

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

Faculdade de Educação



1290002553



FE

TCC/UNICAMP G182f

**FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA COMPREENSÃO
DE UM TEXTO INFORMATIVO: UM ESTUDO DE CASO.**

Elaine Aparecida de Almeida Garibalde

Campinas

2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

Faculdade de Educação

**FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA COMPREENSÃO
DE UM TEXTO INFORMATIVO: UM ESTUDO DE CASO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como requisito para obtenção de grau de Graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.

Campinas

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

G182f Garibalde, Elaine Aparecida de Almeida.
Fatores que podem interferir na compreensão de um texto informativo : um estudo de caso / Elaine Aparecida de Almeida Garibalde. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Norma Sandra Ferreira de Almeida.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Indicadores educacionais. 3. Compreensão. I. Almeida, Norma Sandra Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-136
RP/FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

Faculdade de Educação

Elaine Aparecida de Almeida Garibalde

Autora

Norma Sandra de Almeida Ferreira

Orientadora

Eliana Felipe

Segunda leitora

Campinas

2005



*Dedico este trabalho à minha mãe – que sempre me ensinou a
realizar com esmero qualquer tarefa – e à Professora Norma –
que me ensinou que é sempre possível fazer melhor.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, na pessoa do Divino Espírito Santo, que me inspirou e conduziu durante todo o processo de elaboração deste trabalho;

Ao Saulo, pela imensa colaboração, paciência, companheirismo e amor incondicionais em todos os momentos: meu reconhecimento e eterno amor;

Às amigas Cláudia e Aline que nunca me permitiram desistir;

Aos amigos Fagundes e Jaqueline pela importante contribuição;

À professora Eliana Felipe pela colaboração como segunda leitora;

Aos colegas de trabalho Otto, Edna, Carlinhos, Márcia e Nícia: vocês contribuíram para meu trabalho de diversas formas, mas o apoio, às vezes inconsciente, foi fundamental.

SUMÁRIO

Introdução	4
Introdução ao primeiro capítulo.....	13
Capítulo I – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ...	25
O conceito de leitura utilizado no PISA	
Capítulo II – Analfabetismo funcional	47
A aferição do analfabetismo funcional no exterior	
A aferição do analfabetismo no Brasil	
Capítulo III – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)	71
Capítulo IV – O que acontece quando lemos?	90
Capítulo V – Como ocorre a compreensão de um texto escrito?	96
Capítulo VI – Método, sujeitos e procedimentos	108
Capítulo VII – Que fatores podem interferir na compreensão de um texto informativo?	113
Conclusões	130
Referências Bibliográficas	136

INTRODUÇÃO

Minha relação com a leitura começou cedo em minha infância. Fui alfabetizada em casa, por minha mãe, pois àquela época (há longos 26 anos ...) não havia pré-escola na pequena cidade do interior de Minas Gerais onde eu morava. Embora gostasse bastante de ler, o meu acesso à leitura foi dificultado pelas condições econômicas de minha família e da escola que eu freqüentava. Entretanto, rótulos, embalagens, bulas de medicamentos, livros de canto da igreja católica ou qualquer material impresso não escapavam à minha ávida curiosidade infantil de desvendar o segredo que se escondia por trás da escrita.

Recordo um episódio que viria a ser lembrança constante na minha relação com a leitura/escrita durante toda a minha vida acadêmica: como eu era apresentada aos amigos e familiares como uma criança que “já sabia ler e escrever”, um tio disse que me daria uma boneca de meu tamanho, algo inimaginável para minha época, caso eu escrevesse corretamente a palavra CRUCIFIXO. Claro que eu, na altura de meus tenros cinco anos, recém alfabetizada, não consegui o feito. Perdi a boneca mas passei a observar com obsessivo afincio a grafia das palavras, talvez na esperança de que outro prêmio me fosse oferecido...

Ao ingressar na escola, meu contato com a leitura e escrita se deu através dos poucos livros disponíveis – a obra de Monteiro Lobato está incluída – e de gibis usados que eu ganhava de uma amiga de maiores posses. Eu ficava tão absorta na leitura desses materiais que era freqüentemente repreendida por meus pais que diziam “essa menina quando pega um papel para ler parece que entra no mundo da lua, não adianta falar nada que ela não escuta ...”

1

Quando cursava o ginásial (equivalente hoje à segunda etapa do Ensino Fundamental) num colégio de freiras em que a disciplina era algo primordial, vi-me com grande afinidade pela produção de textos. Participei de alguns concursos em que concorria com todo o colégio. Não me sai da memória uma produção escrita de minha autoria de quando cursava a sexta série, intitulada *Entardecer na praça* e de cuja modalidade não se usa mais – a descrição. A repercussão do texto foi tamanha no colégio que ele foi exposto em murais e transparências para diversas turmas. Ainda ecoam em minha mente frases daquela redação que fui escrevendo com uma fluidez quase natural. À essa época, passei a descobrir na biblioteca do colégio vários estilos de literatura que passaram a me interessar. “Devorava” o que me caísse às mãos, desde Agatha Christie a Machado de Assis.

Durante o curso de Magistério deparei-me com situações mais objetivas de leitura: a legislação, os autores teóricos, as metodologias. Nessa época ouvia minha mãe – que era diretora de uma pequena escola – reclamar com frequência da dificuldade que os professores apresentavam em compreender editais, comunicados, resoluções e a legislação pertinente. Ela dizia: “está escrito isso mas eles não conseguem compreender. Basta retomar a leitura, basta reler para compreender...”

Às vezes trazia para mim trechos desses textos e pedia, indignada, que apontasse qual dificuldade poderia haver em compreendê-los. E realmente a resposta estava sempre no próprio texto. Era só reler. Não compreendíamos por que isso não acontecia.

Há treze anos mudei-me para Campinas. Vi-me cercada de informação escrita por todos os lados. A leitura se fazia necessária em todos os momentos: nas placas de ruas recém-descobertas, nos letreiros e fachadas, nos anúncios de jornais, nos itinerários dos ônibus, nos editais de concursos públicos, enfim, para viver nesta cidade, a leitura e a compreensão faziam – e fazem – parte do dia a dia.

Através da leitura afoita de jornais em busca de emprego, descobri o edital do concurso que me tornaria servidora pública. E através desta função pude embrenhar-me ainda mais no mundo da leitura e da compreensão de textos escritos que, nas mais das vezes, não eram – e não são – lidos pelas autoridades a que se destinam. Perdi a conta de quantos processos pude manusear em que, uma simples leitura do despacho ou da página anterior reduziria em muito o número de órgãos por que os autos viriam percorrer. Um sem-número de “retorne ao setor de origem para explicar o objeto da solicitação”, “aqui, por engano”, “indefiro por inconsistência de justificativas”, “sugiro indeferimento por falta de clareza da solicitação”. Acreditava eu que as pessoas por que

passavam esses processos: eram instruídas acerca do que lhes competia e que, no entanto, faltava-lhes a habilidade, a competência, o tempo ou, quem sabe, a boa vontade de simplesmente **ler**.

Se a burocracia e a não leitura complicavam os processos, imaginem como se dava – e ainda se dá – a apresentação desses autos aos solicitantes de esclarecimentos, de direitos e benefícios por via processual. Nesse caso, a própria leitura – ou a falta da habilidade desta – também era empecilho.

O público que procura o departamento em que trabalho é constituído por médicos, enfermeiros, engenheiros, físicos, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, nutricionistas, farmacêuticos além, é claro, de ocupantes de cargos técnicos como os auxiliares de enfermagem e de nível médio e ainda, em menor escala, por trabalhadores como pouca escolarização. E a dificuldade de compreender o que está escrito nesses processos é quase a mesma nos diversos níveis, não se dando apenas pela ocorrência de termos técnicos e jurídicos, mas principalmente pela **não-leitura**. É comum pedirem que o texto seja lido, mas percebe-se que a atenção é muito maior quando se explica, quando se traduz a leitura em linguagem coloquial. Assim mesmo, há dificuldades na compreensão.

Há avisos e comunicados espalhados pelos diversos murais do hospital em que trabalho. Através deles procuramos divulgar informações práticas e relevantes referentes ao interesse profissional dos servidores. Por vezes eu voltava-me para alguns desses textos veiculados, indignada, buscando compreender as razões para interpretações variadas que surgiam para algo que estava expresso, era só **ler**, e, quantas vezes fossem necessárias, **reler**, retomar as informações que ali estavam escritas!

Que fatores poderiam impedir ou dificultar uma retomada da leitura do texto? Seria falta de tempo para ler mensagens relativamente extensas? O mundo moderno, com sua típica correria e tão centrado em imagens que condensam idéias, estaria contribuindo para uma certa “acomodação” da capacidade de leitura dos sujeitos? Haveria uma certa preguiça em ler por parte dos leitores havendo preferência por ouvir mensagens? Nesse caso, seria muito mais fácil ligar e perguntar em vez de ler sobre o assunto? O texto teria pontos que dificultavam e /ou impediam a compreensão? Como poderiam ser minimizados esses problemas?

Com essas questões em mente, tornou-se comum deparar-me com situações semelhantes tanto dentro quanto fora de meu ambiente de trabalho. Continuei lapidando

essa percepção sobre compreensão de leitura sob diversos aspectos e situações, mas sem saber aonde eu poderia chegar.

Cito um episódio que veio fomentar minhas indagações sobre a compreensão de leitura e contribuiu muito para a delimitação de meu objeto de pesquisa:

Sou assinante da revista *Veja* e leitora assídua das seções **Ponto de Vista** e **Em Foco** que trazem a opinião de especialistas de várias áreas. De maneira especial, acompanhava os textos do economista Cláudio de Moura Castro que sempre enfocava a educação de maneira crítica e inteligente, sem demagogias ou lugares comuns. Na edição de 18 de junho de 2003, esse economista escreveu o artigo intitulado **Lições do futebol** abaixo reproduzido:

Quando os países mais avançados do mundo querem melhorar seu futebol, já sabem aonde ir. Como temos um currículo de cinco vitórias em Mundiais, eles vêm aqui aprender ou contratar nossos técnicos. Assim fazem Estados Unidos, Japão, China e muitos outros. Com humildade, vêm procurar quem mais sabe, em vez de inventar teorias futebolísticas próprias.

*Nossos educadores têm a aprender, acerca de modéstia e pragmatismo, com o futebol dos países ricos. Silo Meireles saiu campeando para ver como os países alfabetizam suas crianças e reforçou sua busca com o livro **Apprende à Lire**.*

Nos países com ortografias alfabéticas, há duas formas de ensinar a ler e escrever. Em primeiro lugar, há uma concepção fônica (parecida com o velho bê-á-bá), que considera indispensável ensinar de forma explícita a relação entre fonema (som) e grafema (o garrancho que representa uma letra). Em segundo lugar, há uma concepção ideovisual, que entrega textos ao aprendiz e espera que ele formule hipóteses e construa seu saber. Ou seja, o aluno recebe a frase inteira e vai tentando tirar conclusões acerca do que significa e de como é a engenharia de transformar grafemas em fonemas.

Deixemos de lado a discussão das teorias por trás de cada método e abordemos o problema de outro ângulo. Quem usa um e quem usa outro? Fiquemos apenas com os países mais bem-sucedidos em educação. Afinal, se a educação deles deu certo, por alguma razão será. Tomemos o Pisa, o teste dos países da OCDE, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (praticamente, o time dos ricos). Esse

teste de compreensão de leitura mostrou quem é quem na educação do primeiro time. Nesse grupo, quase todos usam o conceito fônico, incluindo a Finlândia, campeã no Pisa. Ou seja, o fônico (com suas variantes) é a escolha de quem deu certo em educação. Estados Unidos e Reino Unido tentaram os conceitos ideovisuais. Mas uma coleção de 115 000 avaliações (sic) mostrou resultados alarmantes, levando ao seu abandono.

Quem ainda usa o conceito ideovisual? O Brasil. Também é adotado em pedacinhos da Espanha, do México e da Argentina. A Nova Zelândia usa, mas não conta muito, pois sua população total é equivalente à de Belo Horizonte. Por acaso, o Brasil participou do Pisa e ficou em último lugar. O penúltimo foi o México. Ou seja, dentre os participantes do Pisa, o que se encontra em pior colocação usa o conceito ideovisual de alfabetização. Será que só nós estamos certos?

Um conhecido garimpou nas bibliotecas das nossas faculdades de educação e nos periódicos brasileiros o que se escreve acerca de alfabetização na Europa e nos Estados Unidos. Não encontrou quase nada. Silo buscou, nas inúmeras fontes bibliográficas dos países avançados, referências aos métodos e autores da linha ideovisual. Descobriu que, lá na metrópole, o assunto morreu de inanição.

Perdoemos o desinteresse da Europa e dos Estados Unidos por métodos hoje só usados nos países de terceiro time (com mínimas exceções). Mas será que, dado o desempenho catastrófico da nossa educação, podemos nos permitir não ler os livros e artigos que falam dos métodos usados pelos países cuja educação deu certo? E por que ignorar os poucos que começam a entrar no tema (Alfabetização: Método Fônico, de Alessandra G.S. Capovilla e Fernando C. Capovilla), exibindo resultados muito promissores? É essa soberbia que se espera de intelectuais financiados pelo contribuinte e que pontificam sobre nosso ensino público?

A escolha da concepção de alfabetização deveria ser tratada, corriqueiramente, como os cientistas tratam assuntos desse naipe. Para saber qual é o melhor método, tentam-se os dois, de forma controlada, e mede-se qual produz melhores resultados. Infelizmente, a questão é tratada como um auto-de-fé. Para quem viu as luzes, aleluia. Quem acredita no conceito fônico é excomungado e vai para o inferno.

Os países que querem melhorar seu futebol procuram o Brasil, não porque têm afinidade ideológica conosco, mas porque ganhamos cinco vezes. Mas nós nem sequer sabemos como se alfabetiza nos países que ganharam a copa do mundo da educação (o Pisa).

Deixando de lado considerações e discordâncias acerca dos temas alfabetização e método fônico, esse artigo me incitou a investigar sobre o que seria a “copa do mundo da educação”, ou o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Foi através da “lição” de Castro que pude ter acesso a esse importante e não menos criticado instrumento de avaliação de leitura e escrita sobre o qual discorrerei mais detalhadamente nas próximas páginas. Foi através da leitura do PISA que pude levantar as questões que permeiam o presente trabalho.

Outras situações mais recentes me mantiveram no caminho da investigação sobre as dificuldades e entraves para a compreensão de leitura, para o resgate de informações expressas em textos escritos.

A mídia divulgou em meados de abril de 2004 a notícia de que um juiz teria autorizado a soltura do assassino do dono do grupo Schincariol por um erro de interpretação na leitura do despacho do processo que, em verdade, negava o *habeas-corpus* ao réu. Percebido o erro, tentou-se, tarde demais, rever a decisão: o assassino está foragido até o momento que se escreve este trabalho.

O programa Fantástico da Rede Globo de televisão divulgou, em 13/06/2004, o resultado de um teste aplicado a 270 alunos das 27 capitais brasileiras. O teste que possibilitou a pesquisa ilustrativa foi elaborado sob encomenda por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A prova, contendo questões de português e matemática, era destinada a alunos que haviam cursado a quarta série do Ensino Fundamental em escolas públicas e visava a uma aferição da qualidade do ensino básico no Brasil. Apesar de não possuir valor estatístico, o teste possibilitou constatar uma realidade cada vez mais comum: nossos alunos lêem mal e têm dificuldades de compreender o que leram.

De acordo com o Fantástico, os resultados foram preocupantes e demonstraram que os alunos foram incapazes de recuperar informações simples contidas nos pequenos textos que pronunciavam as questões e apresentaram dificuldades em compreender o que era solicitado. Em razão disso, 28% dos alunos erraram mais da metade do teste de português enquanto que cerca de 46 % dos alunos erraram mais da metade da prova de matemática.

A título de exemplo, transcrevo uma das questões do teste de português:

Você sabia?

Os caramujos são os animais mais lentos do mundo. Alguns caramujos conseguem se mover somente vinte centímetros em um minuto. Eles medem até cinco centímetros, vivem em todos os continentes do mundo, menos nos gelados. Comem plantas que viram musgo e algas.

Questão 1) *Qual é a comida dos caramujos?*

Questão 2) *Quanto pode medir um caramujo?*

Como se pode observar, são questões de baixo grau de dificuldade para alunos de quarta série e que exigiam apenas a releitura do texto e a transcrição literal das respostas. Outro item do teste apresentava, em forma de tabela, informações como tamanho, alimentação e habitat de alguns animais e solicitava que se transcrevesse alguns desses dados como respostas de duas questões. Entretanto, o desempenho dos alunos nos diversos estados não foi satisfatório e muitos deixaram em branco essas questões.

O que teria se passado com os alunos no momento do teste que impediu que eles relessem o texto? Por que não conseguiram compreender e responder corretamente as questões? Não teriam eles sido “treinados” para resolver esse tipo de questão? Nesse sentido, careciam de uma habilidade adquirida com a experiência escolar ou com a vivência diária, com a inserção no mundo letrado? Caracteriza-se o analfabetismo funcional ou é mera falta de leitura, de atenção e de releitura?

Em nossa sociedade letrada é cada vez maior a demanda por práticas de leitura e escrita. É comum nos depararmos em nosso dia-a-dia com anúncios, faixas, letreiros e cartazes que informam, sinalizam, indicam e comunicam algo. Esse tipo de texto informativo, em geral, é curto, em linguagem simples e objetiva e visa à divulgação de mensagens que podem ser captadas através de uma leitura rápida, enquanto o sujeito se desloca.

Entretanto, esse tipo de leitura é algo que se impõe ao leitor. E, de certa forma e às vezes inconscientemente, temos que selecionar o que ler em meio a tanta informação escrita veiculada diariamente. E esse tipo de leitura demanda algumas habilidades do leitor que deve compreender a mensagem de forma correta. Leitores maduros e competentes, com bom nível de escolarização, diante da leitura de um texto curto, objetivo e aparentemente simples como um cartaz podem garantir uma única forma de compreensão da mensagem? Que fatores podem interferir na elaboração de uma interpretação coerente com a intenção do autor desse tipo de texto?

