o valor que falta está dividido entre “meio-acertos” e “não-respondeu”.

Todas as informações apresentadas na seção 4.1 de Análises quantitativas e, principalmente, todos esses dados e informações sobre as questões serão retomados e discutidos na seção 4.2 que se inicia a seguir.

4.2 - ANÁLISE QUALITATIVA

Analisando-se os resultados do teste e atentando, especificamente, para as questões que obtiveram mais acertos e erros, foi possível comprovar ainda mais o que foi discutido na seção anterior, já que houve uma real correspondência entre o grau de dificuldade das questões e o número de acertos e erros.

Ao voltar ao Capítulo de Metodologia e observar o Quadro 3 (sobre o grau de dificuldade das questões), é possível perceber que o parâmetro de definição de grau de dificuldade das questões do TL foi feito através do número de acertos e erros obtidos em cada questão da testagem piloto, por exemplo: uma questão que obteve um alto índice de acertos, deveria ser considerada mais fácil e, portanto, de um nível mais baixo do que uma que obteve um baixo índice de acertos.

Considerando-se tais fatores, constatou-se que o que ocorreu, após a Testagem de Leitura definitiva, vai ao encontro das suposições feitas, após a TP. Questões de nível mais baixo, portanto mais fáceis ou de grau de dificuldade médio, obtiveram mais acertos do que aquelas consideradas mais complexas, portanto de nível mais alto.

Também se pôde levar em consideração as subescalas das questões. Uma questão de subescala que exige menos reflexão e, até mesmo, inferenciação pôde ser considerada mais fácil e, portanto, apresentar uma quantidade maior de acertos.

A fim de confirmar e comprovar as afirmações feitas anteriormente e, para uma melhor compreensão e discussão dessas considerações, será exposta, a seguir, uma análise, por unidade, de todas as questões que se destacaram pelo número de acertos e erros alcançados.

Análise das Questões por Unidade

Unidade 01

Essa unidade apresenta um texto publicitário, onde se tenta passar a idéia de que o governo de FHC foi um governo que apenas proporcionou crescimentos ao Brasil. Dentro dessa unidade, as questões que mais se destacaram pela quantidade de erros e acertos foram as seguintes:

Questão 01

Essa propaganda tem por objetivo vender o quê?

- (a) Um produto.
- (b) A imagem de um governo.
- (c) Uma empresa de telecomunicações.
- (d) Telefones públicos para empresas.

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível de Proficiência: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: reconhecer a proposta do autor do texto.

Tipo de questão: múltipla escolha.

Acertos: 80

Erros: 9

Observa-se que esta é uma questão que obteve um alto índice de acertos “80”, provavelmente por ser de “interpretação - nível 1”. Uma questão considerada fácil que exige do leitor reconhecer a finalidade ou propósito do autor com o texto. Apesar da informação não se encontrar proeminente no texto, é preciso fazer inferências básicas.

Questão 03

Explique a relação existente entre o gráfico e a frase “Real. 8 anos construindo o futuro”.

Análise da questão

Subescala: reflexão

Nível de proficiência: 3⁽⁺⁾ (questão muito difícil)

Objetivo da questão: refletir sobre a relação existente entre as informações presentes no texto e os conhecimentos e informações sobre política que o indivíduo possui armazenado na memória.

Tipo de questão: aberta.

Acertos: 15

Erros: 43

Meio/ acerto: 27

Não respondeu: 1

Como é possível constatar, de 89 alunos, apenas 15 acertaram completamente e 27 conseguiram relacionar algumas informações corretas, mas não chegaram a responder o que realmente estava sendo perguntado na questão 3, dessa unidade. Certamente isso ocorreu devido ao grau de dificuldade em que ela se insere. Esta é uma questão que pode ser considerada muito difícil, já que exige do indivíduo refletir sobre informações presentes no texto, relacioná-las às informações e a seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

Unidade 02

A unidade 02 é introduzida por dois textos informativos, que tratam de um mesmo assunto, mas com enfoques e objetivos diferentes. Dentro dessa unidade, as questões que mais se destacaram pela quantidade de erros e acertos foram as seguintes:

Questão 01

O texto A foi escrito com que finalidade?

- (a) Alertar para as mudanças ortográficas.
- (b) Informar sobre onde pode ser encontrado o acordo ortográfico.
- (c) Avisar que a palavra “facto” foi eliminada da língua portuguesa.
- (d) Informar sobre a aprovação do acordo ortográfico.

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: reconhecer o propósito para o qual o texto foi escrito.

Tipo de questão: múltipla escolha.

Erros: 72

Acertos: 17

Essa é uma questão considerada difícil e, por isso, obteve muitos erros. Ela exige que o aluno focalize sua atenção no objetivo central do texto, já que ele apresenta inúmeras informações concorrentes, que podem confundir e levar a falsas interpretações. É preciso muita atenção para se chegar ao propósito central do texto. Apesar da informação estar explícita, o aluno precisa integrar e ordenar as várias partes do texto e descartar as que não levam à finalidade do texto.

É preciso considerar também que, apesar dessa questão ser parecida com a **questão 01** da Unidade 01, esta é uma questão de complexidade maior. Obteve menos acertos (cf. quadro 8, p. 146) devido, talvez, aos elementos que funcionam como “distratores”, levando os sujeitos a buscarem outras alternativas como resposta.

Questão 06

*O que, de acordo com o **texto B**, foi aprovado no “último dia 21” ?*

- (a) A eliminação do uso do hífen.
- (b) A eliminação do uso de estrangeirismos.
- (c) O acordo ortográfico.
- (d) O Projeto de Decreto Legislativo 416/00.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação.

Tipo de questão: múltipla escolha.

Erros: 21

Acertos: 68

Essa é uma questão fácil, por isso obteve um alto índice de acertos. Não exige muito do aluno, apenas que ele volte ao texto e localize a informação que se encontra explícita.

Unidade 03

É introduzida por um hipertexto, de tipologia “informativo”. Nesta unidade ocorreu algo interessante, as questões 2 e 3 apresentaram o mesmo número de acertos (78) e de erros (11), ao contrário da questão 5, que obteve 33 acertos e 50 erros. As duas primeiras questões são de níveis mais baixos do que a questão 5: níveis 1, 2 e 3, respectivamente, como pode ser observado a seguir.