Com frequência e relevância cada vez maiores habilidades diversas de leitura e escrita vem sendo exigidas dos sujeitos como forma de viver e continuar a aprender ao longo de sua vida. Mas, como estão respondendo a essas demandas sociais pelo uso da leitura?

Com essas inquietações e indagações em mente, propomo-nos a investigar que fatores podem interferir na compreensão de um texto curto e objetivo. Através de extensa pesquisa bibliográfica e da análise de um cartaz que divulgava a alteração do horário de atendimento de um setor de um hospital público de Campinas – colocamo-nos na busca do desvelamento desses fatores.

O presente trabalho apresenta, como introdução ao primeiro capítulo, considerações sobre o contexto em que surge a necessidade de avaliação sobre a educação a partir da década de 1990 e traz alguns indicadores educacionais bem como a necessidade de seus usos como forma de fomentar o debate público, orientar o surgimento de propostas pedagógicas e de políticas públicas para a melhoria do ensino no Brasil, sobretudo com relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura.

No capítulo I trazemos algumas informações e conclusões sobre o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma avaliação escolar em nível internacional que avaliou, no ano de 2000, a competência de alunos em Leitura e Matemática e do qual o Brasil participou como convidado. Nesse capítulo enfocamos o

conceito de leitura adotado e apresentamos algumas questões que exigiam habilidades de leitura.

No capítulo II, após discutir brevemente o conceito de analfabetismo adotado ao longo de algumas décadas e o surgimento de termos como alfabetismo e analfabetismo funcional, apontamos algumas formas de avaliação de analfabetismo funcional apresentadas por alguns países e uma iniciativa similar ocorrida no Brasil.

Trazemos, no Capítulo III, alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF 2001. Essa avaliação não-escolar buscou identificar quais habilidades de leitura e escrita são apresentadas por brasileiros de uma faixa etária de 15 a 64 anos. Algumas questões ilustram o tipo de avaliação proposta pelo INAF.

Do ponto de vista cognitivo, o que acontece quando lemos e que fatores podem influenciar no reconhecimento de palavras durante o processo de leitura? Esses assuntos são abordados no Capítulo IV.

O capítulo V trata da forma como tecemos a compreensão de um texto escrito, da influência do contexto e do conhecimento prévio na elaboração da interpretação de um texto.

Nosso objeto de estudo – fatores que podem interferir na compreensão de um texto objetivo da modalidade cartaz – bem como método, sujeitos, procedimento e resultados são abordados pelos Capítulos VI e VII. É quando buscamos responder à questão que intitulou, motivou e norteou nosso estudo. Através da análise do comportamento dos funcionários de um hospital público de Campinas mediante a leitura de um cartaz que comunicava a alteração de uma rotina, procuramos identificar alguns fatores que poderiam tê-los levado a elaborar formas diversas de compreensão de um texto aparentemente simples e de significado unívoco.

Introdução ao primeiro capítulo

A partir da década de 1990 vimos emergir diversas iniciativas nacionais, regionais e internacionais de avaliação da educação. No Brasil, essas iniciativas se traduziram na criação de avaliações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho de Aluno (ENADE), substituto do Exame Nacional de Cursos (antigo Provão) e que ainda deverá ser regulamentado e discutido pela Reforma Universitária, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) além de outras iniciativas regionais e estaduais.

Ademais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 veio introduzir mudanças no cenário da educação brasileira ao estabelecer, entre as finalidades do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, e “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”¹.

O Ensino Médio, que passa a ser uma das etapas da Educação Básica – e, portanto, é considerado pelo Poder Público dimensão essencial do processo formativo de todo brasileiro – aparece no texto da Lei em articulação com o nível de educação que o antecede e com aquele que vem a seguir.

A proposta é superar as rupturas. O Ensino Médio seria a continuação natural, consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Ao mesmo tempo, é etapa de preparação para a aprendizagem futura, seja no ensino superior, no mundo do trabalho, ou na educação profissional.

Essas alterações estão imersas num contexto mais amplo que sugere também transformações relativas à educação no cenário mundial, como por exemplo, as sugeridas no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, em que a UNESCO apresentou quatro grandes pilares sobre os quais a educação dos cidadãos para este milênio deve – ou deveria – se assentar: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”(Castro, 2001). O relatório indicava ainda que todas essas necessidades teriam igual valor.

¹ - Artigo 35, I e II.

A União Européia, um outro exemplo, propôs considerar o integral desenvolvimento do indivíduo como função da educação em detrimento de sua transformação em mero instrumento da economia (idem, 2001).

Na perspectiva das mudanças e do debate sobre a importância e definição de Educação que queremos, a avaliação passou a ser considerada um indicador capaz de orientar políticas públicas na área de educação em diversos países.

Numa perspectiva relacionada à investigação e avaliação de indicadores educacionais, queremos destacar a participação de nosso país em três grandes projetos de níveis internacionais: referimo-nos ao projeto coordenado pelo programa Estudos Conjuntos para a Integração Latino-Americana (Eciel) nos anos 70, ao que foi conduzido pelo Escritório Regional para a América Latina e o Caribe (Unesco/Oreale), na década de 90 e, mais recentemente, ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – iniciado em 2000 e com proposta de nova avaliação a cada três anos.

O projeto de educação do Programa Eciel coordenou uma pesquisa da qual participaram onze instituições de dez países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Paraguai e Peru. Embora as amostras pesquisadas tivessem variado mais em função do tempo e orçamento disponíveis por cada instituto que de sua representatividade, em todos os países foram coletadas amostras classificadas por tipo de rede de ensino, por nível, tipo de escola, situação de urbanização, tamanho das escolas e por diferenciação regional de alunos da 1^a, 4^a e 6^a séries do Ensino Fundamental e da última série do Ensino Médio. Além dos resultados alcançados nas provas, foram consideradas as notas obtidas no período letivo anterior e indicadores antropométricos e de acuidade visual.

Na avaliação de conhecimentos dos alunos, foram utilizadas adaptações simplificadas de testes aplicados em países da Europa. Essas provas visaram verificar o rendimento desses alunos em Leitura e Ciências.

De acordo com Castro et al (1984) citado pelo Relatório Nacional sobre o PISA, o Eciel pode verificar, por exemplo, que:

- os resultados obtidos pelos países da América Latina – mesmo considerando a redução do grau de dificuldade dos testes originais – se traduziram em médias bastante distantes do padrão europeu de 50% de acertos;

- quanto ao rendimento em leitura, a média dos alunos de baixo nível sócio-econômico foi inferior tanto à média dos alunos de nível elevado quanto à média geral;
- a média obtida pelos alunos participantes da pesquisa Eciel foi raramente igual ou superior a 20 pontos, independente do nível sócio-econômico;
- no Brasil, houve raros casos em que a média de rendimento em Compreensão de Leitura e em Ciências foram iguais ou superiores a 20 pontos.

Em 1997, foi a vez de Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Honduras, México, Paraguai, República Dominicana e Venezuela se unirem para avaliar seus alunos através do projeto Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, promovido pela Unesco/Orealc. O projeto avaliou conhecimentos de Matemática e Português, (ou Espanhol) de alunos de 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental.

As amostras foram classificadas por tipo de rede de ensino e por situação de urbanização (cidades com população superior a um milhão de habitantes, área urbana e rural). O Relatório Nacional sobre o PISA ressalta que, em alguns países, houve variações na forma de obtenção das amostras justificadas por diversas razões e devidamente aprovadas pela coordenação do projeto.

Considerando que a escala adotada para os resultados dos testes, por região, foi de 250 pontos com um desvio-padrão de 50, a pesquisa da Orealc verificou, por exemplo, que:

- Cuba se apresenta em destaque com médias contemplando cerca de dois desvios-padrão tanto em Leitura quanto em Matemática;
- Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, México e Paraguai alcançaram expressivas médias nos testes de Língua;
- Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Honduras obtiveram um mau desempenho nas duas áreas avaliadas.

Seguindo a perspectiva de avaliação enquanto indicador capaz de nortear políticas públicas na área da educação, criou-se o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Esse programa viria produzir dados cuja análise detalhada poderia conduzir a formação de tais políticas além de permitir a identificação dos determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas.

No Brasil, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, vinculado ao Ministério da Educação, foi o responsável pela implementação do PISA. Coube também a esse instituto, coordenar a aplicação, avaliação e análise dos resultados sob a supervisão do Consórcio Internacional, o responsável geral pelo programa.

A OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – é uma organização global que visa contribuir para que seus países-membro desenvolvam relevantes políticas nas áreas econômica e social. E um de seus principais enfoques é o investimento em educação através da melhoria constante dos sistemas de ensino. Assim, a OCDE investiu no desenvolvimento de pesquisas internacionalmente comparáveis como forma de se aprimorar medidas de resultados. Nesse contexto, criou-se o PISA como instrumento de aferição de habilidades e competências imprescindíveis ao mundo contemporâneo.

De acordo com Castro (2001), o PISA viria auxiliar na busca de respostas a questões comuns formuladas por governos destes novos tempos tais como:

Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?

Considerando que o PISA se configura, conforme Castro (2001), “a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em

constante transformação”, esse programa busca contribuir para a compreensão de questões como as citadas. Nesse intuito, procura fornecer informações acerca dos resultados obtidos nos testes possibilitando constatações e inevitáveis comparações. Os países participantes contribuem com os conhecimentos e a experiência de seus especialistas em desenvolvimento e aplicação de sistemas de avaliação.

Concentrando-se no desempenho dos alunos nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências, o PISA anseia extrapolar o âmbito do currículo escolar e pretende constituir-se numa ferramenta de monitoramento a longo prazo. A partir da primeira versão em 2000, cuja ênfase está na área de leitura, as avaliações deverão se repetir a cada três anos com um enfoque diferente a cada avaliação. A avaliação de 2003 dedicou sua atenção aos conhecimentos de Matemática e está prevista a aferição do domínio de Ciências para 2006.

E Castro (2001) completa sobre o PISA:

Trata-se de uma pesquisa internacional em larga escala, com mais de duzentos mil alunos participando em 32 países nesta etapa de 2000, estando previsto o ingresso de mais 11 países para o ciclo de 2003, entre eles três países da América do Sul: Peru, Argentina e Chile. Cada país participante está avaliando seus alunos mediante uma amostra que varia entre quatro e dez mil estudantes. No Brasil, na aplicação do Pisa 2000, participaram 4.893 jovens com idades entre 15 e 16 anos.

Aliados a outros indicadores educacionais produzidos pelo Brasil, os resultados do PISA poderão contribuir para uma maior verificação de deficiências, distorções e qualidades do ensino na perspectiva dos enfoques adotados. Tais verificações poderão constituir-se em panos de fundo para o planejamento de melhorias nos processos de ensino-aprendizagem que visem a formação integral de um cidadão capaz de atender aos níveis de letramento que demandam a sobrevivência na sociedade contemporânea.

Embora sejam bastante relevantes os esforços de avaliação dos testes Eciel e Orealc, ambos se utilizaram de metodologias, amostragens, análises estatísticas e instrumentos diversos bem como visaram a objetivos diferentes, o que impossibilita a comparação entre os dois instrumentos de avaliação e o PISA. Representam, entretanto,

um avanço na tentativa de aferir o desempenho de alunos em algumas áreas de conhecimento, verificando suas carências e relevâncias.

Alguns Indicadores Educacionais

Em seu texto “A construção de indicadores para medição do impacto social”, Elizeu Francisco Calsing² define indicadores como instrumentos que permitem o monitoramento e o controle de um processo de avaliação. São, portanto, medidores e significam uma possibilidade de adaptar dados, informações e estatísticas às necessidades de análise, decisão e ação, de modo a aumentar e melhorar o nível de conhecimento científico e técnico no tratamento e solução de problemas e necessidades de uma determinada população.

Para Calsing, os indicadores representam evidências, sinais ou marcas que permitem verificar em que medida um determinado fenômeno observado está sofrendo variações, que podem ser resultado de uma ou de um conjunto de intervenções de atores públicos e/ou privados. Nesse sentido, alguns autores consideram um indicador como uma “placa” que indica se tais atores, ou a própria sociedade, estão no caminho certo, quanto do caminho já foi percorrido e quanto ainda falta se alcançar o objetivo ou a meta³.

De um lado, os indicadores são instrumentos de medição utilizados para captar aspectos ou dimensões de um fenômeno ou realidade social cuja totalidade é difícil ou impossível apreender e, de outro, são instrumentos resultantes de múltiplas aferições que refletem percepções, valores, processos de comunicação, uso diferenciado de recursos e até vontade política.

Ainda de acordo com o autor, sob esse enfoque, é possível demonstrar diferentes gerações do processo de construção de indicadores das quais destacamos duas: a do PIB e a do IDH.

²In: **Indicadores Educacionais no Contexto do Desenvolvimento Social**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Série Planejamento n°. 2, 1980.

³ PASSOS, Carlos A. – **Indicadores, ONGs e Cidadania: contribuições sociopolíticas e metodológicas**. Curitiba: Plataforma Contrapartes. GT Indicadores, 2003; Fundação ABRINQ – “Palestras e Debates do 1º Seminário Internacional sobre Avaliação, Sistematização e Disseminação de Projetos Sociais”. Realizado em 17-19 de setembro de 2002.

O PIB – Produto Interno Bruto – foi utilizado, por um longo tempo, como um indicador do nível de desenvolvimento dos países e mesmo como uma medida de pobreza da população, revelando assim as dificuldades de acesso real aos bens e serviços mínimos necessários a uma vida digna. Essa primeira geração de indicadores revelou-se, na verdade, muito equivocada, pois escondia profundas desigualdades sociais, além de mostrar que simplesmente o crescimento da renda no país não resolvia o problema.

Uma segunda geração de indicadores relaciona-se ao IDH e outros índices similares, havendo uma grande profusão deles no Brasil, inclusive com sua replicação em escala regional, estadual e municipal, tentando captar num simples número uma realidade complexa sobre o desenvolvimento humano e a privação social.

O IDH

O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano é um indicador do nível de atendimento de uma determinada sociedade às necessidades humanas consideradas básicas. Essas necessidades são representadas por variáveis específicas e mensuráveis.

O cálculo do IDH é feito em função de três características desejáveis:

- a longevidade (expressa pela expectativa de vida ao nascer);
- o grau de conhecimento (representado pela taxa de alfabetização versus a taxa de matriculados nos três níveis de ensino);
- o nível de renda (avaliado pela renda *per capita*).

Desde 1990 a ONU – Organização das Nações Unidas calcula o IDH para um extenso conjunto de países (em 1998, ano cujos dados apresentamos, participaram 174 países) e publica os resultados anualmente no Relatório do Desenvolvimento Humano, um órgão do PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O IDH varia de zero a um (0 a 1) sendo que o *baixo grau* de desenvolvimento é refletido por valores inferiores a 0,500; o *grau médio* é compreendido entre 0,500 e 0,800 e um *alto grau* de desenvolvimento é expresso por valores superiores a 0,800. O Brasil possui IDH igual a 0,747.

A tabela seguinte (**Tabela 1**) permite comparar a situação do Brasil em relação a alguns países selecionados quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – e quanto à taxa de analfabetismo, também fornecida pelo PNUD:

Tabela 1 – Índice de desenvolvimento humano e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 2000

PAÍS	IDH	POSIÇÃO	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	74º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Pinto *et al*, 2000, p. 513.

Como podemos observar, o Brasil possui grande desvantagem em relação a países sul-americanos como Argentina e Chile que se enquadram no seletor grupo considerado de Alto Desenvolvimento Humano do IDH e mantém a mesma desvantagem quanto aos índices de analfabetismo.

Através da **Tabela 2**, a seguir, podemos visualizar a queda percentual ininterrupta das taxas de analfabetismo no Brasil para a população acima de 15 anos:

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos e mais
Brasil – 1900-2000

ANO	População de 15 anos de idade e mais (em milhões)		
	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: Pinto et al, 2000, p. 513.

Os dados permitem concluir que levamos um século para sairmos de uma taxa de 65,3% em 1900 e alcançarmos 13,6% de analfabetos em 2000. Entretanto, essa queda é apenas percentual. Em números absolutos, somente a partir da década de 1980 foi possível verificar uma reversão do crescimento até então constante da taxa de analfabetismo no país. Pinto *et al* (2000) informa que no ano de 2000, em números absolutos, possuíamos um número de analfabetos maior do que o registrado em 1960 e quase duas vezes e meia a mais do que havia no início do século 20.

Entretanto, conforme afirma Souza (1999, p.5), é necessário que sejam também analisados os dados relativos à **taxa de alfabetização** como forma de complementar os índices de analfabetismo. Souza, um antigo componente da Diretoria de Política Social do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – citando Soares (1985) e Rockwell (1985), aponta que, a taxa de alfabetização, como indicador,

não se limita a sintetizar a capacidade média de acesso à cultura escrita, mas pode também representar o perfil educacional básico de uma população, pois o aprendizado da escrita ocorre simultaneamente ao aprendizado de outras habilidades intelectuais. Diferentemente das medidas de

escolarização, que representam a abrangência do ensino escolar em determinado momento do tempo, ou seja, um processo, a taxa de alfabetização reflete um produto: a educação propriamente dita.

E Souza (op. cit.) ainda afirma que, apesar de algumas limitações, a taxa de alfabetização se constitui num amplo indicador que engloba tanto os resultados da educação escolar quanto os da educação não-escolar, construída nos diversos ambientes de aprendizagem do indivíduo.

Os dados referentes à **taxa de alfabetização** contidos na Tabela 3 referem-se às informações coletadas até o Censo da década de 1990:

Tabela 3 – Alfabetização da população de 15 anos e mais – Brasil, 1900/1991

ANO	ALFABETIZADOS	ANALFABETOS	SEM DECLARAÇÃO	TAXA DE ALFABETIZAÇÃO (%)
1900	3 380 451	6 348 869	22 791	35
1920	6 155 567	11 401 715	---	35
1940	10 379 990	13 269 381	60 398	44
1950	14 916 779	15 272 632	60 012	49
1960	24 259 284	15 964 852	54 466	60
1970	35 586 771	18 146 977	274 856	66
1980	54 793 268	18 716 847	31 828	75
1991	76 603 804	19 233 239	---	80

Fonte: IBGE, censos demográficos apud Souza, 1999, p. 7.

Apesar dos critérios para a definição do conceito de alfabetização não terem sido os mesmos ao longo dos anos, pode-se observar que, em 90 anos, a taxa de alfabetização cresceu mais que o dobro (saltou de 35% em 1900 para 80% em 1991). E, de acordo com o Censo 2000, essa taxa já atingiu 86,4%.

Notemos através da Tabela 3 que, apesar do crescimento acelerado da população a partir da década de 1950, o número de analfabetos manteve-se relativamente constante enquanto as taxas de alfabetização aumentam. Segundo Souza (1999, p.7), a constância

do número de analfabetos pode ser parcialmente explicada pela permanência de analfabetos de gerações passadas:

se o ensino, especialmente o escolar, focaliza quase que exclusivamente a população jovem, torna-se, após certa idade, difícil aos adultos reverterem sua condição de analfabetos. Assim, o envelhecimento de uma geração de analfabetos pode, nesse caso, ser considerado o componente demográfico da manutenção do analfabetismo. Entretanto, para ser mantido no tempo, o estoque de analfabetos exige reposição, ou seja, o surgimento de novos analfabetos nas gerações mais novas. Logo, além dos aspectos essencialmente relacionados à dinâmica demográfica, o analfabetismo está também relacionado a condições que produzem novos analfabeto.

Ou seja, além dos aspectos relacionados à dinâmica demográfica há outros aspectos relativos à ineficiência do sistema educacional que produzem um aumento no número de analfabetos. Em outras palavras, o analfabetismo atual é resultado tanto da insuficiência quanto da demora na melhoria da abrangência da alfabetização ao longo da segunda metade do século passado (SOUZA, 1999).

O nível educacional a que a alfabetização enquanto escolarização se refere é bastante limitado pois provoca um mero recorte entre alfabetizados e analfabetos representados apenas por escolarizados e não escolarizados. Reconhecendo a complexidade das demandas da sociedade contemporânea sobre as habilidades de leitura e escrita, pesquisadores têm, nas últimas duas décadas, desviado seu interesse do fenômeno do analfabetismo absoluto, determinado pela incapacidade de ler e escrever textos simples, para o chamado analfabetismo funcional, que compreende não só a leitura e compreensão de textos em prosa (como mensagens, notícias e instruções) como também o uso de textos de informação esquemática e numérica (como tabelas e gráficos), bem como habilidades de escrita e cálculo para fins pragmáticos em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho.

É sob esse enfoque que pretendemos analisar duas iniciativas de tentar aferir as habilidades de leitura e escrita de amostras representativas das populações mundial e brasileira em dois âmbitos: avaliação escolar e avaliação não-escolar. Nesse sentido

descreveremos brevemente o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes –, enquanto avaliação escolar e, em nível nacional, o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, enquanto avaliação não-escolar.

Capítulo I

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

O PISA é um programa de avaliação cujos objetivos são aferir habilidades e conhecimentos adquiridos por alunos ao término do ensino obrigatório e verificar o quão preparados estão para interagir na sociedade letrada de que fazem parte.

Em sua primeira edição, em 2000, participaram 28 países afiliados à OCDE além de Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein que ingressaram como convidados. Os países que participaram foram:

Alemanha	Finlândia	Luxemburgo
Austrália	França	México
Austria	Grecia	Noruega
Bélgica	Holanda	Nova Zelândia
Brasil	Hungria	Polônia
Canadá	Irlanda	Portugal
Coreia do Sul	Islândia	Reino Unido
Dinamarca	Itália	República Checa
Espanha	Japão	Suécia
Estados Unidos	Letônia	Suíça
Federação Russa	Liechtenstein	

De acordo com o relatório nacional, o PISA foi implementado por um consórcio internacional liderado pelo Australian Council for Educational Research (ACER), da Austrália, que inclui The Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO), da Holanda, a Westat e o Educational Testing Service (ETS), dos Estados Unidos e o Japanese Institute for Educational Research (NIER), do Japão. O consórcio PISA 2000 contou com a experiência internacional de especialistas de 30 países no desenho e execução de sistemas de avaliação.

O PISA apresenta os seguintes objetivos:

- *Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real.* Nesse sentido, procura aferir o desempenho de alunos em situações consideradas corriqueiras que exijam conhecimentos e habilidades das áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Com isso busca verificar a eficácia do processo de escolarização;

- *Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas.* O PISA pretende apresentar resultados representativos que possam ser utilizados como indicações – talvez indicadores – de soluções para pontos cruciais da educação. Como a amostra pesquisada é estatisticamente considerável (4893 estudantes), questões como a influência de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, o nível de letramento e as estruturas e práticas educacionais capazes de fornecer oportunidades iguais de acesso ao saber a indivíduos de origens sociais diversas poderão contribuir para a orientação de novas políticas públicas educacionais;

- *Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho.* Como está programado para aferir, a cada três anos, o desempenho de alunos em situações que envolvem o uso de leitura, escrita e cálculos, o PISA pretende fornecer indicadores internacionais que possibilitem engendrar e orientar políticas públicas que melhorem a qualidade do ensino escolar.

A cada três anos, a partir de 2000, o PISA pretende avaliar habilidades, conhecimentos e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências de alunos concluintes do ensino obrigatório de cada país.

A cada ano um enfoque maior será dado a uma das áreas sendo que em 2000 correspondeu à Leitura, em 2003 à Matemática e em 2006 o enfoque será em Ciências.

A cada ciclo de avaliação um eixo temático norteará a elaboração das questões das provas.

O PISA pressupõe um modelo dinâmico de aprendizagem em que há a necessidade de construção/desconstrução e adaptação/transformação de conhecimentos pelo sujeito que é capaz de organizar e gerir o próprio aprendizado. Para avaliar tais aspectos além de conhecimentos e habilidades, o PISA investiga através de testes cognitivos e questionários de natureza sociodemográfica e cultural os hábitos de estudo, a motivação e a preferência por situações que favorecem o aprendizado.

Diante do exposto, o PISA procura avaliar:

a) *Conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos.* Buscando ultrapassar os limites do contexto escolar, o programa visa à aferição da capacidade dos alunos em transpor o saber adquirido na escola para as situações da vida cotidiana que o requeiram;

b) *A proficiência em Leitura, Matemática e Ciências é avaliada separadamente.* O PISA busca classificar os níveis de letramento em cada área. E, nesse sentido, equivale a averiguar o “conteúdo ou estrutura de conhecimento que o aluno precisa adquirir, o processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados”. Dessa maneira, o relatório nacional considera que há um conceito de letramento para cada área investigada:

- ***Letramento em Leitura** é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos que promovam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do potencial individual que permita participar plenamente da vida em sociedade;*
- ***Letramento em Matemática** é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de elaborar hipóteses fundamentadas e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo;*
- ***Letramento em Ciências** é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em*

evidências, de modo a compreender e a auxiliar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas.

c) *Aprendizagem auto-regulada.* O PISA considera a aprendizagem como um processo dinâmico que transcende o âmbito escolar. O mundo em constante transformação determina os conhecimentos e as adaptações necessários à sobrevivência do indivíduo na sociedade cada vez mais letrada. O aluno, por sua vez, deve ser capaz de gerir e organizar o próprio aprendizado, seja ele fruto de aquisição/construção individual ou coletiva.

Um pouco sobre a prova

A prova impressa de 2000 constou de textos e questões dissertativas e de múltipla escolha que visavam verificar a capacidade de reflexão e raciocínio lógico dos alunos e não apenas a reprodução de conhecimentos adquiridos.

Foram desenvolvidos testes cujas questões permitissem avaliar internacionalmente os conhecimentos e habilidades necessários à convivência na sociedade letrada contemporânea. Alguns itens desses testes foram previamente aplicados em todos os países participantes. Os resultados desses pré-testes serviram de subsídios para a seleção dos itens que comporiam o instrumento definitivo. Cada aluno respondeu, em média, entre 55 e 65 questões num período de duas horas.

O PISA também elaborou questionários para a investigação do contexto social e escola como forma de auxiliar a análise e interpretação dos resultados. Cada aluno precisou dispor de 45 minutos para essa tarefa e cada diretor de escola participante utilizou 30 minutos.

Em conformidade com o relatório nacional, configurou-se como meta do PISA a produção de

um conjunto abrangente de informações e análises, capazes de fornecer um perfil do desempenho dos alunos em associação

com seu contexto social e educacional, e de indicar como esse desempenho evoluirá ao longo do tempo.

Dirigentes e agências governamentais poderão dispor desses resultados como ferramentas de análise e implementação de decisões políticas.

Os resultados do PISA foram divulgados através de um relatório internacional e coube a cada governo definir estratégias de divulgação dos resultados em seu país. No Brasil, os resultados se encontram num relatório nacional que serve de base para as presentes considerações.

A implementação do PISA visou atender aos seguintes objetivos:

1. Obtenção de informações que possibilitassem avaliar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da educação nacional e internacional;
2. Fomentar a discussão sobre indicadores educacionais adequados à realidade brasileira;
3. Participar de discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA em fóruns internacionais;
4. Apropriar-se de conhecimentos e metodologias relacionados a avaliação;
5. Divulgar as informações geradas pelo PISA entre diversos atores dos sistemas educacional, governamental e não-governamental.

A população de referência foi composta por alunos com idade entre 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses. No Brasil esses jovens estavam cursando principalmente a 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. A seleção da amostra foi feita através de sorteio entre escolas (foram excluídas as escolas rurais da região Norte e as escolas com menos de 05 alunos matriculados devido a dificuldades operacionais e de custo) e entre alunos. Conseguiu-se assim abranger 58% da população estudantil brasileira nas regiões não excluídas.

A amostra obtida – um total de 4.893 estudantes – foi classificada quanto à localização (urbana e rural), infra-estrutura das escolas a que pertencia, região geográfica, tipo de rede (pública e privada) e número de alunos por escola como variáveis de estratificação implícita.

Indicadores sócio-educacionais no contexto do PISA

Considerando que os estudos sobre avaliação educacional pressupõem a escolarização como produto distribuído de forma desigual e subordinado a condições sócio-econômicas e culturais e que vários estudos comprovaram a necessidade de se estudar os aspectos cognitivos de uma avaliação levando-se em consideração a origem sócio-econômica dos sujeitos envolvidos, o PISA se utilizou de indicadores sociais como forma de complementar a análise dos resultados obtidos pelos 32 países participantes.

Como indicadores sociais o PISA considerou:

- O PIB *per capita* que é calculado pela conversão do poder de compra de um país em dólares americanos;
- O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano;

O Brasil possui IDH igual a 0,747. Embora se enquadre no grau médio, é o menor índice entre os países participantes do PISA conforme se pode observar através da tabela abaixo:

Tabela 4 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Países com desenvolvimento humano alto	
Estados Unidos	0,929
Espanha	0,899
Coréia do Sul	0,854
Argentina	0,837
Países com desenvolvimento humano médio	
México	0,784
Brasil	0,747

Fonte: PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2000 apud Relatório Nacional sobre o PISA.

- O índice de Gini que afere a desigualdade na distribuição de renda situando os valores entre zero (quando há uma perfeita igualdade) e 100 (máxima desigualdade).

No Brasil esse índice atinge 60,0, ou seja, há um alto nível de desigualdade na distribuição de renda: a maior parte da renda está nas mãos de uma ínfima parcela da população.

A tabela que se segue permite comparar os três indicadores citados entre os países participantes do PISA:

Tabela 5 – Países participantes do Pisa 2000: indicadores econômicos e sociais

Países	PIB per capita em US\$	IDH	Índice de Gini
Luxemburgo	42769	0.908	-
Estados Unidos	31872	0.929	40.8
Noruega	28433	0.934	25.8
Islândia	27835	0.927	-
Suíça	27171	0.915	33.1
Canadá	26251	0.935	31.5
Irlanda	25918	0.907	35.9
Dinamarca	25869	0.911	24.7
Bélgica	25443	0.925	25.0
Áustria	25089	0.908	23.1
Japão	24898	0.924	24.9
Austrália	24574	0.929	35.2
Holanda	24215	0.925	32.6
Alemanha	23742	0.911	30.0
Finlândia	23096	0.917	25.6
França	22897	0.917	32.7
Suécia	22636	0.926	25.0
Itália	22172	0.903	27.3
Reino Unido	22093	0.918	36.1
Nova Zelândia	19104	0.903	43.9
Espanha	18079	0.899	32.5
Portugal	16064	0.864	35.6
Coréia do Sul	15712	0.854	31.6
Grécia	15414	0.875	32.7
República Checa	13018	0.843	25.4
Hungria	11430	0.817	30.8
Polônia	8450	0.814	32.9
México	8296	0.784	53.7
Federação Russa	7473	0.771	48.7
Brasil	7037	0.747	60.0
Letônia	6264	0.771	32.4
Liechtenstein	—	—	—

Fonte: Relatório Nacional Pisa 2000.

Podemos observar que, entre os países participantes do Pisa, o Brasil possui os índices mais baixos de desenvolvimento humano e de distribuição de renda, com valores semelhantes aos da Federação Russa, Letônia, México e Polônia.

Outros indicadores educacionais

As distorções e disparidades econômicas são reforçadas e reproduzidas historicamente em nosso país em parte, devido às desiguais oportunidades de acesso da população à educação básica. Isso é refletido através das altas taxas de analfabetismo e do baixo percentual de estudantes que concluem o ensino superior.

Através da tabela que se segue é possível verificar que, apesar das sucessivas quedas no índice de analfabetismo a partir da década de 1970, o índice brasileiro continua o mais baixo quando comparado a países de mesmo nível econômico:

**Tabela 6 – Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas
a partir de 15 anos**

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001 apud relatório nacional sobre o PISA.

Ao compararmos o percentual da população brasileira com curso superior ao de alguns países, o resultado não é animador. O país cujos resultados se assemelham aos nossos é Argentina. Verifiquemos esses dados na Tabela 7:

Tabela 7 – Percentual da população de 24 anos e mais com curso superior – 1999

Países	%
Argentina ^{1, 2}	8
Brasil ^{1, 3}	9
Chile ^{1, 2}	17
Coréia do Sul ¹	27
Espanha	30
Estados Unidos ¹	33
México	11

Fonte: OECD. Education at a Glance. 2001 apud Relatório Nacional sobre o PISA.

¹ Taxa bruta de graduação; percentual de graduados em relação à população total com idade de se graduar.

² Ano de referência: 1998.

³ Ano de referência: 1997.

Os resultados expressos nas tabelas anteriores revelam a posição inferior de nosso país em relação a outros com características bastante próximas ao nosso, no percentual da população com nível superior, na taxa de analfabetismo, no índice de desenvolvimento humano e na distribuição de renda.

Como nossa pesquisa pretende focar a questão da compreensão da leitura, deteremo-nos nas concepções e atividades de leitura que o Pisa adota ao avaliar estas dimensões e diferenças.

O CONCEITO DE LEITURA UTILIZADO NO PISA 2000

A partir do modelo de aprendizagem como processo dinâmico, o PISA visa verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura.

Ao discorrer sobre a relevância da leitura em nossa sociedade letrada, Kirsch (2004, p.15) aponta que

a leitura é um pré-requisito para o sucesso na vida. Mas não apenas a leitura. As habilidades em leitura aplicam-se à aprendizagem, ao trabalho e à vida. Moffett e Wagner (1983)⁴ sustentam que a compreensão de leitura não difere da compreensão geral. As habilidades necessárias para compreender textos – tais como identificar a idéia central, recordar detalhes, relacionar fatos, tirar conclusões e prever desenlaces – são importantes na vida diária. É preciso ser capaz de identificar um padrão geral, recordar detalhes, enxergar relações e tirar conclusões a partir da experiência continuamente, sempre que se lida com questões cotidianas. A experiência de leitura acrescenta-se à nossa experiência, e dessa forma promove e favorece o processo de aprender a viver em nossa sociedade.

A definição de letramento em leitura adotada pelo Pisa baseou-se nas concepções do IEA 1992 (Reading Literacy Study) e do Levantamento Internacional sobre Alfabetização de Adultos – IALS – que reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura para uma atuação ativa crítica na sociedade e o concebem como processo construído pelos indivíduos ao longo de toda sua vida, em diversas situações (leitura para uso pessoal, para uso público, para o trabalho e para a educação) e através da interação com outros sujeitos.

Segundo Kirsch (2004), a concepção de letramento do Pisa também foi influenciada pelas teorias atuais sobre leitura que enfatizam sua natureza interativa (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985), por modelos de compreensão do

discurso (Graesser, Millis e Zwaan,1997; Kintsch e Van Dijk,1978; Van Dijk e Kintsch,1983) e por teorias de desempenho em tarefas de resolução de problemas (Kirsch,2001;Kirsch e Mosenthal, 1990).

Assim, letramento em leitura é definido por Kirsch (2004, p.25) como “ *a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar ativamente da sociedade*”.

O Pisa utilizou dois tipos de texto: **contínuos**, representados por categorias como narração, exposição, descrição, argumentação, instrução, documento e hipertexto e **não-contínuos**, que contemplam formas escritas organizadas como quadros e gráficos, tabelas e matrizes, diagramas, mapas, formulários e afins.