Questão 02

De acordo com o texto, o termo “loxoscelismo” refere-se a quê?

- (a) ao envenenamento por aracnídeos.
- (b) ao nome científico dado para a aranha- marrom.
- (c) ao nome do soro contra o envenenamento pela “aranha-marrom”.
- (d) ao envenenamento por “aranha-marrom”.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível: 1 (questão fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação.

Tipo de questão: múltipla escolha.

Erros:11

Acertos:78

Questão 03

Na oração, “sendo esta a principal causa de óbito...”, o termo grifado refere-se a quê?

- (a) “o envenenamento pela aranha marrom”.
- (b) “a febre”.
- (c) “hemólise intravascular”.
- (d) “insuficiência renal aguda”.

Análise da questão

Subescala: reflexão.

Nível: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: refletir sobre questões referentes à estrutura textual.

Tipo de questão: múltipla escolha.

Erros:11

Acertos:78

Estas duas questões obtiveram muitos acertos, talvez, devido ao grau de dificuldade “fácil” da primeira e do grau “médio” da segunda. Na questão 2, o aluno precisa localizar a informação que se encontra explícita no texto, o que a torna mais fácil. Já, a questão 3 exige uma certa reflexão. O aluno precisa, a partir da oração grifada, refletir sobre questões da língua. Neste caso, precisa pensar sobre o recurso textual “referência anafórica” (mesmo inconscientemente), utilizando informações do texto e, principalmente, seus conhecimentos prévios sobre estrutura textual.

É interessante que duas questões de níveis diferentes e subescalas diferentes tenham obtido o mesmo número de acertos e de erros. Mas, na etapa escolar avaliada, os alunos já têm que ter formado as noções de estrutura da língua, portanto já devem possuir esse

conhecimento prévio, o que torna a questão fácil, para eles. Para errarem, talvez precisem estar desatentos.

Questão 05

O que leva Sandra Ruiz Sella a considerar o envenenamento pela aranha-marrom um importante problema de saúde pública?

Análise da questão

Subescala: interpretação.

Nível: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: desenvolver uma interpretação sobre o que foi afirmado pela pesquisadora (integrando partes do texto e fazendo inferências).

Tipo de questão: aberta.

Erros:50

N/ respondeu: 1

Acertos:33

Meio/ acerto: 5

Esta é uma questão que obteve muitos erros, porque exige que os alunos interpretem a opinião da pesquisadora Sandra Ruiz Sella, relacionando as informações do texto às suas inferências sobre o assunto. É preciso que os alunos formulem suas respostas utilizando suas próprias palavras, o que torna a questão ainda mais complexa. Os alunos possuem muita dificuldade em se expressar e, às vezes, por se expressarem mal acabam errando.

Unidade 04

Introduzida por um texto informativo. As questões dessa unidade que mais obtiveram acertos e erros estão apresentadas a seguir:

Questão 01

O texto apresenta uma divergência de opiniões em relação à prática de musculação na adolescência. Quantas são? E quais são essas opiniões?

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação.

Nível de proficiência: 3 (questão difícil)

Objetivo da questão: localizar e reconhecer as diferentes opiniões dentro do texto.

Tipo de questão: aberta.

Erros:16

Acertos:35

M/acerto: 38

Esta é uma questão que, apesar de ter tido um número balanceado entre acertos e meio/acertos, ainda obteve mais erros do que a questão 03. Isso tudo se deve ao fato de esta ser uma questão difícil, onde o aluno deve perceber, no texto, dois grupos de opinião: um contra e outro a favor da prática de musculação na adolescência e não considerar os argumentos apresentados, como opiniões, o que muitos fizeram.

Questão 03

A palavra “parcimônia” foi empregada em que sentido?

- (a) acompanhamento
- (b) frequência
- (c) moderação
- (d) tranquilidade

Análise da questão**Subescala:** reflexão**Nível:** 1⁽⁻⁾ (muito fácil)**Objetivo da questão:** refletir sobre questões referentes ao vocabulário da língua.**Tipo de questão:** Múltipla escolha*Acertos: 75**Erros:14*

Esta já uma questão muito fácil, pois, para responder, o aluno não precisa necessariamente conhecer o sentido exato da palavra “parcimônia”, ele pode encontrar pistas no texto e a situação pode ajudá-lo a inferir o melhor sentido, neste contexto.

Antes de falar sobre as questões da unidade 05, é interessante falar, primeiramente, sobre a unidade 06.

Unidade 6

Introduzida por uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, que apresenta um grau de formalidade relativamente baixo, já que é escrito numa linguagem clara e objetiva. A seguir, apresentam-se as questões que mais obtiveram acertos e erros:

Questão 02*Em que situação o mês de “Abril”, foi o primeiro mês do ano?*

- (a) Na França, até meados do séc. XVI.
- (b) No antigo calendário romano.
- (c) Em 1564.
- (d) No calendário gregoriano.

Análise da questão**Subescala:** identificação/ recuperação de informação.**Nível de proficiência:** 1⁽⁻⁾ (questão muito fácil)**Objetivo da questão:** recuperar informação no texto.**Tipo de questão:** múltipla escolha.*Acertos: 85**Erros:4*

Tal questão apresentou muitos acertos, pois é considerada muito fácil. O aluno deve apenas voltar ao texto e recuperar a informação que se encontra de maneira explícita. Essa foi a questão que obteve mais acertos, considerando-se o teste todo, depois da questão 02, da Unidade 5 (a qual será comentada a seguir).

Questão 03*Por que, de acordo com o texto, “o primeiro de Abril passou a ser um falso Natal”?***Análise da questão****Subescala:** identificação/ recuperação de informação.**Nível de proficiência:** 2 (questão de grau médio de dificuldade)**Objetivo da questão:** recuperar informação no texto.**Tipo de questão:** aberta.*Acertos: 14**Erros:53**M/ acerto: 22*

Esta é uma questão de grau médio de dificuldade que apresentou muitos erros, pois o aluno só vai recuperar a informação no texto, se ele reconhecer a relação entre as diversas partes da informação. Na verdade, ela não obteve tantos erros como as questões observadas anteriormente. Por ser uma questão de grau médio, proporcionou que alguns alunos conseguissem chegar mais ou menos à resposta requerida.