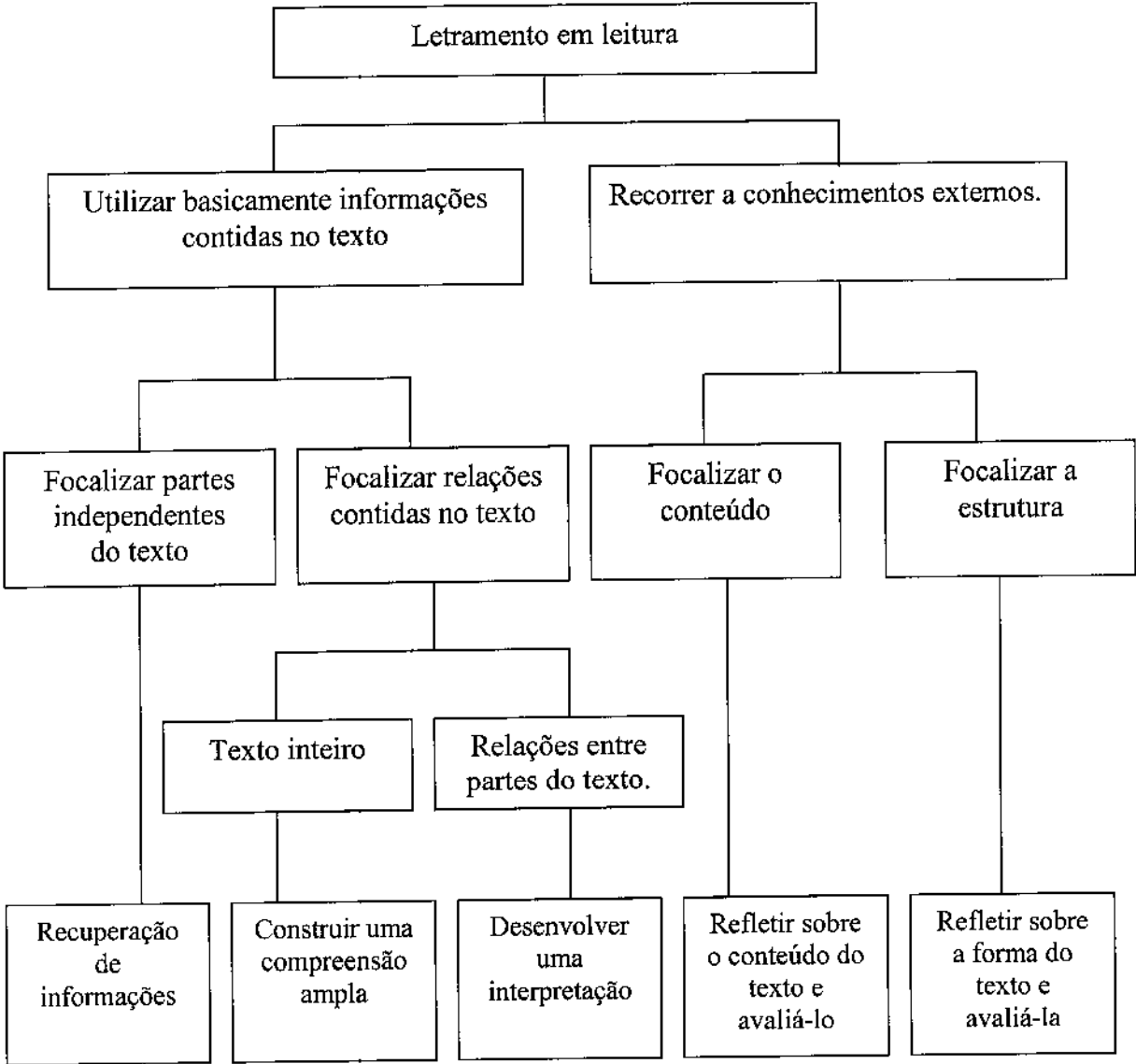
Para avaliar a compreensão integral de um texto contínuo ou não-contínuo foram considerados cinco aspectos para a proficiência em leitura:

- Construir uma compreensão geral ampla;
- Recuperar informações;
- Desenvolver uma interpretação;
- Refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo;
- Refletir sobre a forma de um texto e avaliá-la.

A **Figura 1** representa as características dos principais aspectos da leitura e os relaciona simplificadamente entre si:

⁴ MOFFETT, J. WAGNER, B.J. 1983. *Student-Centered Language Arts and Reading K-13: A Handbook for Teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

Figura 1: CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS DOS CINCO ASPECTOS DE LETRAMENTO EM LEITURA



Para verificar os aspectos de leitura apresentados, o Pisa incluiu 42 questões que requeriam a recuperação de informações, 70 que englobavam a construção de interpretação e compreensão e 29 que permitiam refletir sobre o conteúdo e a forma de um texto, avaliando-os.

Visando aferir diversos processos, habilidades e proficiências dos estudantes em leitura, o Pisa elaborou um mapa de avaliação em que considerava cinco níveis de letramento dentro de cada categoria de relação com o texto:

<i>Recuperação de informação</i>	
Nível 1	Localizar um ou mais itens independentes de informação, formulados de maneira explícita, levando em conta um único critério, com pouca ou nenhuma informação concorrente no texto.
Nível 2	Localizar um ou mais itens de informação, sendo que cada um deles pode envolver vários critérios. Operar com informações concorrentes.
Nível 3	Localizar e, em alguns casos, reconhecer a relação entre itens de informação, sendo que cada um deles pode envolver vários critérios. Operar com informações concorrentes bem evidenciadas.
Nível 4	Localizar e possivelmente sequenciar ou combinar itens múltiplos de informação embutidos no texto, cada um dos quais pode envolver vários critérios, em um texto cujo contexto e forma são pouco conhecidos. Inferir quais informações do texto são relevantes para a tarefa.
Nível 5	Localizar e possivelmente sequenciar ou combinar itens múltiplos de informação profundamente embutidos no texto, alguns dos quais podem estar fora do corpo central do mesmo. Inferir quais informações do texto são relevantes para a tarefa. Operar com informações concorrentes altamente plausíveis e/ou extensas.

<i>Reflexão e avaliação</i>	
Nível 1	Fazer uma conexão simples entre informações contidas no texto e conhecimentos com cotidianos comuns.
Nível 2	Fazer comparações ou conexões entre o texto e conhecimentos externos, ou explicar uma característica do texto valendo-se de experiência e atitudes pessoais.
Nível 3	Fazer conexões ou comparações, dar explicações, ou avaliar uma característica do texto. Demonstrar compreensão detalhada do texto em relação a conhecimentos cotidianos com os quais tem familiaridade, e valer-se de conhecimentos menos comuns.
Nível 4	Utilizar conhecimentos formais ou públicos para formular as hipóteses sobre o texto ou para avaliá-lo criticamente. Demonstrar compreensão precisa de textos longos ou complexos.
Nível 5	Avaliar criticamente ou formular hipóteses, a partir de conhecimentos especializados. Operar com conceitos que se contrapõem a expectativas e utilizar uma compreensão profunda de textos longos ou complexos.

<i>Interpretação de textos</i>	
Nível 1	Reconhecer o tema central ou a intenção do autor em um texto sobre um tópico conhecido, quando a informação está evidente no texto.
Nível 2	Identificar a idéia central de um texto, entender relações, formar ou ampliar categorias simples, ou conceber significados em um trecho limitado do texto quando a informação não está evidente e quando há necessidade de inferências elementares.
Nível 3	Integrar diversas partes de um texto para identificar uma idéia central, compreender uma relação ou conceber o significado de uma palavra ou frase. Comparar, contrastar ou categorizar, levando em conta diversos critérios. Operar com informações concorrentes.
Nível 4	Utilizar inferências com alto nível de elaboração, baseado no texto, para entender e aplicar categorias em um contexto pouco conhecido, e para conceber o sentido de uma parte do texto levando em conta o texto como um todo. Operar com ambigüidades, com idéias que se contrapõem a expectativas e idéias fraseadas na forma negativa.
Nível 5	Conceber o significado de nuances de linguagem ou demonstrar compreensão plena e detalhada de um texto.

Ao comentar as características do mapa anterior, Kirsch (2004, p.46) afirma:

A definição de leitura e a estrutura desenvolvida pelo Pisa trazem implícita a idéia de que, ao concluir seus estudos, os estudantes nos modernos países desenvolvidos devem ser capazes de construir e ampliar o significado de um texto e refletir sobre o significado do que leram, em uma ampla variedade de textos contínuos e não-contínuos associados a situações encontradas tanto dentro como fora da escola. Cada tarefa de avaliação construída para representar a estrutura de leitura fornece evidências sobre a natureza e a competência

desenvolvida com relação a essas habilidades pelos estudantes nos países participantes.

A partir do entendimento dos cinco aspectos de letramento em leitura considerados (compreensão global, interpretação, reflexão e avaliação do conteúdo do texto, reflexão e avaliação sobre sua forma e recuperação de informações) destacaremos agora alguns exemplos de questões aplicadas pelo Pisa visando fornecer ao leitor mais subsídios para a delimitação e compreensão de nosso objeto de estudo.

Lembramos que as questões foram respondidas por alunos com idade entre 15 anos e três meses e 16 anos e três meses que, no Brasil, estavam cursando principalmente a 7ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental e a 1ª e a 2ª série do Ensino Médio.

Exemplos de questões

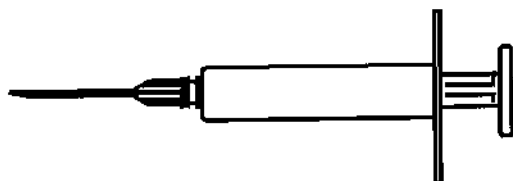
Apresentamos, a seguir, dois exemplos de questões da prova de leitura do Pisa 2000 bem como alguns comentários e considerações presentes do relatório nacional sobre as mesmas:

Unidade 1 – GRIPE

PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE

Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

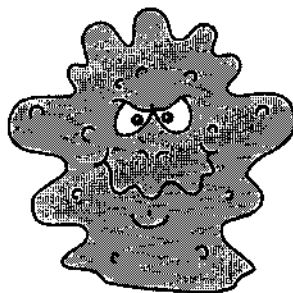
A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.



A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.

A participação é voluntária. Será solicitado ao funcionário que se dispuser a tomar a vacina que assine uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer pequenos efeitos colaterais.

De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



QUEM DEVE SER VACINADO?

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

Esta vacinação é especialmente recomendada a pessoas com idade acima de 65 anos. Mas, independentemente da idade, ela é indicada a QUALQUER pessoa que sofra de doença crônica debilitante, especialmente problemas cardíacos, pulmonares, dos brônquios ou diabetes.

Num ambiente de escritório, TODOS os funcionários correm o risco de pegar gripe.

QUEM NÃO DEVE SER VACINADO?

Pessoas alérgicas a ovos, as que sofrem de alguma doença febril aguda e mulheres grávidas.

Verifique com seu médico se você está tomando algum medicamento ou se teve alguma reação anterior a uma injeção contra gripe.



Se você deseja ser vacinado na semana de 17 de maio, por favor, notifique a diretora de pessoal, Áurea Ramos, até sexta-feira, 7 de maio. A data e a hora serão determinadas de acordo com a disponibilidade da enfermeira, o número de participantes e o horário conveniente para a maioria do pessoal. Se você deseja estar vacinado neste inverno, mas não pode comparecer no período estipulado, por favor informe Áurea Ramos. Uma sessão alternativa pode ser marcada se houver um número suficiente de participantes. Para obter mais informações, favor contatar Áurea Ramos no ramal 5577.

Cuide da

Sua Saúde

A partir desse texto, foram elaboradas cinco questões das quais destacamos duas e sobre as quais trazemos a análise apresentada no relatório nacional sobre o Pisa:

Áurea Ramos, diretora do Departamento de Pessoal de uma companhia chamada ACOL, preparou o formulário informativo apresentado nas páginas anteriores para a equipe desta empresa. Consulte o informativo para responder às questões que se seguem.

Questão 1: GRIPE

Qual das afirmativas abaixo descreve uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL?

- A Aulas diárias de exercícios serão realizadas durante o inverno.
- B As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho.
- C Os participantes receberão um pequeno abono.
- D Um médico aplicará as vacinas.

Análise da questão:

- *Subescala:* Identificação/recuperação de informação no texto.
- *Nível de proficiência:* 2
- *Objetivo da questão:* Recuperar informação (percorrer o texto para localizar uma informação fornecida explicitamente).
- *Tipo de questão:* Múltipla escolha.

O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B: “As vacinações serão realizadas durante o horário de trabalho”, que corresponde à descrição de uma característica do programa de vacinação contra gripe da ACOL.

- *Desempenho dos alunos brasileiros neste item:*

Alternativa A: 10,95%

Alternativa B (correta): 53,62%

Alternativa C: 4,10%

Alternativa D: 27,24%

Não respondeu: 2,57%

O relatório nacional do PISA 2000 comenta que a identificação da alternativa correta exigia apenas uma **leitura atenta** [grifo nosso] do texto, o que serviria não só para recuperar a informação solicitada, como para eliminar as três alternativas incorretas.

Com relação aos dados de desempenho na questão, chama-nos a atenção o percentual relativamente alto de escolha da alternativa D por parte dos alunos (27,24%). O que isso parece indicar – mais do que alguma dificuldade de leitura e interpretação desse texto, que não oferece grandes dificuldades – é que a maioria dos alunos que optaram pela alternativa D **sequer leu o texto**, tendo escolhido, entre as alternativas apresentadas, aquela que parecia corresponder, de alguma maneira, a uma interpretação de senso comum, segundo a qual **médicos aplicam vacinas**. Ou ainda, tendo feito o leitor uma leitura superficial, a referência feita a médicos em um trecho seguinte pode ter corroborado o saber comum que aproxima médico, doença e vacina. Outra hipótese, poderia ser a de que muitos alunos não entendem a expressão “administrar a vacina” como tendo o mesmo sentido de “aplicar a vacina”.

Questão 4: GRIPE

Parte do informativo diz:

QUEM DEVE SER VACINADO?

Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus.

Depois que Áurea fez circular o informativo, um colega lhe disse que ela deveria ter eliminado a frase: “Qualquer pessoa que tenha interesse em se proteger do vírus” por ser uma frase confusa.

Você concorda que esta frase é confusa e deve ser eliminada do informativo?

Explique sua resposta

.....

.....

Análise da questão:

- *Subescala:* reflexão
- *Nível de proficiência:* 4
- *Objetivo da questão:* Refletir sobre o conteúdo de um texto (avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e propósito gerais).

- *Tipo de questão:* Resposta aberta.

O aluno deveria concordar ou não com determinada avaliação acerca da pertinência de um dos enunciados constantes do texto, explicando sua resposta.

- *Desempenho dos alunos brasileiros neste item:*

Crédito completo: 20,31% (pontuação por acerto completo)

Crédito parcial: 16,02% (pontuação por acerto parcial)

Nenhum crédito: 46,39%

Não respondeu: 17,29%

Nessa questão, o alto índice de erro (46,39%) nos parece explicável pelo fato de exigir do leitor uma reflexão e posterior avaliação crítica sobre a afirmativa e uma resposta baseada, inclusive, em conhecimentos externos ao texto. Deveria o leitor perceber que, embora a frase anunciasse que qualquer pessoa que desejasse se proteger do vírus poderia tomar a vacina, o próprio informativo excluía desse universo alguns grupos como grávidas e alérgicos a ovos. O termo *confuso* está relacionado, portanto, à aparente contradição relativa aos termos *qualquer pessoa* que tenha interesse em se proteger do vírus e *há pessoas que não devem ser vacinadas*. Essa questão era a de nível mais alto da escala na categoria reflexão.

Através das questões apresentadas como exemplo podemos observar que as habilidades de recuperar informações, compreender, interpretar, refletir e avaliar o que foi lido permeiam a avaliação do Pisa. Quanto à habilidade de recuperar informações explícitas no texto – nosso objeto de estudo –, os resultados sugerem que os leitores têm demonstrado dificuldade de obter esse tipo de informação. Questões como as relativas ao cartaz sobre a campanha de vacinação ilustram bem essa dificuldade e indicam a frágil relação entre leitores e eficientes leituras.

Embora a leitura esteja presente na vida humana há séculos, o conjunto de habilidades necessárias para a leitura eficaz muda continuamente. Vivemos em uma sociedade em que atividades de leitura e escrita se fazem cada vez mais presentes e necessárias nas práticas cotidianas. Os leitores, freqüentemente, têm necessidade de obter certas informações contidas em materiais escritos. Podem precisar localizar um número de telefone ou endereço em uma lista, verificar o horário de partida de ônibus ou trens, obter o horário de funcionamento ou atendimento de locais públicos, identificar os passos de instalação ou montagem de aparelhos, verificar a posologia de

medicamentos. Podem querer descobrir se um fato sustenta ou refuta um comentário, reclamação ou crítica. Enfim, alguns leitores podem necessitar obter informações isoladas dentro de um texto e de um contexto mais amplo como, por exemplo, na internet. Nessas situações, é preciso investigar, procurar, comparar, localizar e selecionar a informação relevante que pode estar explícita ou oculta no material escrito utilizado. E, para executar essas operações, é necessário desenvolver habilidades que definem o nível de letramento de um indivíduo em leitura e indicam o quanto “funcionais” esses indivíduos são na sociedade letrada em que estão imersos, ou seja, o quanto são capazes de se utilizar de práticas de leitura e escrita em seu dia-a-dia de forma bem sucedida.

Considerando essa nova importância da leitura/escrita para as sociedades cada vez mais letradas, várias tentativas foram surgindo como formas de tentar avaliar o grau de letramento – ou alfabetismo funcional – dos indivíduos.

Abordaremos, a seguir, algumas dessas iniciativas em nível internacional – NALS, IALS – em nível nacional – INAF – e , uma avaliação do alfabetismo funcional na cidade de São Paulo.

Capítulo II

ANALFABETISMO FUNCIONAL

Analfabetismo, alfabetismo e letramento: um breve histórico

Considerando a multiplicidade de nuances da condição de alfabetismo bem como a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas (histórica, antropológica, sociológica, psicolinguística, sociolinguística, discursiva, literária, política ...) através das quais se pode analisar o fenômeno da leitura e da escrita, suas relações e importância para as diversas sociedades ao longo dos tempos, é praticamente impossível elaborar um conceito universal e genérico sobre esse termo e seus desdobramentos (SOARES, 1995).

Diante disso, abordaremos sucintamente a trajetória dos conceitos analfabetismo, alfabetismo e letramento, sem, contudo, pretender que se estabeleçam como únicos e genéricos. Apenas desejamos apresentar uma breve descrição sobre a origem desses termos pois, as rápidas e crescentes transformações sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas fizeram com que as definições desses termos sofressem revisões significativas.

Em 1958, a UNESCO propunha, para fins de padronização das estatísticas educacionais, a definição de alfabetização como a capacidade de ler e escrever *com compreensão* um enunciado curto e simples relacionado à vida diária do sujeito. E analfabeta seria a pessoa que não apresentasse a referida habilidade. (SOARES, 1995).

Todavia, conforme aponta Soares (1995), essa definição é arbitrária pois seleciona uma habilidade “ler e escrever com compreensão” e desconsidera questões como a importância, a necessidade, as dimensões dos atos de ler e escrever para os indivíduos imersos em seus grupos sociais.

O desenvolvimento de novas condições econômicas e sociais engendrou novos significados e importância para a escrita na vida diária dos indivíduos: não mais seria suficiente saber ler e escrever, mas seria necessário saber fazer uso da escrita que gradualmente incorporara um papel essencial para a maioria dos grupos sociais. (NUCCI, 2001).

Diante disso, em 1978, a UNESCO sugeriu o conceito de alfabetismo funcional: a capacidade de o indivíduo utilizar as habilidades de leitura e escrita em seu contexto social como forma de aprender, de relacionar-se e desenvolver-se enquanto sujeito.

Assim, com o advento da chamada sociedade tecnológica — fruto de transformações políticas, sociais e econômicas — o papel da escrita e a necessidade da leitura na vida cotidiana tornaram-se mais evidentes. Com efeito, algumas distinções foram sendo construídas para termos como escolarização, alfabetização e letramento. Para Kleiman (1995), alfabetização é o domínio sistemático das habilidades de ler e escrever adquirido na escola. Escolarização é um processo de formação global do indivíduo do qual a alfabetização faz parte. E letramento, por sua vez, seria a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita, estendida para além do ambiente escolar.

Depreende-se da exposição anterior que, sendo os conceitos de analfabetismo e alfabetização socialmente construídos, evoluem e transformam-se historicamente de maneira a se adaptarem às novas necessidades da sociedade à qual se referem.

E da transformação da visão mecânica do ato de decifrar códigos como sinônimo de ler (atente-se para as esparsas frases de antigas cartilhas de alfabetização como “Eva viu a uva”; “A pata nada”...) surge o conceito, a concepção de letramento ou alfabetismo.

Entretanto, enquanto os conceitos de analfabetismo e analfabeto sempre foram utilizados de maneira corrente e facilmente compreendidos e aceitos, o termo alfabetismo é relativamente recente em nossa língua e, conforme afirma Soares (1995), ainda causa certa estranheza. Isso se dá, talvez, porque tenhamos convivido tanto tempo com a “condição ou estado de analfabeto” que não nos tenha sido tão necessário um termo que designasse a condição oposta. Ou seja, só recentemente é que se intensificaram as demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, pois,

dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 1995, p. 7)

De maneira análoga, só que anteriormente ao brasileiro, o fenômeno da criação de uma palavra que atendesse a nova demanda social de uso das habilidades de leitura e escrita ocorreu na língua inglesa. Por exemplo, o termo *illiteracy* está registrado desde 1660 nos dicionários ingleses ao passo que só ao final do século XIX é que se grafou o termo *literacy* (que corresponde em português a letramento ou alfabetismo), não sendo ainda considerado suficiente para definir o conceito de alfabetismo ou letramento. Disso se depreende que esse é um conceito complexo que engloba uma gama de habilidades, conhecimentos, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia de acordo com o contexto em que ocorre (SOARES, 1995)

Letramento⁵, que de acordo com Soares (1998) apareceu pela primeira vez em 1986, cunhado por Mary Kato, é *“o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”* (p. 39). Dessa maneira, o termo engloba duas dimensões: a **dimensão individual** caracterizada pela posse individual das habilidades de leitura e escrita e a **dimensão social** em que o letramento é visto como fenômeno cultural que envolve, portanto, todo um conjunto de atividades sociais relacionadas à língua escrita (Soares, 1995). Identificar essas duas dimensões possibilitará uma melhor compreensão do conceito de alfabetismo.

⁵ Lembrando que, visando a uma simplificação, estamos considerando indistintamente letramento como sinônimo de alfabetismo.

A dimensão individual do alfabetismo/letramento

Nessa dimensão, alfabetismo é considerado uma aquisição individual de habilidades de leitura e escrita.

O alfabetismo envolve, fundamentalmente, dois processos distintos: ler e escrever. E cada um desses processos engloba conjuntos de habilidades e conhecimentos bem diferentes.

Nessa perspectiva individual, ler é um processo que se estende da decomposição de símbolos à compreensão do texto escrito. Ler é, nas palavras de Soares (1995), além da relação símbolo escrita / unidade sonora, “um processo de construção da interpretação de textos escritos” [grifo nosso]. Ou ainda, de forma mais completa, ler

*... inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e **modificar as predições iniciais**, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 1995, p.8)*

Ressalte-se ainda que as habilidades de leitura são aplicadas de formas diferentes à imensa variedade de categorias de textos escritos.

Da mesma maneira, escrever envolve desde a habilidade de transcrever sons até a capacidade de se comunicar com um leitor específico. É também “um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita” (Soares, 1995).

Soares (1995, p. 9) aponta que **escrever**

inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a

habilidades de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente.

E como ocorre com a leitura, as habilidades e conhecimentos de escritas são utilizados na produção de vários tipos de textos escritos.

Diante das considerações anteriores pode-se perceber a imensa complexidade de se delimitar e definir o conceito de alfabetismo. Isso implicaria em selecionar habilidades e conhecimentos relativos à escrita e à leitura e destinados a um determinado tipo de texto escrito, e isso se se considerasse apenas os conhecimentos e habilidades individuais.

A definição da UNESCO para alfabetizado e analfabeto expressam uma seleção de habilidades individuais sendo, de certa forma, não completa. Para melhor compormos o conceito, examinemos a dimensão social do alfabetismo.

A dimensão social do alfabetismo

Na perspectiva social, alfabetismo refere-se não apenas ao estado ou condição pessoal, mas também ao uso que essas pessoas fazem de suas habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em sua vida diária, em sua prática social. Ou ainda, o alfabetismo está relacionado com as demandas do contexto social de práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, alfabetismo é um fenômeno histórico-cultural.

O sentido social, de acordo com Soares (1995) pode ser compreendido através de duas tendências conflitantes: uma progressista, “liberal” e outra radical, “revolucionária”.

Na perspectiva progressista o alfabetismo é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos necessários para que o indivíduo atue, funcione em seu contexto social. Surge então a expressão alfabetismo funcional cuja a definição de Gray (1956) citado por Soares (1995) é “ *o conjunto de habilidades e conhecimentos que tornam um indivíduo capaz de participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias em sua cultura ou em seu grupo*”. A revisão dos conceitos de alfabetizado e analfabeto proposta pela UNESCO em 1978 contempla aspectos dessa nova visão de alfabetismo.

Segundo a perspectiva progressista, o alfabetismo funcional possui conseqüências sempre positivas e conduzirá ao progresso social e individual pois permite que o indivíduo responda de maneira eficiente às demandas sociais. Assim, o alfabetismo torna-se responsável pelo *“desenvolvimento cognitivo e econômico, pela mobilidade social, pelo progresso profissional, pela promoção da cidadania”* (SOARES, 1995, p. 11).

Contrariamente a essa visão, a perspectiva radical “revolucionária” crê que as habilidades de leitura e escrita são *“práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social”* (Idem, p. 11). Nesse sentido, um alto nível de alfabetismo teria poderes emancipatórios, pois possibilitaria a formação de consciência crítica e questionadora.

Na visão “revolucionária”, ainda de acordo com Soares (1995, p.11), o conceito de alfabetismo depende *“inteiramente de como leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; o alfabetismo é, nessa perspectiva, um conjunto de práticas governadas pela concepção de o que, como, quando e por que ler e escrever”*. Ou seja, alfabetismo está relacionado com a importância e significado da leitura e da escrita para uma determinada sociedade. Pode servir de instrumento ideológico ao questionar relações e práticas sociais em vez de apenas acomodar as pessoas às circunstâncias vigentes.

Paulo Freire referia-se a esse poder do letramento ao afirmar que *“ser alfabetizado deveria ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de se tornar consciente da realidade e transformá-la”* (SOARES, 1995, p 12).

Assim, sob uma concepção política, o letramento poderia ser um instrumento de promoção de mudança social, libertando ou domesticando os sujeitos. Pela concepção freiriana, o processo educativo promove a transformação ingênua – que é a interpretação simplista dos problemas, que conduz a conclusões e explicações superficiais e até “mágicas”, que vê a realidade como estática – e a consciência crítica que propicia uma análise mais profunda dos fatos a partir de princípios causais e racionais. Esta consciência “é inquieta, indagadora, ama o diálogo e nutre-se dele [...]”. O indivíduo crítico reconhece que sua consciência é constituída na prática de que participa.” E nesse sentido, aproxima-se do letramento.

Em suma, as visões progressista e revolucionária acabam por relativizar o conceito alfabetismo ao condicioná-lo à natureza, estrutura e projeto político da

sociedade em que o indivíduo está imerso bem como ao significado que a leitura e a escrita têm nas práticas dessa sociedade. Assim, conclui Soares (1995, p. 12), *“é impossível formular um único conceito de alfabetismo, adequado a qualquer pessoa, em qualquer lugar, em qualquer momento, em qualquer contexto cultural ou político”*.

Dessa maneira, o conceito de alfabetismo é relativo a um dado contexto. E o conceito de alfabetismo adotado pelo INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – será descrito mais adiante.

Analogamente aos estágios da consciência enunciados por Paulo Freire, é possível falar em níveis de letramento, de acordo com a função que a leitura e a escrita exercem nas atividades do sujeito. O nível de letramento refere-se *“à habilidade de codificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto e ao uso que se faz da leitura e da escrita no ambiente social, variando de intensidade em função desse uso”* (NUCCI, 2001, p. 60). Ou seja, ter um nível maior ou menor de letramento significa o grau de familiaridade que o sujeito tem com a leitura e a escrita no seu cotidiano.

Em geral, indivíduos com maior grau de escolaridade tendem a ter um maior nível de letramento em razão do próprio ambiente em que necessitam conviver quando realizam seus estudos. O que não significa que indivíduos com baixo grau de escolaridade (e de letramento) possam ser considerados iletrados pois, letrado é o indivíduo que se utiliza da escrita e, conseqüentemente, da leitura para se orientar e viver em sociedade. É quem se utiliza da escrita para se informar, lembrar, comunicar-se, seguir instruções, executar tarefas, enfim, quem precisa da leitura/escrita para exercer sua função social. Assim, na sociedade em que vivemos, é praticamente impossível falar em iletrados pois todos, em algum grau, entram em contato com a escrita em seu cotidiano, mesmo que não seja alfabetizado.

De acordo com Ribeiro (1999, apud NUCCI, 2001) os níveis de letramento se relacionam com a qualidade, a frequência e com a forma com que o sujeito utiliza a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Então, um desafio é identificar quais experiências de letramento e quais práticas sociais contribuem para a formação de cidadãos críticos e com alto nível de alfabetismo.

Tendo em vista os conceitos expostos, verifiquemos algumas experiências de aferição dos níveis de alfabetismo em nível internacional e, em seguida, no Brasil.

A AFERIÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL NO EXTERIOR

Histórico

A primeira aferição da capacidade de leitura de que se tem registro ocorreu nos Estados Unidos durante a Primeira Guerra Mundial (1917). Considerando que um indivíduo pudesse ser muito inteligente mas pouco alfabetizado ou não proficiente em inglês, psicólogos das forças armadas norte-americanas desenvolveram testes⁶ que possibilitassem medir a capacidade de leitura e o nível de alfabetização dos soldados.

Já durante a Segunda Guerra Mundial foi desenvolvido o AGCT – Army General Classification Test – que não aferia a habilidade nata do indivíduo, mas apenas a habilidade de resolver o teste. O teste só funcionaria como indicador das habilidades natas se todos os sujeitos tivessem sido expostos às mesmas condições e oportunidades, o que seria praticamente impossível. Nesse sentido, o teste constituiu-se apenas como medida da “habilidade geral de aprendizado” (Moreira, 2003).

Ainda segundo esse autor, após a Segunda Guerra Mundial, o AGCT foi substituído pelo AFQT – Armed Forces Qualification Test. Esse teste fornecia instruções verbais mínimas e não enfocava a rapidez de resolução do candidato, mas avaliava a capacidade de aprendizado visando distinguir os “menos hábeis”. Esse modelo é utilizado pelos EUA até os dias de hoje com algumas alterações.

Moreira (op. cit.) informa que o primeiro estudo sobre alfabetização entre os civis norte-americanos foi conduzido por Guy Buswell, da Universidade de Chicago, em 1937 e com uma amostra de 1000 adultos. Foram utilizados materiais de uso cotidiano (anúncios diversos, programas de teatro, listas telefônicas) aliados a testes acadêmicos tradicionais (semelhantes aos utilizados no setor militar). Ademais, Buswell coletou dados relativos às práticas de leitura dos entrevistados.

O conceito de medida que é atualmente empregado nos Estados Unidos foi desenvolvido pelo Young Adult Literacy Survey – YALS – um estudo de 1985 que entrevistou jovens entre 21 e 25 anos de 48 estados norte-americanos. Esse conceito

⁶ Desenvolveu-se o teste Army Alpha, para adultos alfabetizados e o Army Beta para aqueles com até 6 anos de escolaridade, considerados pouco alfabetizados. Nessa época, supunha-se que a inteligência era algo herdado e passível de aferições “puras”, independentes do contexto em que o sujeito estava imerso.

divide a alfabetização em três campos: alfabetização em textos em prosa, em textos esquemáticos e em textos com informação numérica ou quantitativa⁷.

Conforme aponta o autor, a mais importante iniciativa isolada de aferir a alfabetização funcional ocorreu também nos Estados Unidos em 1992 através do NALS – National Adult Literacy Survey – que acabou por se constituir em modelo para levantamentos e avaliações afins.

O National Adult Literacy Survey – NALS

Em 1992, o NALS entrevistou um contingente de 26.091 indivíduos entre 16 e 65 anos selecionados aleatoriamente como representantes da população adulta dos Estados Unidos além de uma amostra da população carcerária composta por 1147 presidiários. A pesquisa envolveu 452 entrevistadores, cada participante consumiu, em média, uma hora na realização do teste e foi gratificado com US\$20.

O conceito de alfabetização adotado pelo NALS envolvia as três modalidades de texto – prosa, esquemático e de conteúdo numérico – além de um questionário que abarcava informações sobre o entrevistado como formação e experiência educacional, participação política e social, práticas de leitura e escrita, entre outras.

Em linhas gerais, o teste apresentava questões abertas que exigiam breves respostas orais ou escritas, a descrição oral do problema e de sua solução além de permitir o uso de calculadora simples, de quatro funções, na resolução de problemas quantitativos. As questões enfocavam habilidades relacionadas à leitura, escrita e computação em atividades que simulavam situações de diferentes contextos como lar e família, saúde e segurança, comunidade e cidadania, economia doméstica, trabalho, lazer e recreação.

As três modalidades de textos requeriam tarefas como localização, comparação, inferência, realização das quatro operações aritméticas simples ou combinadas entre si, além de tarefas que requeriam uma explanação oral de como se solucionaria o problema.

⁷ Textos em prosa referem-se às modalidade expositiva – como artigos de jornais e revistas – e narrativa de poemas e ficção. Textos esquemáticos englobam formulários, mapas, tabelas e gráficos. Textos com informação numérica subsidiam cálculos aritméticos direta ou indiretamente.

Foram selecionadas 166 questões distribuídas em 26 folhetos contendo três blocos diferentes com 29 questões. Cada bloco foi respondido por cerca de 5.700 pessoas. O tempo médio utilizado para responder ao teste era de 45 minutos mais cerca de vinte minutos para se responder ao questionário de fundo.

Os resultados do NALS (1992)

Os resultados do National Adult Literacy Survey podem ser visualizados através da tabela seguinte:

Tabela 8 – Níveis de alfabetização funcional nos Estados Unidos

	TEXTOS COM INFORMAÇÃO QUANTITATIVA	TEXTOS ESQUEMÁTICOS	TEXTOS EM PROSA
Habilidades			
Muito baixas: Nível 1	22%	23%	21%
Baixas: Nível 2	25	28	27
Moderadas: Nível 3	31	31	32
Altas: Nível 4	17	15	17
Muito altas: Nível 5	4	3	3

Fonte: Moreira (2003), Tabela 2.1, p. 16, adaptada.

O NALS considerou cinco níveis de habilidades para as três categorias de textos. Conforme se pode observar no quadro acima, o resultado percentual nesses níveis foram muito semelhantes, o que, segundo Moreira, indica que o fenômeno do analfabetismo funcional não é relativo a um tipo específico de texto escrito. Segundo o autor, as semelhanças numéricas autorizam a utilização da média das três escalas. Dessa maneira, tem-se que aproximadamente 49% da amostra encontra-se nos níveis 1 e 2 e equivalem, portanto, à porcentagem de analfabetos funcionais.

Sticht e Armstrong (s/d) citados por Moreira (2003) apontam que há uma relativa estabilidade nos resultados gerais das avaliações de leitura e escrita ao longo dos tempos, havendo consistências dentro de um mesmo país e semelhanças entre países diferentes. Entretanto, desde a primeira aferição em 1917, os Estados Unidos têm mantido constantes os seguintes resultados:

1. Pessoas com maior grau de escolaridade saem-se melhor que adultos menos escolarizados;
2. Adultos mais jovens saem-se melhor que adultos mais velhos;
3. Adultos com ocupações gerenciais ou relativas a instituições religiosas saem-se melhor que aqueles cujas ocupações estão relacionadas a trabalhos manuais e à agricultura;
4. Grupos de renda mais alta saem-se melhor que grupos de renda mais baixa;
5. Quanto maior o grau de escolarização, maior o índice de envolvimento em atividades de leitura de livros, revistas e jornais;
6. Indivíduos com melhor desempenho no teste, em geral, possuem pais com maior grau de escolarização;

A constância dos resultados sugere que o bom desempenho em avaliações de leitura e escrita relaciona intrinsecamente o grau de escolarização, o nível de renda e a habilidade do indivíduo em lidar com a cultura impressa.

Outros testes internacionais de alfabetização funcional

Aproveitando a infra-estrutura conceitual gerada pelo NALS, oito países – Canadá, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Polônia, Suécia e Suíça – em 1994, conduziram a primeira avaliação internacional do alfabetismo funcional. Nessa época, os Estados Unidos promoviam a sua segunda aferição. Em 1996, Austrália, Bélgica, Grã-Bretanha e Nova Zelândia se somaram ao grupo anterior para uma segunda rodada de avaliações. Em 1998, nove regiões e/ou países, se juntaram ao grupo para produzir os dados cumulativos do IALS – Internacional Adult Literacy Survey – divulgados em 2000 através do relatório *Literacy in the information age: Final report of the IALS*.