Unidade 05

Nesta unidade, está a questão que mais obteve acertos, em todo o teste. É uma unidade introduzida por um texto informativo que, na verdade, serve para alertar e informar sobre uma doença. Como há apenas duas questões, uma foi comparada à outra e serão apresentadas a seguir:

Questão 01

Qual o objetivo principal do informativo?

- (a) informar sobre o que é TVP.
- (b) vender remédios para pessoas que possuem TVP.
- (c) incentivar a avaliação de risco tromboembólico.
- (d) informar que a TVP já causou entre 100 e 200 mil mortes.

Análise da questão

Subescala: interpretação

Nível de proficiência: 2 (questão de grau médio de dificuldade)

Objetivo da questão: reconhecer o objetivo principal do texto.

Tipo de questão: múltipla-escolha

Acertos: 52

Erros:37

É uma questão de grau médio de dificuldade, que exige do aluno reconhecer a idéia principal, que aparece concorrendo com outras idéias.

Questão 02

De acordo com o texto, em que tipo de pessoas pode ocorrer a doença?

- (a) homens com mais de 45 anos.
- (b) mulheres que estão na menopausa.
- (c) pessoas idosas.
- (d) qualquer pessoa saudável.

Análise da questão

Subescala: identificação/ recuperação de informação

Nível: 1⁽⁻⁾ (muito fácil)

Objetivo da questão: recuperar informação.

Tipo de questão: múltipla escolha

Acertos: 87

Erros:2

Esta é uma questão muito fácil, já que um alto índice de acertos (87). É uma questão que exige apenas que o aluno volte ao texto e recupere a informação que se encontra explícita, sem haver outras concorrendo com ela. Essa foi a questão do teste que mais obteve acertos.

Considerações sobre as questões

Como foi possível observar através desta análise das unidades, todas as questões de nível mais baixo (1⁽⁻⁾, 1 e 2) obtiveram um número maior de acertos. Já questões de nível mais alto (3 e 3⁽⁺⁾) obtiveram mais erros.

Em relação ao teste todo, a questão que mais obteve acertos foi a questão 2, da unidade 5 (como foi explicado anteriormente). Uma questão de nível muito baixo (1⁽⁻⁾) e de subescala recuperação de informação, que exige pouca inferência. A questão que mais obteve erros, em todo o teste, foi a questão 01, da unidade 02. Uma questão de nível alto (3) e de subescala interpretação, que exige muito mais atividade de inferenciação do que a questão explicada anteriormente.

A partir de tais considerações é possível pensar que o nível e a subescala interferem no número de acertos, pois essa regra serviu para todas as questões. Outro fator que se pode pensar são as questões de nível médio (2), a maioria ficou num nível médio de acertos e erros. Com exceção da questão 03, da unidade 03 (cf. quadro 8, p. 146, deste estudo).

Neste capítulo, foram apresentadas as análises quantitativas e qualitativas feitas a partir dos resultados obtidos. Alguns dos fatos expostos aqui já foram sendo discutidos, entretanto, no próximo capítulo retoma-se o que aqui foi exposto, para que, segundo os conceitos e modelos definidos no Capítulo 2, faça-se uma discussão de todos os resultados obtidos em toda a pesquisa.

CAPÍTULO 05 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, pretende-se pensar sobre algumas questões relacionadas aos resultados quantitativos e qualitativos revelados no capítulo anterior.

Em relação à análise estatística, é possível fazer algumas considerações e refletir sobre alguns questionamentos: *Por que, na análise correlacional, houve uma maior correlação entre os escores do TL e as notas de Português (do 3º ano)? Por que houve, também, uma correlação alta entre o TL e as Médias de Biologia?*

Neste momento, não se pode, também, deixar de pensar no desempenho dos estudantes no teste, ou seja, considerar o número de acertos e erros que eles obtiveram. É preciso refletir sobre os níveis e as subescalas que apresentaram um alto ou baixo índice de acertos e, também, especificamente, analisar as questões mais acertadas e as mais erradas.

5.1 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA CORRELACIONAL.

Os resultados da análise estatística correlacional revelaram que houve uma correlação entre os escores do TL e as notas dos históricos dos estudantes e, também, entre o TL e as médias parciais de português do 3º ano do Ensino Médio.

Observando-se, primeiramente, a correlação do TL com as notas dos históricos, constatou-se que as pontuações de biologia foram as que mais se correlacionaram com os escores do TL, ficando, até mesmo, acima de Português. É relevante discutir esse resultado, pois provavelmente ele deve-se à forma como os conteúdos da disciplina Biologia são trabalhados em sala de aula e, principalmente, porque as avaliações aproximam-se mais daquilo que foi exigido no TL.

A escola adota o método de apostilas, para todas as disciplinas, mas, conhecendo a metodologia do professor da disciplina biologia, percebeu-se que, além da apostila, ele preocupa-se em levar aos alunos materiais complementares, fazer exposições com “power point”, apresentar textos e vídeos que retratam situações mais corriqueiras, tornando as aulas mais enriquecidas e proporcionando uma reflexão maior sobre aquilo que é aprendido e ensinado. Na verdade, a própria disciplina já proporciona atividades que exijam um empenho maior, como feira de ciências, aulas de laboratório, tornando as aulas menos “presas” às apostilas.

Mas, considerando-se todas as correlações feitas, a relação maior foi entre os escores do TL e as médias parciais de português do 3º ano. Primeiro porque são as notas que mais se aproximam da variabilidade do TL, apresentando, até mesmo, uma maior variabilidade (cf. capítulo 4.) já que as notas abaixo da média não tiveram a oportunidade, ainda, de serem recuperadas, podendo-se ter um resultado mais próximo daquilo que

realmente os alunos sabem ou têm dificuldades. Neste caso, a correlação pode ter sido maior porque a professora de português também se preocupa em proporcionar aulas menos “ligadas” somente às atividades da apostila. Em aulas oferecidas no contra-turno, ela procura trabalhar com exercícios de interpretação e reflexão baseados em textos diversos, com o intuito de transformar os estudantes em cidadãos críticos e participativos na sociedade, para que, no futuro, sejam pessoas melhor preparadas para enfrentar uma vida acadêmica.