O IALS adotou o mesmo modelo, estrutura, escalas de desempenho e conceito de alfabetização do NALS em que, ser alfabetizado funcionalmente, é possuir

habilidades de compreender e empregar informações escritas nas atividades diárias em família, no trabalho e na comunidade.

Os resultados do IALS

Apresentamos a tabela seguinte com os resultados apenas da escala de textos em prosa pois estes são bastante próximos para as outras duas escalas. O autor justifica que os níveis 4 e 5 foram somados por serem muito baixos.

Tabela 9 – Textos em prosa: população em cada nível (%)

	NÍVEL 1	NÍVEL 2	SOMA NÍVEIS 1 E 2	NÍVEL 3	NÍVEIS 4 E 5
Alemanha	14,4	34,2	48,6	38,0	13,4
Austrália	17,0	27,1	44,1	36,9	18,9
Bélgica	18,4	28,2	46,6	39,0	14,3
Canadá	16,6	25,6	42,2	35,1	22,7
Checoslováquia	15,7	38,1	53,8	37,8	8,4
Chile	50,1	35,0	85,1	13,3	1,6
Dinamarca	9,6	36,4	46,0	47,6	6,5
Eslovênia	42,0	34,5	76,7	20,1	3,2
Estados Unidos	20,7	25,9	56,6	32,4	21,1
Finlândia	10,4	26,3	36,7	40,9	22,4
Holanda	10,5	30,1	40,6	44,1	15,3
Hungria	33,8	42,7	76,5	20,8	2,6
Irlanda	22,6	29,8	52,4	34,1	13,5
Noruega	8,5	24,7	33,2	49,2	17,6
Nova Zelândia	18,4	27,3	45,7	35,0	19,2
Polônia	42,6	34,5	77,1	19,8	3,1
Portugal	48,8	29,0	77,0	18,7	4,2
Reino Unido	21,8	30,3	52,1	31,3	16,6
Suécia	7,5	20,3	27,8	39,7	32,4
Suíça (alemã)	19,3	35,7	55,0	36,1	8,9
Suíça (francesa)	17,6	33,7	51,3	38,6	10,0
Suíça (italiana)	19,6	34,7	54,3	37,5	8,3

Fonte: Moreira, 2003, Tabela 2.1, p. 20, adaptada.

Pode-se observar que o país mais bem sucedido é a Suécia com 27,8% de desempenho nos níveis 1 e 2 e que o Chile – o único país sul-americano – apresenta o pior resultado: 85,1% de analfabetos funcionais. Entretanto, não podemos deixar passar despercebido o fato de Estados Unidos, país rico e desenvolvido, apresentar um índice de 56,7% de analfabetos funcionais. Muitas outras observações sobre a tabela poderiam ser tecidas, entretanto, apresentamos alguns comentários de Richard Coley, citado por Moreira (2003), sobre o desempenho dos países no teste do IALS:

- As deficiências em habilidades de alfabetização não existem apenas entre grupos de marginalizados, mas afetam grandes proporções de toda a população adulta. É alta a porcentagem de pessoas que se encaixam nos dois níveis mais baixos de alfabetismo em quase todos os países pesquisados;
- O baixo desempenho no teste está diretamente relacionado à pouca utilização de práticas de leitura e escrita no cotidiano;
- Há discrepância entre a auto-avaliação e o desempenho no teste de alfabetismo. Geralmente o indivíduo não reconhece suas dificuldades com a palavra escrita;
- Em todos os países participantes o emprego está positivamente relacionado com a alfabetização; em todos os países é muito pequena a porcentagem de pessoas nos níveis 3, 4 e 5 que estão desempregadas enquanto que uma grande proporção das que se encontram no nível 1 estão nessa condição;
- Em todos os países há uma clara relação entre nível de alfabetismo e renda: grande parte dos sujeitos de nível 1 possuem baixo nível de renda enquanto que é alta a probabilidade de indivíduos dos níveis 4 e 5 possuírem alta renda;
- Em todos os países, pessoas ligadas a segmentos representados pelas indústrias que mais cresceram nos últimos 20 anos como finanças e serviços apresentaram as mais altas pontuações médias. Ao mesmo tempo, setores que entraram em declínio como agricultura são caracterizados por trabalhadores com as mais baixas médias de desempenho no teste de habilidades com a palavra escrita;
- De maneira geral, os imigrantes estão mais concentrados no nível 1 e menos nos níveis 4 e 5 (exceto no Canadá). Na Suíça e nos Estados Unidos, por exemplo, os imigrantes tendem a ter menores níveis de alfabetismo que os nascidos nesses países;

- A relação entre níveis de escolarização e alfabetismo não é a mesma nos países participantes, o que dificulta maiores comparações e inferências;
- Há uma relação direta entre nível de escolarização dos pais e nível de alfabetismo do filho não aplicável a todos os países. Por exemplo, canadenses e alemães atingiram os níveis 4 e 5 mesmo possuindo pais com baixos níveis de escolaridade.

Os resultados obtidos no IALS aproximam-se dos identificados pelo NALS, revelando que os baixos índices de alfabetismo funcional relacionam-se às poucas práticas de leitura e escrita no cotidiano, ao nível de renda, ao tipo de emprego. Eles mostram alguns detalhamentos como os relativos aos imigrantes e suas possíveis dificuldades com o novo idioma influenciando os resultados e as discrepâncias entre auto-avaliação do sujeito e seu desempenho no teste.

Visando aproximar nosso olhar de resultados de nosso país em testes de alfabetização funcional, passemos a verificar algumas experiências desse tipo de avaliação no Brasil.

A AFERIÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Alfabetização funcional na cidade de São Paulo

Na década de 1990, a Orealc⁸, um órgão da UNESCO, promoveu e coordenou um projeto de pesquisa sobre alfabetização funcional que permitiria a comparação de dados entre sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai e Venezuela.

Os objetivos do estudo eram ultrapassar a concepção de alfabetização⁹ que se restringia ao desempenho dos indivíduos em tarefas relativas à escola e avaliar a relação do sujeito com práticas cotidianas de leitura e escrita. Dessa maneira, considerou-se uma concepção mais abrangente sugerida pela Unesco em 1978 em que seria considerado alfabetizado funcionalmente o indivíduo capaz de utilizar habilidades de leitura, escrita e cálculo nas diversas práticas sociais que as requeressem, o que permitiria que esse indivíduo “funcionasse” bem em seu grupo ou comunidade. (Moreira, 2003)

Em São Paulo, a pesquisa foi coordenada pela Ação Educativa¹⁰ e tomou, aleatoriamente, uma amostra de 1000 pessoas entre 15 e 64 anos assim caracterizadas:

- 686 pessoas haviam nascido na região sudeste, 252 na região nordeste e 62 provinham da região sul;
- O percentual de mulheres da amostra era equivalente a 51,2% contra 48,8% de homens;
- 20,4% do total de participantes possuíam até a quarta série do Ensino Fundamental e apenas 12,9% haviam cursado o nível superior parcial ou completamente.

⁸ Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe.

⁹ O conceito de alfabetização referido era equivalente à capacidade do sujeito de ler e escrever um enunciado simples relacionado ao seu dia-a-dia.

¹⁰ Uma Organização Não-Governamental com vasta experiência em pesquisas na área educacional.

Características do teste

Moreira (op.cit.) informa que, além do teste principal, a pesquisa utilizou um questionário sobre os hábitos e opiniões dos entrevistados acerca de suas práticas de leitura e escrita além de informações que permitiram melhor compor a avaliação do desempenho do sujeito. A partir dos dados coletados quantitativamente, foram selecionadas 24 entrevistas para compor a análise qualitativa.

A prova constou, segundo o autor, de sete questões preliminares aplicadas a todos os participantes e de um teste final com 29 itens aplicado somente a quem tivesse acertado a, pelo menos, cinco questões do teste preliminar.

Destacamos duas questões do teste preliminar para ilustrar o nível de dificuldade em leitura exigido e o resultado obtido.

NÃO FUME
NÃO COLOQUE EM RISCO SUA SAÚDE

O fumo de tabaco é uma substância perigosa, contendo mais de 200 venenos conhecidos.

Cada vez que um fumante acende um cigarro, está fazendo mal a si mesmo.

Um fumante de dois maços de cigarros por dia encurta bastante sua esperança de vida. Mesmo os fumantes moderados têm essa esperança reduzida em cerca de quatro anos.

Diante deste texto, os participantes deveriam responder a que quantidade de anos os fumantes reduzem sua esperança de vida. O relatório sobre a prova aponta que, das 1000 que participaram, 300 pessoas não conseguiram responder acertadamente à questão.

Outra questão que destacamos baseia-se no texto seguinte e permite confirmar as dificuldades de compreensão de leitura dos participantes da pesquisa e ilustra a baixa complexidade do teste preliminar.

SELETA – CONFECÇÕES LTDA.
CIPA – COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES
Resultados da Eleição

A eleição dos representantes dos empregados na CIPA realizou-se na sede da empresa, no dia 21 de julho de 1995.

Os candidatos mais votados foram:

<i>Candidato</i>	<i>Número de votos</i>
Antônio Saldanha	118 votos
Verônica Alves	88 votos
Raul Torres	29 votos

Portanto, esses candidatos foram oficialmente eleitos para integrar a CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, tomando posse dia 1º de julho de 1995.

Pela Comissão de Eleição:

J. Rodrigues

Boletim Informativo nº 40.

Essa questão foi a que obteve o menor número de acertos: apenas 557 pessoas conseguiram responder corretamente à questão “calcule quantos votos a mais obteve Antônio Saldanha em relação ao segundo colocado” na eleição da CIPA.

Somente aos participantes que alcançaram o nível mínimo de acerto no teste preliminar – cinco questões – foi aplicado o teste final. A justificativa apontada foi evitar o constrangimento do participante que não tivesse condições mínimas de se submeter ao teste final. Verificou-se que 7,4% do total de participantes acertou apenas uma questão e 329 pessoas foram excluídas da realização do teste final por não terem acertado o mínimo de cinco questões.

Considerando três tipos de texto – em prosa, esquemáticos e com informações quantitativas – as questões desse teste final foram classificadas em quatro níveis de dificuldade:

Nível 1:

A partir de textos simples e curtos, as questões solicitavam que o leitor localizasse e/ou transcrevesse informações para campos de documentos e formulários ou que realizasse operações simples de adição e subtração.

No exemplo que se segue, um anúncio que se enquadra na categoria de textos esquemáticos, solicitava-se que se indicasse o endereço da loja que oferecia o emprego:

PIZZA NOSTRA	
Procura jovens	
Para suas novas filiais	
Cozinha	
Garçom	
Maiores de 18 anos	
Ambos os sexos	
Segundo grau completo	
Apresentar-se à	
AV. CONSOLAÇÃO, 3.489	
Segunda-feira, 1º de agosto	
das 8:30 às 9:30	

Nível 2:

As questões desse nível requeriam do leitor a identificação de informações, a realização de pequenas inferências ou a realização de uma ou mais operações aritméticas com números de fácil localização no texto.

Incluído na categoria de textos com informação quantitativa, o exemplo de questão que se segue pedia que se calculasse qual a quantidade de óleo necessária para se preparar ovos mexidos para apenas duas pessoas.

A RECEITA DE HOJE

OVOS MEXIDOS COM TOMATES

Frite, em óleo, cebola picada fina até que fique transparente. Junte tomates sem pele e cortados em fatias. Junte sal e açúcar para diminuir a acidez. Quando a mistura começar a engrossar, junte os ovos, já batidos, e mexa bem com uma colher de pau até que os ovos estejam cozidos.

Ingredientes para 4 pessoas:

1 cebola
3 colheres de sopa de óleo
500 gramas de tomate
sal
1 colher de chá de açúcar
6 ovos

Nível 3:

Nesse nível o teste exigia que o leitor localizasse informações relevantes em textos mais longos e complexos, estabelecesse relações, comparasse dados de gráficos e tabelas diferentes e realizasse operações aritméticas cujos dados não estavam explícitos, exigindo algumas inferências do leitor.

No exemplo de questão para textos em prosa que se segue, pedia-se que, após ler o texto, o participante respondesse como se herdava o gene modificado relacionado às alergias.

ALERGIAS PODEM ESTAR ASSOCIADAS A DEFEITO GENÉTICO

Pesquisadores da Inglaterra, França e Japão descobriram que uma mutação genética contribui com as alergias. Apesar dos fatores ambientais terem um papel importante nas alergias, como a febre do feno e a asma, as características das pessoas alérgicas têm também uma base genética. Um gene defeituoso produz grande quantidade de um anticorpo que é parte do sistema imunológico humano. O excesso produzido causa as reações hipersensíveis dos que sofrem de alergia. Até agora não foi possível encontrar o gene responsável, embora os pesquisadores tenham mencionado, em um informe da revista médica britânica *The Lancet*, que a mutação está localizada num cromossomo originado de uma mãe alérgica, o que foi associado à alergia em 64% dos 400 pacientes estudados.

Nível 4:

As questões para o nível mais alto do teste solicitavam do leitor o estabelecimento de relações como causa e efeito, a realização de inferências, a comparação de dados de gráficos e textos diferentes, a seleção e classificação das informações em relevantes e desnecessárias para a resolução da questão e a execução de

cálculos envolvendo números e operações não explícitos ou que exigissem conhecimentos prévios de outros conceitos matemáticos que não as quatro operações aritméticas.

A questão que se segue, pertencente à categoria de texto esquemático, pedia que o participante indicasse em qual dia da semana, de segunda a sexta-feira, o campo de futebol poderia ser utilizado por mais horas seguidas.

CENTRO ESPORTIVO IPIRANGA		
CAMPO DE FUTEBOL		
HORÁRIO	Segundas e terças	18:00 – 20:00
	Quartas	17:00 – 20:30
	Quintas	18:00 – 20:00
	Sextas	18:00 – 21:00
	Sábados	11:00 – 21:00
PREÇOS	Aluguel semanal	R\$ 10,00
	Aluguel mensal	R\$ 30,00
PISCINA		
HORÁRIOS	Segundas e sextas	15:00 – 18:30
	Sábados, domingos e	
	Feriados	10:00 – 19:30
PREÇOS	Adultos	R\$ 4,50
	Crianças	R\$ 2,00

Alguns resultados obtidos no teste final

Considerando que 329 pessoas (32,9%) foram excluídas da realização do teste final, a distribuição dos participantes pelos quatro níveis do teste aparece na tabela seguinte:

Tabela 10 – Alfabetização funcional na cidade de São Paulo: distribuição das pessoas em níveis (%)

	Textos em prosa	Textos esquemáticos	Textos com informação numérica
Nível 1	24,6	24,7	14,9
Nível 2	25,3	23,1	34,9
Nível 3	24,6	26,8	25,0
Nível 4	25,5	25,3	25,2

Fonte: Moreira (2003), Tabela 3.4, p. 33.

Podemos observar que os participantes se dividem quase que igualmente nos quatro níveis dos tipos de texto com exceção dos textos com informação numérica que apresentam uma maior defasagem no nível 2.

Moreira (2003), numa tentativa de possibilitar uma comparação dos dados obtidos em São Paulo com os dados do primeiro IALS, refaz os cálculos considerando o percentual de pessoas que não participaram do teste final como a média equivalente ao nível zero, calcula a média das pontuações nas três escalas (para o restante de 671 da amostra) atribuindo pesos de ponderação ao número de questões por categoria de texto (11 questões para textos em prosa e nove questões para os textos esquemáticos e com informação numérica, totalizando 29 questões) e fornece a tabela seguinte:

Tabela 11 – Nova distribuição por níveis: alfabetização funcional na cidade de São Paulo (%)

	Textos em prosa	Textos esquemáticos	Textos com informação numérica	Média (%)
Nível zero				32,9
Nível 1	16,5	16,6	10,0	14,5
Nível 2	17,0	15,5	23,4	18,5
Nível 3	16,5	18,0	16,8	17,1
Nível 4	17,1	17,0	16,9	17,0
Total				100,0

Fonte: Moreira (2003), Tabela 3.5, p. 34.

Considerando que os classificados nos níveis 1 e 2 sejam pouco alfabetizados funcionalmente e que os componentes dos grupos 3 e 4 correspondam ao nível superior de alfabetização funcional, temos que 65,9% dos participantes se classificam como analfabetos funcionais. Resguardadas as devidas proporções da população pesquisada e considerações acerca da forma de obtenção dos dados anteriores, podemos arriscar alguns comentários.

Se retomarmos a Tabela 9 e verificarmos os dados finais publicados para o IALS, temos que o Brasil, com 65,9%, estaria em relativa desvantagem quanto à alfabetização funcional de alguns países como Canadá (42,2% de analfabetos funcionais), Estados Unidos (46,6%) e Alemanha (48,6%) mas apresenta melhores resultados que países como Polônia (77,1%), Hungria (76,5%) e Chile (85,1% de analfabetos funcionais).

Moreira (2003) aponta que alguns resultados para a pesquisa em São Paulo confirmam e consolidam alguns dados obtidos em testes internacionais como IALS e NALS a saber:

- A correlação entre nível de escolaridade dos pais e nível de alfabetismo dos filhos: Por exemplo, enquanto 39,8% dos participantes de nível 1 para textos e prosa possuíam mãe com pouca ou nenhuma escolaridade, no nível 4 esse índice é de apenas 10,2%;
- Quanto maior o nível de escolaridade do entrevistado, maior a tendência de este se classificar em níveis mais elevados de alfabetismo funcional;
- Quanto maior o nível de alfabetização funcional, maior a probabilidade de o indivíduo estar empregado: enquanto 11,4% dos classificados em nível 1 para textos com informação numérica trabalham regularmente, para os participantes de nível 4 esse índice sobe para 30,9%;
- A relação entre nível de alfabetização funcional e renda média: os participantes classificados nos maiores níveis de alfabetismo são melhor remunerados que os de níveis 1 e 2.

Os resultados do teste sobre os níveis de alfabetismo na cidade de São Paulo confirmam resultados de testes internacionais e ressaltam a influência do meio social em que se insere o indivíduo sobre seu desempenho em práticas de leitura e escrita: quanto maior a demanda por uso da palavra escrita, melhor o esforço e desempenho dos

sujeitos em práticas sociais que os requerem. Ademais, a influência dos pais, dos meios em que o sujeito circula e vive, da escola, dos interesses pessoais, de seu nível sócio-econômico, de seu local de trabalho, dos hábitos de leitura e da trajetória de vida parecem desempenhar um papel decisivo no nível de alfabetismo funcional dos sujeitos.

Embora o teste tenha contemplado cidadãos originários de vários estados brasileiros, os dados obtidos são ainda relativos à cidade de São Paulo. Para melhor expandirmos o conhecimento sobre o desempenho dos brasileiros em testes de leitura e escrita, a amostra deverá ser ampliada para melhor se constituir em representativa do desempenho dos brasileiros. Para tanto, apresentamos a seguir a descrição e resultado de um teste em nível nacional que possibilita um mais amplo panorama do analfabetismo funcional no Brasil.

Capítulo III

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO

FUNCIONAL – INAF

O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – é um instrumento de avaliação constituído através de pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro (uma instituição sem fins lucrativos e vinculada ao IBOPE) em parceria com a ONG¹¹ Ação Educativa, uma organização com experiência na área educacional.

Visando atender a seu objetivo primordial de execução de projetos sociais de cunho educacional, o Instituto Paulo Montenegro definiu que realizaria uma pesquisa anual, com início em 2001, como forma de subsídio à criação e manutenção do INAF.

A discussão sobre a importância social e educacional do indicador foi feita através de um seminário internacional que reuniu consultores educacionais estrangeiros, especialistas em pesquisa e lideranças das áreas da educação, cultura e comunicação. Definiu-se nesse seminário que o INAF deveria abarcar, além de informações relativas à capacidade de leitura e escrita dos sujeitos pesquisados, quais os contextos de uso da linguagem escrita na vida diária bem como qual o julgamento desses sujeitos sobre suas próprias capacidades.

Com o objetivo de gerar informações que possibilitassem o monitoramento da evolução do alfabetismo e uma avaliação dos níveis de letramento¹² da população brasileira, o INAF abordou, na pesquisa realizada em 2001, as habilidades e práticas de leitura e escrita. Em 2002, o indicador enfocou as habilidades matemáticas e, em 2003, retomou o tema da primeira pesquisa como forma de possibilitar comparações e complementar informações.

¹¹ Organização Não-Governamental.

¹² Letramento: Segundo Magda Soares (1998), letramento é a versão em português da palavra inglesa literacy, que vem do latim *littera* (letra) acrescido do sufixo “cy” que designa condição, qualidade. Para Ângela B. Kleiman, letramento é definido como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Considera-se letramento como sinônimo de alfabetismo, podendo, portanto, falar-se em níveis de alfabetismo e níveis de letramento.

O teste e alguns conceitos adotados

O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – não é uma avaliação escolar pois objetiva verificar as habilidades e práticas de leitura e escrita da população brasileira baseando-se numa amostra de 2000 pessoas com idade entre 15 e 64 anos de idade. Assim, o grupo pesquisado apresenta desde pessoas que nunca freqüentaram a escola até pessoas com o nível superior completo. Por exemplo, das 2000 pessoas pesquisadas, só 385 estudavam à época da entrevista.

Como é uma avaliação não escolar, os conhecimentos e competências a serem verificados não podem ser os que compõem os currículos, mas sim as habilidades de leitura e escrita relacionadas à vida diária do entrevistado em seus diversos contextos. Para atender a esse propósito, foram levantados vários tipos e gêneros de textos escritos que atendiam a alguns objetivos de leitura (distrair, informar, registrar, orientar, etc.) presentes no cotidiano da população. Foram relacionadas as habilidades de leitura e escrita envolvidas nessas práticas de letramento como identificação de informações explícitas, comparação de informações em diferentes textos, estabelecimentos de relações, etc.

Visando minimizar o enfado e a conseqüente desistência do entrevistado, o teste não pôde ser longo o suficiente para aferir todas as habilidades. Ademais, o teste foi aplicado na casa dos sujeitos em condições nem sempre favoráveis ou confortáveis.

Tendo em vista as considerações anteriores, o teste contendo vinte itens apresentou as seguintes características:

- Como estímulos de leitura foram utilizados alguns tipos de textos encontrados no cotidiano das pessoas como anúncios, reportagens, lista de produtos, cartas, formulários, documentos pessoais entre outros. Alguns desses textos compuseram uma revista de variedades especialmente elaborada para o teste;

- Visando aproximar as tarefas propostas de situações reais que envolvem a leitura e a escrita, as questões eram abertas e o leitor deveria localizar ou inferir a informação textual de que necessitava;

- As questões requeriam respostas curtas para facilitar a padronização do que seria considerado acerto e erro;

- Havia questões simples que poderiam ser respondidas por pessoas com níveis mínimos de habilidades como, por exemplo, apontar o nome da revista na capa, tarefa que dispensava a decodificação de símbolos gráficos;

- As tarefas mais simples exigiam, por exemplo, que se localizasse uma informação explícita e facilmente identificável em textos curtos; as tarefas mais complexas podiam exigir habilidades como comparação, inferência e localização de informações contidas em textos mais longos;

- Nos itens iniciais o entrevistador fazia a pergunta oralmente e o sujeito, após consultar o texto, respondia também oralmente e assim se avaliava somente a leitura;

- Nas demais questões o próprio entrevistado registrava as respostas. E embora a ênfase fosse na leitura, habilidades de escritas estavam envolvidas na tarefa;

- Considerou-se, para efeito de classificação em erro e acerto, o conteúdo das respostas escritas ignorando-se aspectos relativos à correção gramatical e ortográfica.

Com base na análise dos resultados obtidos nos textos (desempenho dos entrevistados) e das demais informações coletadas pela pesquisa, na discussão entre pesquisadores e consultores, estabeleceram-se os critérios de avaliação.

Foram considerados analfabetos funcionais – lembrando que *“a situação de analfabetismo funcional está referida à prática social”* (RIBEIRO, 2003) – os entrevistados que não responderam corretamente a nenhum ou a até dois itens do teste. Assim, considerou-se que, embora as limitadas habilidades de leitura e escrita não fossem suficientes para atenderem às demandas da vida social moderna das cidades, essas tinham alguma serventia para quem as possuísse, mesmo que fosse o valor simbólico de, por exemplo, saber assinar o nome.

As habilidades de leitura e escrita aferidas pelo INAF foram consideradas necessárias para o indivíduo informar-se, expressar-se, planejar, documentar, enfim, conviver na sociedade letrada a que pertencemos. Assim, não se podia considerar

analfabeto quem não apresentasse o total domínio das habilidades testadas. Optou-se por estabelecer critérios que definissem níveis de alfabetismo. Dessa maneira pôde-se delimitá-los e descrevê-los a partir dos resultados dos testes:

- ***Nível 1 de alfabetismo:***

Pessoas que acertaram de 3 a 9 itens e foram capazes de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxiliava na obtenção do conteúdo solicitado. (Figura 2)

- ***Nível 2 de alfabetismo:***

Corresponde às pessoas que acertaram entre 10 e 15 itens do teste. Estas tiveram facilidade em localizar informações explícitas em textos curtos, muitas localizaram informações não explícitas em textos de extensão média e só alguns foram capazes de localizar muitas informações, fazer comparações, sínteses e inferências. (Figuras 3 e 4)

- ***Nível 3 de alfabetismo:***

É representado pelas pessoas que acertaram de 16 a 20 itens do teste. As pessoas classificadas nesse nível demonstraram capacidades de ler textos extensos, e localizar várias informações, de se orientar por subtítulos. Foram capazes de estabelecer relações e comparações, de fazer inferências e sínteses. (Figura 5)

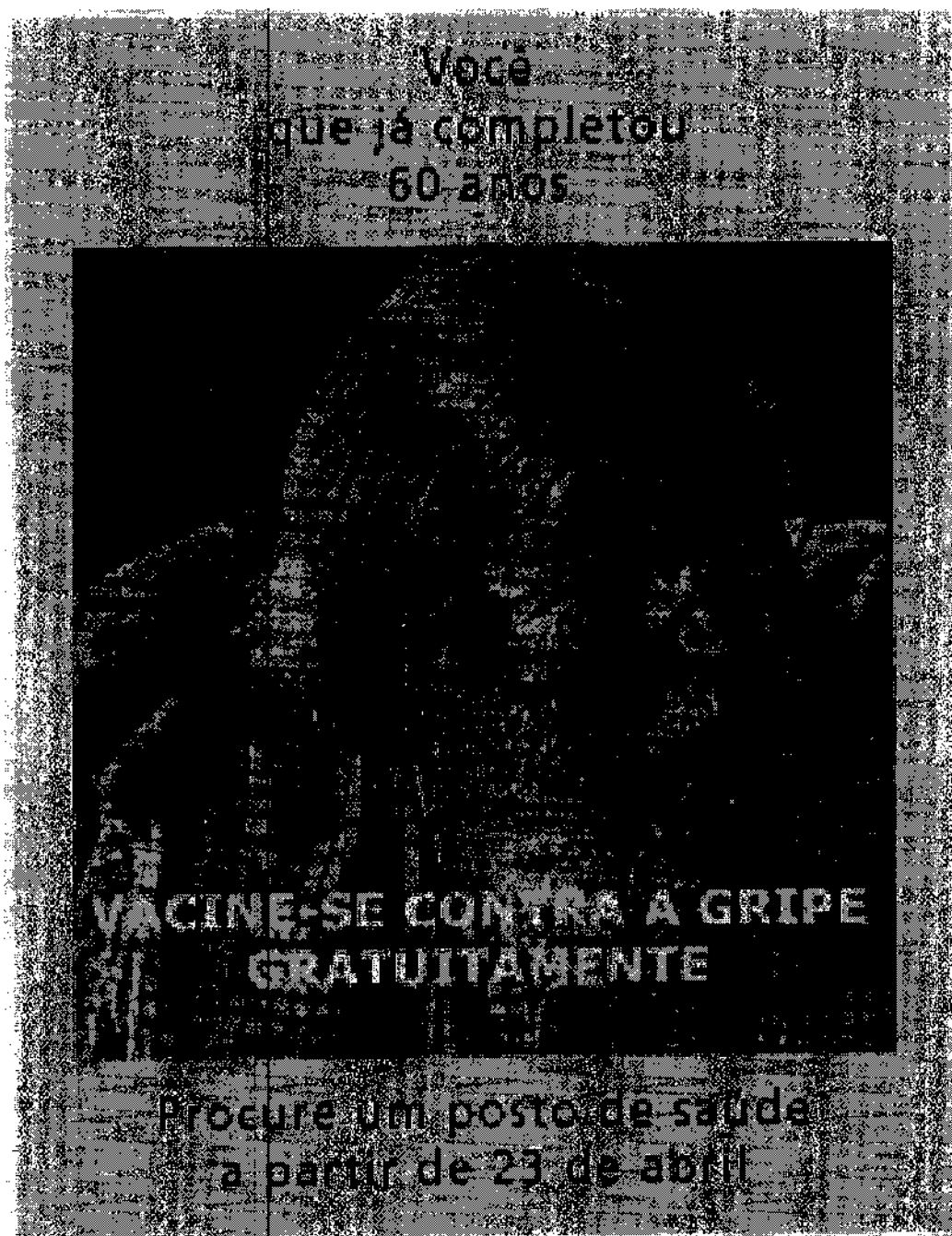


Figura 2 - Anúncio sobre Campanha de Vacinação como exemplo de questão do nível 1 de alfabetismo: a questão exigia habilidades mínimas de leitura e solicitava que se localizasse a idade a partir da qual a vacina poderia ser tomada gratuitamente.

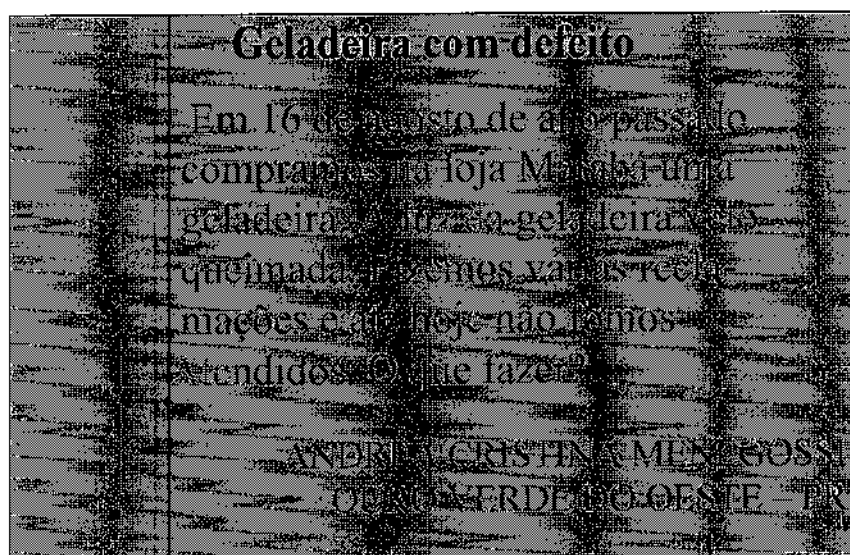


Figura 3: Exemplo de questão do nível 2 de alfabetismo. A partir de uma notícia de jornal, pedia-se que o leitor identificasse qual o defeito apresentado pela geladeira.



Figura 4: Exemplo de questão do nível 2 de alfabetismo em que a resposta não aparece na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta.

Solicitava-se ao entrevistado que dissesse quantas pessoas haviam morrido com o deslizamento de terra ou, que explicasse por que, segundo a Embasa, a Marinha seria responsável pelo acidente.

FILMES PARA O FIM DE SEMANA

SÁBADO	DOMINGO
16h00 no Canal 21	14h10 na Bandelantes
OS DONOS DA QUADRA <i>Direção de Randall Fleck, com D. E. Sweeney e Michael Warren.</i>	AMORES POSSÍVEIS <i>Direção de Sandra Werneck, com Minnie-Bentley e Carolina Ferraz.</i>
Treinador negro de basquete recebe ajuda de advogado branco para manter delinquentes fora das ruas através do esporte. Drama que defende a integração racial e o culto aos bons valores com bom elenco que mantém o interesse em trama bastante simples. Trilha sonora marcada pelo Rap.	A diretora de Pequeno Dicionário Amoroso volta às telas com mais uma comédia dramática sobre relacionamentos, só que desta vez o amor entre duas pessoas é apresentado em três versões diferentes. São três possibilidades de romance, três destinos diferentes para as vidas de Carlos e Júlia.
21h20 no SBT	21h45 na Globo
LADRAO DE CASACA <i>Direção de Alfred Hitchcock, Cary Grant e Grace Kelly.</i>	AHORA DO PESADELO <i>Adaptação de Wes Craven, John Saxon e Ronny Blakey.</i>
Na Riviera francesa, série de roubos de jóias complica a vida de ex-ladão famoso. Para provar sua inocência ele precisa capturar o verdadeiro culpado. Diversão sofisticada com o estilo inconfundível do diretor. Grace faz com muita elegância a garota por quem o ex-ladão se apaixona. Um dos poucos filmes de Hitchcock a ganhar Oscar.	O primeiro filme da série sobre o assassino de cara horrenda e umhas aliadas que irrompe no sonho de adolescentes, matando-os. Freddy Krueger fez tanto sucesso de público que apareceu em mais quatro filmes.
21h30 na Gazeta	23h30 na Cultura
O BARCO DO AMOR <i>Direção Ron Soble, com Gavin Muebeod e Bernie Kopell.</i>	DUPLA MORTÍFERA <i>Direção de James Scharulelli, com Sam Jones e Vanessa Williams.</i>
Após assalto, quadrilha refugia-se num barco de turismo, sendo perseguida por detetive veterano. Telefilme aborrecido, com excesso de diálogos, repleto de personagens e tramas paralelas.	Policial investiga a morte do irmão. Descobre que ele estava envolvido com contrabandistas de armas e ladrões de plutônio. Apaixona-se pela advogada dos criminosos e, com a ajuda dela, atinge seu objetivo. O filme tem excesso de violência e efeitos especiais que deixam o espectador atordado sem tempo de perceber que tudo é uma imensa bobagem.

Figura 5: Exemplo de questão do nível 3 de alfabetismo.

Após consultar a programação de filmes para o fim de semana, o leitor deveria apontar quais os filmes passariam no domingo à noite ou, entre os filmes que passariam no sábado, qual teria recebido o comentário menos favorável.

O analfabetismo numa perspectiva histórica e alguns resultados do INAF

Observando os dados obtidos através das entrevistas e dos testes, verifica-se que o INAF obteve resultados interessantes e às vezes surpreendentes sobre leitores e sua relação com a leitura no Brasil. O indicador observou, por exemplo, que, além de haver uma discrepância na distribuição das habilidades de leitura e escrita entre a população brasileira, essa diferença está intimamente relacionada com outras formas de desigualdade social. Constatou, entretanto, que até entre a parcela da população considerada analfabeta a cultura letrada está bastante disseminada e há um bom nível de relacionamento da população com práticas de leitura e escrita. Essa e outras observações levaram alguns autores a tecerem análises sobre os resultados do teste. Apontaremos algumas relacionadas diretamente à compreensão de leitura, nosso objeto de estudo.

Ao cruzar alguns resultados dos testes do INAF com as respostas à questão “O sr(a) sabe ler e escrever?”, Ferraro (2003) aponta que, embora a grande maioria (62%) tenha se declarado incapaz de ler; que lê com muita dificuldade (23%), um contingente de 9% declarou ler com alguma dificuldade e apenas 4% declarou ler sem nenhuma dificuldade. Esses dados revelam uma (já esperada) discrepância entre o desempenho do sujeito nos testes e auto-avaliação das capacidades de leitura e escrita.

Essa discrepância é analisada na perspectiva histórica por Ferraro (op. cit.) que, citando Paiva (1990), afirma que a questão do analfabetismo como problema político é relativamente recente no Brasil: data do final do Império quando se constatou que a maioria da população da época não sabia ler e escrever, o que dificultava o acesso ao voto. E ressalta que o tratamento dado à questão do analfabetismo sempre esteve envolto pelo preconceito e estigmatização. Ainda conforme Paiva (1990), o censo de 1890 considera uma taxa de 82,63% de analfabetos para a população brasileira acima de 5 anos, o que colocava o país na liderança do analfabetismo mundial. Sugiram então as referências discriminatórias e excludentes quanto ao analfabeto que passou a se constituir na “vergonha nacional”.