Mas, mesmo diante de tais considerações, a correlação ainda é distante de uma correlação perfeita. Portanto, acredita-se que os resultados da correlação não serem perfeitos seja devido a alguns fatores:

Em primeiro lugar, as pontuações alcançadas pelos alunos no TL foram muito baixas (cf. quadro 5, p. 135), exposta no capítulo anterior. Quase 50% dos estudantes obtiveram notas abaixo de 6,0, o que revela um desempenho razoável. Tal resultado pode ser devido à falta de atenção de grande parte dos alunos, observada durante a realização da testagem e, também à falta de motivação para a resolução do teste. Como o resultado do teste não foi aproveitado como parte das avaliações da escola, muitos alunos não tiveram um interesse muito grande em desenvolvê-lo com empenho e dedicação.

Ao contrário dos escores do TL que demonstraram uma variabilidade muito grande, as notas de português, matemática, história, geografia e biologia, coletadas dos históricos, não demonstram tanta variação, provavelmente porque todas as notas estão acima de 5,0 ou 6,0 (média para aprovação nas escolas) e, também, porque essas notas, talvez, não sejam os resultados reais do desempenho dos estudantes, já que eles podem ter passado por exames de recuperação, para alcançarem a média exigida.

Um outro problema, para não haver uma correlação perfeita, talvez se deva ao tipo e nível das avaliações pelas quais os estudantes passaram para que tivessem as pontuações verificadas no histórico e mesmo através das médias parciais de português do 3º ano, do Ensino Médio. Provavelmente avaliações com atividades menos interpretativas e reflexivas, que exigem pouca inferência, diferente das atividades propostas pelo teste que se propõe a avaliar diferentes níveis e subescalas de leitura.

Se os estudantes não estão acostumados com esses tipos de avaliações, um outro fator que pode ter proporcionado pontuações tão baixas pode ter sido a dificuldade que os estudantes tiveram para desenvolver algumas atividades propostas no teste, principalmente aquelas que exigiam um nível maior de interpretação e reflexão. A própria professora da turma, lendo a proposta de testagem, comentou à pesquisadora que acreditava que os alunos teriam dificuldades em responder certas questões, pois, conhecendo o perfil de seus alunos, sabia que eles teriam problemas ao depararem com atividades que exigissem um nível mais alto de interpretação e reflexão. E foi o que realmente aconteceu. Esse comentário da professora revela que, como eles estão acostumados com atividades mais tradicionais e que exijam pouco empenho deles no momento da leitura, para a maioria, o teste mostrou-se muito difícil.

Realmente estas suposições puderam ser comprovadas pelo alto índice de acertos em questões de nível 1⁽⁻⁾, 1 e 2 observado na *tabela 5* (p. 143) e no *gráfico 3* (p. 144) . Os resultados da correção demonstraram que os estudantes tiveram uma maior facilidade com questões de níveis mais fáceis e muita dificuldade com questões de níveis 3 e 3⁽⁺⁾ . Houve um empate entre o número de acertos em questões de nível 1 e 2 (25%), com certeza isso ocorreu pelo fato de haver mais questões de nível 2, o que pôde colaborar para o aumento do número de acertos. Mas, mesmo havendo um número grande de questões de nível 3

(28%), não houve um alto índice de acertos, o que revelou a dificuldade dos estudantes com questões mais complexas.

Em relação às subescalas, os sujeitos testados revelaram um número maior de acertos em questões de *reflexão*, em segundo lugar, *recuperação* e, em terceiro, interpretação (cf. tabela 5, p. 143 e gráfico 4, p. 144). Talvez, seja interessante pensar em como houve tantos acertos em questões de reflexão, se elas são consideradas mais complexas. Provavelmente, esse fato se deve ao número de questões de reflexão (44%) ser maior do que o número de questões de recuperação (32%) e interpretação (24%) – cf. Tabela 4, p. 141). Cada subescala avalia diferentes níveis de leitura, desde o mais fácil até o mais complexo e, como havia mais questões de reflexão e recuperação, o alto índice de acertos em questões dessa subescala, nos níveis 1⁽⁻⁾, 1 e 2, fizeram com que aumentasse o índice de acertos. O que não se pode pensar sobre os níveis, visto que havia mais questões de nível 2 e 3 (56%) do que questões de nível 1⁽⁻⁾ e 1 (36%), as quais obtiveram um maior índice de acertos.

Portanto, deve-se considerar que os estudantes apresentam dificuldades com os níveis mais exigentes, já com questões de recuperação, interpretação e reflexão de níveis mais baixos, não há dificuldade. Mas, diante de questões de recuperação, interpretação e reflexão que estejam avaliando níveis 3 e 3⁽⁺⁾, os estudantes mostram uma insegurança e dificuldade na sua resolução.

Todas essas constatações levam a conclusão de que o teste realmente apresenta níveis variados de dificuldade, ou seja, não pode ser considerado totalmente fácil ou totalmente difícil, mas sim capaz de avaliar os estudantes em diferentes habilidades e níveis de leitura. Os resultados demonstraram o que já se esperava, ou melhor, uma grande dificuldade dos alunos com questões e atividades de níveis mais complexos.

Sendo assim, é possível considerar que o teste foi capaz de avaliar que o nível de letramento dos estudantes é baixo e que diante de situações de leitura mais complexas irão encontrar dificuldades.

5.2 – DISCUSSÕES GERAIS A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS

O intuito desta pesquisa era propor um modelo de avaliação que fosse eficiente e válido para testar a habilidade de leitura dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio. No entanto, antes de considerá-lo como um modelo aceitável e útil no meio educacional, era preciso buscar métodos de verificação de sua eficácia para o ensino e, principalmente, confirmar sua validade na testagem de diferentes habilidades e níveis de leitura.

Desta maneira, o teste passou por processos de verificação de sua validade, a fim de se detectar os quatro tipos de validade propostos por Jafarpur (1987): “validade de construto”, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “face validity” ou validade de aparência²⁶.

Sabendo-se da complexidade em conceituar “leitura” ou em como deve ser definido o processo de ler, desde a formulação inicial do teste, houve uma preocupação com o seu conteúdo e, principalmente, com a necessidade de baseá-lo numa teoria considerável. O teste foi fundamentado na idéia de que a leitura é um processo que envolve quatro etapas (decodificação, compreensão, interpretação e retenção), como afirma Scliar-Cabral (1986) e, principalmente, foi elaborado baseando-se no modelo de leitura interativo e sócio-cognitivo, proposto por Ruddell e Unrau (1994), que considera o processo de leitura como um processo interativo e sócio-cognitivo, envolvendo a interação de processos

²⁶ Os processos de validação estão mais bem descritos no Capítulo 3 – Metodologia.

descendentes, ascendentes e as condições afetivas e cognitivas do leitor, no sentido de que os indivíduos, para ler devem basear-se em seus conhecimentos e experiências prévias. Os autores consideram que o **leitor** apresenta crenças e conhecimentos prévios, que devem ser levados em conta, pois são importantes para se entender todo o processo de construção de sentido no momento da leitura.

O teste proposto baseia-se neste modelo e, por isso propõe atividades que proporcionam aos sujeitos lerem considerando seus conhecimentos e experiências prévias do leitor; e, por estar baseado numa teoria considerável, pode-se afirmar que ele apresenta a “validade de construto”. O teste também foi formulado de acordo com os padrões do teste Pisa (2000), visto que apresenta diversidade de tipologias textuais e mede a leitura em diferentes níveis, evidenciando o que a leitura realmente é. Um processo de leitura interativo, onde, para ler um texto, o leitor utiliza seus conhecimentos e experiências prévias e confronta-os com aquilo que está na página para que o conteúdo possa ser decodificado, compreendido, interpretado e retido.

Todas as atividades e os textos proporcionam ao leitor uma leitura baseada naquelas crenças e conhecimentos que ele já possui sobre o assunto, sobre a língua e sobre o mundo. Mas isto não proporciona “validade de construto”. O que proporciona este tipo de validade é estar baseado no modelo de Ruddell e Unrau (1994). Estar baseado no modelo de testagem Pisa dá ao teste uma “validade de conteúdo”, já que o teste proposto, neste estudo, inclui uma variedade de tipologias textuais e fontes.

O teste também apresenta a “face validity”, ou validade de aparência. Antes de ser aplicado aos sujeitos do 3º ano do Ensino Médio, o teste passou pelo exame de uma banca, composta por três professores examinadores. Eles analisaram e questionaram alguns pontos do teste que deveriam ser revistos e consideraram que o teste poderia ser aplicado. Como

mais um meio de confirmar sua “face validity”, antes da aplicação definitiva, foi feita uma aplicação piloto (Testagem Piloto), com 15 sujeitos, a fim de observar como os sujeitos se comportariam diante da testagem, qual seria o desempenho deles diante de uma proposta nova de testar a habilidade de leitura. Quais seriam as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos sujeitos, a fim de detectar se as questões avaliavam os níveis para os quais estavam designadas e detectar falhas no teste para corrigi-las antes da aplicação definitiva.

O último método de validação feito foi verificar se o Teste de Leitura (TL) era comparável com outros tipos de testagem. Já era de conhecimento que ele era comparável com o teste Pisa, visto que suas questões, tipos de texto e medidas foram todas elaboradas com base nele. Apesar de não possuírem o mesmo número de unidades, textos e questões – o Pisa trabalha com 11 unidades, cada uma introduzida por um texto e um total de 45 questões - os testes são comparáveis visto que apresentam diversidade de tipologias textuais e questões que medem diferentes habilidades de leitura.

Mas, era preciso comparar o TL com outros tipos de testagem, como foi explicado inicialmente nesta seção. O teste aplicado numa grande quantidade de sujeitos, a fim de observar o desempenho dos alunos e correlaciona-lo aos resultados de outros tipos de testagem. Isto proporcionou a observação do desempenho e eficiência do teste proposto, em relação a outras medidas, portanto, a “validade de critério”.

Essa validação de critério foi feita na expectativa de que o TL fosse uma medida que permitisse prever as notas dos alunos em outras disciplinas e, principalmente, em Português. Os escores dos sujeitos no TL, como pode ser observado, foram muito baixos, ou seja, os sujeitos demonstraram dificuldade para resolver as atividades propostas no TL,

principalmente, como pode ser constatado no capítulo anterior, resolver atividades que exigiam um nível mais alto de interpretação e reflexão.

Ao se observar os resultados do Pisa 2000 e 2001, percebe-se que de fato os alunos brasileiros têm demonstrado uma certa dificuldade em solucionar problemas mais complexos e, até mesmo, refletir sobre situações vivenciadas no dia-a-dia.

De acordo com o Programa Internacional de avaliação de Estudantes (Pisa), realizado em 2000, o Brasil foi o país que teve o pior desempenho na avaliação de leitura, em relação aos outros 31 países participantes. No Pisa de 2001, onde participaram, além dos 32 países, mais 11 países, o Brasil continuou demonstrando resultados desanimadores na avaliação de leitura.

Sendo assim, se os estudantes brasileiros demonstram uma dificuldade tão grande em leitura e, se o modelo proposto aqui foi elaborado com base no Pisa, era de se esperar que os resultados fossem notas baixas, assim como foi no Pisa. O que revela que os alunos não saem da escola preparados para a participação efetiva na sociedade.

Um outro fator que pode ter influenciado esse resultado é a falta de contato que os alunos têm com os tipos de atividades propostas no teste. Como eles estão acostumados com atividades mais tradicionais e que exigem pouco empenho deles no momento da leitura, para eles, o teste pode ser muito difícil (por exemplo: será que eles têm contato com atividades que exijam interpretação e reflexão, num nível mais profundo, como é o caso do TL ?). Talvez as avaliações pelas quais eles passam, dentro do ambiente escolar, são tão fechadas e tão padronizadas, que não admitem testes externos e avaliações diferenciadas. Ao se pensar no resultado do teste (como foi exposto anteriormente), observa-se que as questões que obtiveram mais acertos foram aquelas que exigiam menos, ou seja, não exigiam tanta interpretação, reflexão, e inferência. Já as questões mais complexas, mais

interpretativas e reflexivas apresentaram uma quantidade maior de erros. Isso demonstra que o problema não está no teste, mas sim no nível dos alunos e na escola.

As notas baixas também podem ser devido à falta de atenção de grande parte dos alunos, observada durante a realização da testagem. A nota do TL não foi aproveitada como parte das avaliações da escola, então muitos alunos, que talvez tivessem condições de ter um melhor desempenho, não tiveram, pois não se empenharam muito na resolução do teste. Ruddell e Unrau (1994) consideram a importância da motivação para ler, que eles não tinham.

Todas estas considerações levam a crer que o teste de leitura proposto (TL) deve e pode ser considerado válido, pois, assim como o Pisa, ele é capaz de avaliar a habilidade de leitura dos estudantes. O teste apresenta os quatro tipos de validade propostos por Jafarpur (1987). A última validade, “validade de critério”, teve um resultado que, inicialmente, pareceu assustador e problemático, mas se as práticas do ensino da leitura têm deixado tanto a desejar, pode-se considerar que espantoso seria se os alunos conseguissem um excelente desempenho no teste. Os resultados do TL apenas confirmaram aquilo que foi constatado pelo Pisa em 2000 e, agora, em 2001: que os alunos brasileiros apresentam dificuldades e não têm saído da escola preparados para enfrentar situações do dia-a-dia, que exijam uma leitura mais profunda e reflexiva, e, também para enfrentar uma vida acadêmica, onde precisam, de maneira mais independente, resolver problemas e adquirir conhecimentos.

Os fatos aqui discutidos e os resultados levam a concluir, também, que a avaliação aqui proposta pode ser considerada autêntica, visto que se propõe avaliar os diversos tipos de habilidades de alfabetização em contextos que, muito proximamente, lembrem as situações reais nas quais aquelas habilidades são usadas. O aspecto da autenticidade do

teste em questão reflete-se, não apenas no seu formato, mas sim nos conteúdos apresentados e objetivos que pretende atingir. Desta maneira, o teste, no aspecto da autenticidade, também pode ser considerado válido, visto que apresenta e proporciona o contato dos estudantes com diferentes tipos de texto e com questões que refletem aquelas situações de leitura necessárias no dia-a-dia.

No próximo capítulo, apresentam-se as considerações finais sobre todo este estudo, suas limitações e implicações pedagógicas. Ao final são apresentadas algumas sugestões para novas pesquisas com base no tema abordado neste estudo.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

6.1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sempre teve seu caráter de importância dentro da sociedade, mas nem sempre todos os seres humanos tiveram acesso a ela. Antes da Revolução Industrial, como afirma Morais (1996), a leitura era assunto de uma minoria, quer fosse a leitura de romances, de escrituras divinas, ou seja, a leitura por prazer; quer fossem leituras mais ligadas às instituições e profissões, ou melhor, a leitura como forma de aquisição de conhecimento. Mas, não é tão diferente do que acontece na sociedade atual, apesar da demanda social da leitura ser cada vez maior e, apesar de se ouvir que a todos foi dada a chance e o direito de saber ler e escrever, infelizmente os altos índices de analfabetismo têm demonstrado que, ainda, nem todos têm acesso a estas habilidades, mesmo tendo a leitura um papel fundamental na sociedade, podendo, até mesmo, ser considerada uma capacidade quase que indispensável para todos os indivíduos.

A todo o momento, as pessoas deparam com variedades de materiais escritos, os quais precisam ser lidos e compreendidos para que consigam exercer sua função social, não apenas para sua vida escolar ou profissional, mas também em situações corriqueiras e, até mesmo de lazer.

A leitura já é indispensável na vida cotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, individual, nos aeroportos e estações, lojas, bancos...Já não se trata de ser capaz de ler apenas o nome da estação de metrô, os anúncios ou o número do telefone de alguém na lista, mas de saber ler a informação por computador, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as bulas de remédios, as instruções para a utilização de equipamentos eletrodomésticos etc. (Morais, 1996:21)

Toda essa demanda social da leitura tem preocupado e incomodado educadores e pesquisadores da leitura. Os altos índices de analfabetismo revelados e os resultados advindos de pesquisas para verificar o nível de letramento dos estudantes brasileiros, como é o caso das pesquisas realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), têm demonstrado que o Brasil ainda é considerado inferior em relação a outros países também participantes da pesquisa, quando se trata das habilidades de leitura.

O Pisa pretende, ao avaliar leitura, verificar até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades de leitura essenciais para a participação efetiva na sociedade. Mas os resultados têm sido desanimadores, pois os estudantes têm demonstrado um nível de leitura muito baixo, o que leva a considerar que estes alunos têm saído da escola (ao concluir o ensino obrigatório) despreparados para conviver nesta sociedade letrada, onde “a leitura se faz e se fará cada vez mais na tela, em ritmos que podem escapar ao controle do leitor” (Morais, 1996: 21).

É fato que a complexidade em se definir com clareza todo o processo da leitura pode gerar ainda mais dificuldades no seu ensino. No entanto, é preciso que a escola reconheça o importante papel social da leitura e, assim, prepare bem seus educandos para conviver de maneira mais eficaz na sociedade, aperfeiçoar-se, adquirir novos conhecimentos e exercer a sua cidadania de maneira mais completa.

O enfoque deste estudo esteve ligado à idéia de que, se a leitura tem um papel tão essencial e necessário dentro da sociedade, é preciso elaborar meios de verificar como tem ocorrido o aprendizado da leitura, dentro do ambiente escolar, a fim de observar se os estudantes têm saído da escola – ao término do Ensino Obrigatório – preparados para enfrentar esta sociedade letrada.

Avaliações são essenciais, no âmbito educacional, pois servem para verificar o desenvolvimento do aluno e revelar aquilo que ele foi capaz de aprender ao longo do seu período de estudos. No entanto, é interessante ressaltar que, para que uma avaliação seja válida, ela precisa ter objetivos bem definidos e, principalmente, deve propor atividades que realmente reflitam aquilo que o estudante aprendeu.

Inúmeras discussões têm surgido no meio educacional sobre as formas tradicionais de avaliação, as quais não têm conseguido retratar realmente o desenvolvimento e desempenho dos estudantes, dando um panorama geral do tipo de aprendizagem ocorrido em sala de aula. Por isso, é fato que há uma necessidade em se desenvolver avaliações que reflitam atividades autênticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e que realmente contribuam para o ensino (Valencia, Hiebert e Afflerbach, 1994). No entanto, como afirma Beck(1994), e como já foi discutido no decorrer deste estudo, para uma avaliação ser realmente efetiva é preciso que seu conteúdo seja consistente, que haja correspondência entre a avaliação e a instrução e, principalmente, que sejam bem definidos os objetivos para os quais a avaliação foi elaborada.

Desta maneira, um dos objetivos centrais desta pesquisa foi propor um modelo eficiente e autêntico de avaliação de leitura. Um modelo que não fugisse dos padrões estruturais tradicionais de avaliação, mas que, realmente, fosse autêntico, no sentido de que trouxesse para as mãos dos estudantes atividades que refletissem algumas situações que

eles deveriam resolver no seu cotidiano. Propor uma avaliação que fosse capaz de averiguar até que ponto os alunos, ao concluírem o Ensino Médio, eram capazes de sozinhos ler textos, não apenas decodificando, mas sim compreendendo, interpretando e refletindo sobre aquilo que liam.

Antes da formulação do modelo de testagem, houve uma preocupação com a complexidade em se definir o que é a leitura ou como deve ser definido o processo de ler. Por isso, o teste foi elaborado com base no modelo interativo e sociocognitivo de leitura, proposto por Ruddell e Unrau (1994), o qual vê o processo de leitura como um processo interativo e considera as condições afetivas e cognitivas do leitor, no sentido de que, para ler, os leitores devem basear-se em seus conhecimentos e experiências prévias.

Na verdade, não bastava apenas formular um modelo e considerá-lo válido sem antes submetê-lo a processos de validação. Como já foi discutido no decorrer deste estudo, se houver o desejo de utilizar um método avaliativo, no meio educacional, é preciso fazer uma verificação do grau de confiabilidade do teste (Jafarpur, 1987). Então uma outra meta a ser atingida e também fundamental, na pesquisa, era detectar validade para o teste através da aplicação dele num grupo grande de sujeitos, selecionados de acordo com o objetivo para os quais o teste foi elaborado.

Mas, como se demonstrou na metodologia deste estudo, antes do teste ser aplicado no grupo escolhido para a análise, ele foi submetido a testagem piloto, a qual foi de extrema importância para este estudo. A *Testagem Piloto* proporcionou detectar as falhas do teste que puderam ser corrigidas, dando ainda mais credibilidade ao teste proposto.

A aplicação do teste nos sujeitos selecionados foi o processo mais importante escolhido para a validação do teste, nesta pesquisa. O intuito era compará-lo a outros métodos de avaliação já utilizados no meio educacional. A comparação foi feita por meio

da correlação dos escores obtidos no TL com as notas referentes às disciplinas matemática, português, geografia, história e biologia do 1º, 2º e as médias de português parciais do 3º ano, coletadas do histórico dos sujeitos participantes. E se, ao final, fosse detectada uma correlação, seria possível considerar como um dado muito relevante para comprovar a validade do teste proposto.

Os resultados da aplicação definitiva, no grupo de sujeitos escolhidos, foram muito interessantes. As análises estatísticas revelaram que não houve uma correlação perfeita entre os escores do TL e as notas dos históricos, mas houve uma correlação aceitável. No entanto, a correlação maior foi entre os escores do TL e as médias de biologia e entre os escores do TL e as médias parciais de português do 3º ano do Ensino Médio. Esta primeira correlação foi um pouco surpreendente e levou até a pensar que um resultado como este é capaz de gerar novos estudos. Mas a segunda correlação, a qual foi a maior, já era a esperada, visto que as médias parciais de português obtidas no 3º ano são mais próximas e mais parecidas com os escores do TL, provavelmente, porque não foram submetidas a processos de recuperação, podendo, até mesmo, serem consideradas resultados mais reais daquilo que realmente os estudantes sabem ou sentem dificuldades.

Os baixos escores dos estudantes no TL demonstraram uma grande dificuldade por parte dos alunos em solucionar atividades que exigissem um nível mais alto de interpretação e reflexão, os quais foram cobrados na testagem.

Assim como o Pisa, o teste de leitura proposto preocupou-se com a avaliação de diversas capacidades e níveis de leitura, tornando-se uma avaliação difícil para estudantes despreparados. Os resultados do TL apenas confirmam a dificuldade dos alunos, no tocante às habilidades de leitura, e demonstraram a falta de preparo dos estudantes para enfrentar as

demandas sociais da leitura, isto tudo, provavelmente, porque educadores não têm sabido conceber o que vem a ser a leitura e os processos envolvidos no ato de ler.

O desenvolvimento de avaliações autênticas que realmente tragam para as mãos dos estudantes situações que eles encontram em seu cotidiano é essencial, pois assim é possível perceber se estes estudantes saem habilitados para uma vida mais independente e, também, caso eles se mostrem despreparados, é possível agilizar novas medidas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da leitura dentro da sala de aula.

O que foi possível constatar, ao final de todo o estudo e, através dos resultados da pesquisa, é que realmente o teste pode ser considerado válido e uma ferramenta a mais para o meio educacional. Os processos de validação, pelos quais o teste passou, revelaram que o teste apresenta “validade de construto”, “validade de conteúdo”, “validade de critério” e “face validity” ou validade de aparência que, de acordo com Jafarpur (1987), são características fundamentais para se considerar um teste confiável.

Finalmente, acredita-se que os resultados e as conclusões apresentadas não têm a pretensão de afirmar que o modelo de testagem de leitura aqui proposto seja o melhor e deve ser seguido como o melhor meio de avaliar, mas a pesquisa revelou que esta pode ser considerada uma alternativa de avaliação autêntica de leitura, visto que as atividades propostas pelo teste estão de acordo com desafios de leitura da vida real e trazem questões com que o sujeito depara e precisa solucionar no seu dia-a-dia, por exemplo, compreender um anúncio publicitário, onde se pretende passar a boa imagem de um governo (cf. Unidade 01 do Teste de Leitura, **anexo 5**).

6.2 – SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

A presente pesquisa apresentou um estudo sobre a avaliação de leitura e principalmente uma proposta e validação de um modelo de avaliação de leitura. No entanto, não foi possível abranger todas as possibilidades deste estudo. Acreditando-se que esta pesquisa fará com que nasçam novos estudos referentes à leitura e avaliação de leitura, propõe-se algumas sugestões para novas pesquisas e, até mesmo, publicações.

Como foi possível perceber, houve uma correlação entre os escores do TL e as notas dos históricos, no entanto, não foi uma correlação perfeita, mas que serviu como um dado a mais para a validação da proposta. Sendo assim, como o TL foi elaborado com base no modelo de testagem Pisa, talvez fosse interessante, num estudo futuro, aplicar, nos mesmos alunos, o teste Pisa e, assim, observar se os desempenhos poderiam estar mais bem correlacionados, assim como, hipoteticamente, considera-se que seriam. Contudo, seria necessário fazer uma reformulação no teste proposto, para que ele ficasse num formato mais próximo do Teste Pisa. (acrescentar mais unidades e mais questões) ou, até mesmo, adaptar o Teste Pisa. Não aplicá-lo por inteiro, mas sim selecionar algumas unidades. O ideal é que as duas propostas ficassem bem próximas para que os resultados pudessem ser mais bem correlacionados.

Esta pesquisa não se preocupou em definir níveis de leitura e nem, tampouco, o nível de leitura em que os alunos testados estavam incluídos. Portanto uma outra sugestão de pesquisa seria a de aplicar o mesmo teste, em um outro grupo de sujeitos da mesma faixa-etária, a fim de obter os escores. Em seguida, estipular um período de tempo para que estes alunos participem de aulas de leitura, onde se realizariam atividades de leitura mais autênticas. Ou seja, nestas aulas, o pesquisador iria levar textos de diferentes tipologias e textos do dia-a-dia, a fim de desenvolver atividades de recuperação de informação,

interpretação e reflexão, para que juntos, professores e alunos pudessem realizar o processo de negociação e construção de sentido para a leitura (Ruddell e Unrau, 1994).

Após estas aulas, o pesquisador aplicaria novamente um outro teste, construído nos mesmos padrões, a fim de verificar o nível de desenvolvimento dos alunos, e, até mesmo, verificar quanto o nível de leitura deles aumentou ou diminuiu.

Após todo o estudo e todas as conclusões apresentadas espera-se que este estudo seja de grande valia para o ensino e pesquisa da leitura e, principalmente, que ele possa, quem sabe, servir como um meio gerador de novos conhecimentos que sejam úteis para a modificação e, até mesmo, formulação de novas propostas de ensino e avaliação da leitura.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBETTA, P. A. 2002. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 5^a ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC.

BECH, M. D. 1994. Foreword. *In* H. Singer & R. B. Ruddell. (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association. (p. v – viii).

Caderno especial sobre **Analfabetismo no Brasil**, *In*: Folha de São Paulo – 27 Março de 2001.

Dados do IBGE *In*: **Revista da rua** – *On line*, 15 de Julho de 2003.

GOODMAN, K. S. 1976. Reading: a psycholinguistic guessing game. *In* H. Singer & R. B. Ruddell. (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association. (p.497 – 508).

GOUGH, P. B. 1976. One second of reading. In. H. Singer & R. B. Ruddell (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association. (p.509 – 535).

HANSEN, J. 1994. Literacy Portfolios: Windows on Potential. *In*: VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds.), 1994. **Authentic Reading Assessment: Pratices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association. (p. 26 – 40).

Informações sobre o desempenho do Brasil no Pisa *In*: O Estado de São Paulo, 1º de Julho de 2003.

Informações sobre o desempenho dos alunos brasileiros no Pisa, divulgadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (01/07/03).

JAFARPUR, A. 1987. **‘The short-context technique: an alternative for testing reading comprehension**. *Language Testing*, (p. 195 – 220).

KLEIMAN, Â. 2000. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7ª ed., Campinas, SP: Pontes.

KLEIMAN, Â. 1989. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes.

KOCH, I. G. V. 1993. **Argumentação e Linguagem** 3ª ed. – São Paulo: Cortez.

LEFFA, V. 1996. **Aspectos da Leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, RS: Sagra – D. C. Luzzatto.

MARZANO, R. J., 1994. Commentary on Literacy Portfolios: Windows on Potential. *In*: VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds.), 1994. **Authentic Reading Assessment: Pratices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association. (p.41 – 45).

MENEGASSI, R. J. 1990. **Confronto entre abordagens de leitura**. Florianópolis: SC. (p.70 –71).

MENEGASSI, R. J. 1995. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista Unimar 17(1): 85-94.

MORAIS, J. 1996. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Novo Aurélio Século XXI: **o dicionário da Língua Portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira – 3^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Pesquisa “**Como lê o brasileiro**”. Divulgada pelo IBOPE da Revista VEJA, editora Abril, edição n.º 1731 de 19 de dezembro de 2001.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2001) - “**Literacy Skills for the World of Tomorrow**”. Relatório de 2003 (OECD, França).

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – 2000 . **Relatório Nacional**. Brasília, 2001.

RUDELL, R. B. & UNRAU, N. J. 1994. Reading as a meaning construction process: the reader, the text, and the teacher. *In* R. B. Ruddell & H. Singer (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association. (p.996 – 1056).

RUMELHART, D. E. 1977. Toward an interactive model of reading. *In* S. Dornie (ed.) **Attention and performance**, IV, Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum Associates. (p. 99 – 135).

SCLIAR - CABRAL, L. 1986. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Letras de Hoje, 19(1): 7-20.

SILVA FILHO, V. 1998. **Testagem de Leitura: A interação entre o texto, o conhecimento prévio e as inferências**. Florianópolis: SC.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Tópicos de Avaliação discutidos na disciplina Seminário de Avaliação em leitura, ministrada pela professora Dr. Loni Grimm Cabral – oferecida pelo Curso de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2002.

VALENCIA, S. W. (ed.), 1994. Authentic Assessment in Classrooms. *In*: VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds.), 1994. **Authentic Reading Assessment: Pratices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association. (p. 23 – 25).

VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds), 1994. Understanding Authentic Reading Assessment: Definitions and Perspectives. *In*:

VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds.), 1994. **Authentic Reading Assessment: Pratices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association. (p.07 – 21).

VALENCIA, S. W., HIEBERT, E. H. & AFFLERBACH, P.P (eds.), 1994. **Authentic Reading Assessment: Pratices and Possibilities**. Newark, DE, International Reading Association.

VERÍSSIMO, L. F. 2001. **As mentiras que os homens contam**. Rio de Janeiro: Objetiva.