Sobre essas concepções de analfabetismo e analfabeto, Paulo Freire (2001, p. 197) citado pelo autor, sintetiza:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente ‘erradicação do analfabetismo’ – ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser curada e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de civilização de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’.

Ferraro (2003) aponta que Levi Carneiro, em meados da década de 1960, listava vinte razões contra o voto do analfabeto, dentre os quais a de número 20 dizia: “*a incapacidade do analfabeto não é somente política; ele tende a ser um marginal na sociedade contemporânea e gera novos analfabetos*” numa visão malthusiana que responsabiliza os próprios analfabetos por sua condição.

Embora a concepção de alfabetismo adotada até a década de 1970 em que se considerava alfabetizado o sujeito capaz de ler e escrever um bilhete simples, não consiga expressar o efetivo domínio da habilidade de leitura e escrita, possui sim um significado social, político e educacional. Essa restrição de alfabetização representada pela capacidade de ler e escrever um bilhete simples não apenas liberta o sujeito do estigma de analfabeto como concretiza o primeiro passo no processo de escolarização e alfabetização. (FERRARO, 2003)

Esse autor descreve, em linhas gerais, a trajetória de analfabetismo para a população acima de 15 anos: “partindo de cerca de 65% em 1920¹³, levou trinta anos para cair para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980 e mais vinte anos para baixar para 13,6% em 2000” (p. 198). Para o autor, a queda lenta e gradual da taxa de analfabetismo é um fenômeno imune à interferência de

¹³ O autor justifica a não utilização dos dois primeiros censos (1872 e 1890) por estes não haverem discriminado as idades no levantamento sobre alfabetização e do censo de 1990 por ter havido um sub-recenseamento de extensas áreas rurais, sabidamente menos alfabetizadas que áreas urbanas, o que acabou por gerar distorções nos dados obtidos.

determinações legais, planos, campanhas, e discursos contra o analfabetismo. E continua:

Se a taxa de analfabetismo para a população de quinze anos ou mais, que era de 13,6% em 2000, vier a situar-se em torno de 7,5% em 2010, isso aparecerá mais como fatalidade de uma tendência secular de queda, do que como resultado de políticas específicas. Será porque o analfabetismo, forma extrema de exclusão em relação ao bem que denominamos educação, é apenas uma dentre as múltiplas formas de exclusão social que costumam andar juntas e que não se pode vencer isoladamente. (FERRARO, 2003, p. 199).

Se se considerar apenas a população entre 15 e 64 anos, o índice de analfabetismo apurado em 2000 é de 10,6 %, muito próximo dos 9% apurado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Para Ferraro, essa proximidade de índices percentuais por um lado atesta a confiabilidade dos resultados do indicador, e por outro “ressalta a importância histórica e atualidade dos conceitos censitários de alfabetização e analfabetismo, entendidos respectivamente como capacidade e incapacidade de ler e escrever um bilhete simples.” (p. 199)

Com base nos resultados do teste do INAF aplicado ao universo de 2000 entrevistados, apurou-se que 9 % da população encontra-se na situação de analfabetismo absoluto. As pessoas alfabetizadas estão percentualmente assim distribuídas nos níveis de alfabetismo:

<i>Analfabetismo</i>	9%
<i>Alfabetismo – nível 1</i>	31%
<i>Alfabetismo – nível 2</i>	34%
<i>Alfabetismo – nível 3</i>	26%

A maior parte das pessoas consideradas analfabetas não conseguiu acertar qualquer item do teste ou acertaram até dois itens. Por exemplo, 23% dessas pessoas conseguiram localizar no cartaz sobre a vacinação o número que indicava a idade mínima necessária para tomar a vacina gratuitamente.

O grupo classificado no nível 1 de alfabetismo acerta com facilidade os itens mais simples do teste relativos a informações explícitas: 66% respondeu corretamente ao item relativo à geladeira com defeito. Entretanto, apenas 19% do grupo conseguiu responder quantas pessoas morreram na notícia sobre o deslizamento de terra.

Classificou-se no nível 2 quem acertou entre 10 e 15 itens do teste. Essas pessoas foram capazes de localizar informações não explícitas em textos de média extensão mas tiveram dificuldade em realizar sínteses, inferências e comparações: enquanto 79% delas acertaram as questões sobre o deslizamento de terra, só 37% conseguiu identificar o comentário menos favorável na programação de filmes.

Os 26% da amostra que atingiram o nível 3 de alfabetismo demonstraram capacidade de síntese, comparação, de estabelecer relações e realizar inferências: 81% identificam, através da programação, os filmes que vão passar no domingo à noite e 80% consegue explicar o argumento da empresa estatal sobre a responsabilidade da marinha na notícia sobre o deslizamento de terra.

Diante dos resultados apresentados pelo INAF, alguns autores teceram análises interessantes sobre aspectos relacionados à leitura e aos hábitos dos entrevistados. Abreu (2003), por exemplo, aponta que, embora haja um aparente consenso social sobre a idéia de que os brasileiros não gostam de ler, a pesquisa do INAF vem contrariá-la ao constatar que 67% da amostra respondeu positivamente à questão *“O(a) senhor(a) gosta ou não gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?”*, sendo que 32% dos entrevistados declararam “gostar muito” e 35% que “gostam um pouco”.

A autora ressalta que há outros motivos que induziriam mais fortemente à leitura – como a necessidade de informação e instrução – que a busca de entretenimento. Isso valida ainda mais o resultado obtido e mostra que, em vez de governos, escolas e instituições culturais empreenderem campanhas sobre a importância da leitura, dever-se-ia difundir o acesso à educação escolar pois a escolarização influencia diretamente o gosto pela leitura: enquanto 22% dos que estudaram até a quarta série dizem gostar muito de ler, para os que cursaram o segundo segmento do Ensino Fundamental esse índice é de 33%, equivalente a 40% entre os que estiveram no Ensino Médio e atingindo 62% entre os universitários.

Ilustrando a forte presença da escrita na sociedade atual, 98% dos pesquisados disseram possuir vários tipos de materiais escritos como revistas, dicionários, enciclopédias, livros didáticos, livros sagrados ou religiosos, agendas, catálogos, listas, guias, livros de literatura e romance, entre outros, em suas residências. Abreu (idem) pondera que *“possuir livros em casa pode ser sinal de distinção social, mas não significa necessariamente que se leu os livros. Da mesma forma, é possível ler livros sem tê-los.”*

Para Brito (2003), quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, maiores serão a frequência de utilização de textos escritos, a realização de leitura autônoma, a convivência com domínios de raciocínio abstrato e a utilização de escrita para registrar, comunicar, planejar. Enfim, continua o autor, com a progressiva interação do indivíduo com a escrita,

maiores serão a capacidade e as oportunidades do sujeito realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Por isso, pode-se dizer que participar da sociedade de escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos. (BRITO, 2003, p. 51)

Ao responder sobre os livros que “costuma ler, ainda que de vez em quando”, 30% dos pesquisados mencionaram “romance, aventura, policial e ficção”, 20% citaram “poesia” e 46% referiram-se à “Bíblia”. Descobriu-se que, apesar de se crer que jovens não se interessam pela literatura, 44% dos leitores de ficção e 35% dos que preferem poesia possuem entre 15 e 24 anos. A pesquisa constatou ainda que, à medida que aumenta a faixa etária, o interesse pela literatura cai progressivamente.

Abreu (2003) aponta ainda que há uma sobrevalorização da leitura literária justificada e construída historicamente como, por exemplo, forma de expressar uma identidade nacional e que, embora tenha-se confirmado a pouca frequência dos brasileiros a museus e teatros, o baixo contato da população com a literatura erudita gera maior inquietude. O fato de que a maioria absoluta (81%) da população *sempre* assiste a televisão, 16% assiste *às vezes*, e 78% *sempre* ouve rádio e 18% o fazem *às vezes* deveria ser melhor considerado pela escola ao planejar a produção/difusão de

conhecimentos articulando as diversas linguagens – música, literatura, fotografia, rádio, televisão, cinema – que fazem parte do universo dos alunos. Abreu (2003, p. 43) afirma ainda que:

Mesmo que a produção literária ainda ocupe um lugar central na reflexão escolar sobre cultura, não parece razoável que continuemos a nos interessar apenas pelas obras consagradas, pelos grandes escritores e pensadores. Seria útil, ao menos, conhecer as leituras correntes, aquelas que pessoas comuns realizam em seu cotidiano.

Ao comentar sobre a influência da televisão e do rádio, enquanto difusores da cultura, Serra (2003) se opõe à idéia de que a TV seja responsável pela possível falta de interesse pela leitura ou mesmo que esse instrumento comprometa a formação de novos leitores. E a autora conta que, a escritora Ana Maria Machado, em entrevista à revista *Educação*, ao ser perguntada se a televisão, o videogame e o computador estão afastando as crianças dos livros, respondeu:

O mundo é assim mesmo – encantador. Quando eu era criança, não tinha televisão nem computador. Eu passava horas brincando no quintal de minha casa. A tentação era ficar lá no quintal e não entrar em casa e ler livros. Brincava no jardim, nas árvores. Era mais tentador que a televisão ou o computador de hoje. E, assim mesmo, eu li muito. Porque em casa havia muitos livros. Monteiro Lobato foi um dos autores que fez parte de minha infância. Os livros eram arrebatadores, e o que mais me fascinava era liberdade dos personagens, prontos para sair pelo mundo. (SERRA, 2003 p. 69)

À essa altura, já nos parece clara a importância do acesso aos livros, revistas, jornais e afins na formação do leitor. Entretanto, ao perguntar sobre a frequência com que se vai a bibliotecas ou locais que emprestam livros e outros materiais escritos, o INAF apurou que 69% dos pesquisados *nunca* retiram livros e apenas 31% o fazem. Talvez porque o uso de bibliotecas esteja fortemente vinculado à prática escolar e,

apenas 19,3% da população entrevistada estudava à época da pesquisa. Ou ainda porque seja difícil o acesso a bibliotecas públicas para a maioria da população. Não se sabe se conhecem, se já visitaram alguma, se a escola que frequentaram possuía biblioteca... São conjecturas pois a pesquisa não abordou essas questões. Serra (2003) nos lembra que, lamentavelmente, o Plano Nacional de Educação – PNE – não contemplou a obrigatoriedade de bibliotecas do Ensino Fundamental, exigência que se faz apenas a partir do 3º Grau.

A pesquisa do INAF observou que o percentual de participação dos entrevistados em grupos religiosos ou igrejas está uniformemente distribuído nos níveis de alfabetismo (em média 35 %) e decresce ligeiramente no nível socioeconômico mais alto (36 % para as classes D e E, 36 % para a classe C e 30% para as classes A e B). Já a participação em clubes ou grupos esportivos trilha o caminho oposto, ou seja, decresce à medida que se passa dos níveis socioeconômicos mais altos para os níveis mais baixos: 28 % para as classes A e B, 13% para a classe C e 8 % para as classes D e E. De acordo com Britto (2003, p. 60), esses números reforçam duas idéias:

a de que há formas coletivas de uso da escrita que não se percebem em avaliações de competências individuais; e a de que o alfabetismo, principalmente quando se consideram habilidades individuais, é em grande parte produto da condição social. A participação em clubes e grupos esportivos depende diretamente da capacidade da pessoa de financiar sua participação, diferentemente do que ocorre com a participação em grupos religiosos.

Outro aspecto observado pela pesquisa do INAF refere-se à progressiva importância atribuída ao professor na formação do gosto pela leitura à medida que se permanece na escola: entre os que cursaram o Ensino Superior, o professor foi lembrado por 52% enquanto que a mãe foi citada como a maior responsável por essa influência entre os que passaram até quatro anos na escola.

Todavia, questiona Galvão (2003), a prática e o gosto pela leitura seriam legados que se transmitem entre familiares e gerações. De que maneira as práticas de leitura se relacionam com determinantes como classe social, pertencimento de gênero, grau de escolaridade e nível de instrução e alfabetismo?

Conforme pondera Galvão (op. cit.), os dados estatísticos, por si só, são insuficientes para darem conta de explicar os fenômenos que interferem na configuração de situações e trajetórias de sujeitos que, contrariando indicações prévias, incluem-se grupos de leitores competentes.

Considerando a relação entre os graus de alfabetismo dos entrevistados e a relação dos pais com a cultura escrita, a mesma autora constata que quanto maior o nível de alfabetismo do sujeito, maior a chance de ele possuir pais e mães que sabiam ler – e ler bem – e maior a probabilidade de ter convivido, desde a infância, com a presença e com a prática de leitura e escrita na família. Enquanto 29% de todos os entrevistados afirmaram nunca terem visto seus pais lendo revistas, jornais, escrevendo receitas, cartas ou fazendo trabalhos escolares, apenas 12% dos que apresentaram o nível 3 de alfabetismo fizeram essa afirmação. Isso pode significar que, além da reprodução das práticas de leitura entre gerações, haveria um esforço por parte da família para que o filho supere o nível de instrução dos pais (GALVÃO, 2003).

Ainda de acordo com essa autora, a pesquisa do INAF apurou que os jovens entre 15 e 24 anos apresentaram pais com maior domínio de leitura e escrita, que possuíam em casa maior quantidade e diversidade de material escrito e que realizavam com maior frequência práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. A autora explica que essa diferença entre as gerações se dá em virtude da democratização do acesso à educação escolar e do deslocamento da demanda pelo ensino de nível fundamental – décadas de 1920 e 1930 – para o Ensino Médio – enfatizado, sobretudo, nos anos 1950 a 1960 – e, mais recentemente, para o nível superior, embora seja esse nível de acesso ainda restrito a uma elite. Fatores como a urbanização, industrialização, expansão do setor de serviços e de ocupações mais qualificadas, a popularização de materiais impressos e de instâncias distribuidoras e divulgadoras desses materiais também são apontados pela autora como responsáveis pela ampliação das práticas de leitura e escrita no cotidiano das novas gerações. Galvão (idem, p. 134) acrescenta que

Os dados mostram, portanto, que as gerações mais jovens têm maior convivência com práticas de usos efetivos da leitura e da escrita do que as gerações mais antigas, o que torna, conseqüentemente, a relação que estabelecem com o mundo da cultura escrita marcada por uma maior intimidade e naturalidade. Mesmo assim, trata-se de uma intimidade recém-

conquistada, na medida em que, no Brasil, a inscrição no mundo da escrita, por várias gerações, mesmo entre as elites, é um fenômeno raro: somente no final do século XIX a escola passou a ser considerada o principal espaço educativo e a oralidade, até esse momento, mesmo na escola, era vista como a principal via de acesso ao saber.

Quando se observa a distribuição regional do acesso e posse de materiais de leitura, a região Sul supera a região Sudeste. Na região Nordeste, o índice de entrevistados que nunca viram seus pais ou parentes realizando práticas de leitura e escrita é de 37% contra 22% da região Sul. Essa desigualdade também é observada quando se compara os usos e contatos com o material escrito nas capitais e no interior dos estados: 32% dos entrevistados residentes no interior nunca viram seus pais ou parentes realizando atividades relacionadas à leitura e escrita contra 23% nas capitais. Galvão (2003) explica que

morar na zona urbana, onde a circulação do impresso é muito maior e a escrita assume um significado central na vida de seus moradores, possibilita um contato permanente e involuntário com materiais de escrita: mesmo para os analfabetos, estar na cidade significa usar, em alguma medida, o escrito e o impresso. Na zona rural e nas pequenas cidades, por outro lado, as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas.

Para contemplar a análise da relação dos entrevistados com a transmissão de práticas de leitura e escrita entre gerações, privilegiou-se o grupo que possuía crianças em casa – 54% do contingente entrevistado. Perguntados se liam e o que liam em voz alta para as crianças, mais da metade respondeu positivamente à primeira parte da questão. Entre os gêneros mais lidos estão os livros infantis e a Bíblia, livros sagrados e religiosos. Em relação ao nível de alfabetismo, 87% dos analfabetos afirmaram não ler em voz alta para crianças contra 46% do nível 1, 34% do nível 2 e 42% do nível 3.

Questionou-se ainda a esse grupo se acompanhavam as crianças nas tarefas escolares: 37% afirmaram auxiliar “sempre” e 30% disseram fazê-lo “de vez em quando”. Quanto aos níveis de alfabetismo para essa mesma questão, a participação dos analfabetos mantém-se menor: 55% dos entrevistados dessa condição afirmaram não ajudar contra 13% dos que se encontravam no nível 3 de alfabetismo. Essa relação se mantém quando se analisa o grau de instrução: enquanto 60% dos que estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental auxiliam suas crianças sempre ou de vez em quando, esse índice entre os entrevistados de nível superior é de 83%. É importante não negligenciar o esforço dos 33% de indivíduos que possuem até a quarta série e dos 15% de analfabetos que disseram auxiliar sempre suas crianças nas tarefas escolares. (GALVÃO, 2003)

A autora continua suas análises e afirma é alta a porcentagem de jovens com menos de 24 anos e adultos com mais de 50 anos que não lêem em voz alta e não auxiliam suas crianças na execução de tarefas escolares. As mulheres são as que mais investem nas novas gerações: 47% contra 24% dos homens.

E continua a autora:

...existem correlações bastante fortes entre os níveis, os hábitos e as práticas de leitura dos pais, assim como o contato com objetos escritos desde a infância e os usos que da leitura e da escrita são feitos pelos entrevistados. Nesse sentido, a pesquisa corrobora o que muitos estudos já mostraram: quanto mais cedo a criança é exposta a uma diversidade de materiais de leitura em seus contextos de usos, mais provavelmente se tornará um adulto com maior capacidade de também usar a leitura e a escrita em seu cotidiano.” (GALVÃO, 2003, p. 148)

Entretanto, a exposição a materiais escritos e a suas práticas correspondentes estão também vinculadas a condições como origem, classe social e local de residência o que não impede que pessoas com condições naturalmente desfavoráveis se tornem hábeis usuários da língua escrita. Nesse sentido, pondera a autora, há que se analisar individualmente, através de pesquisa qualitativa, histórias e contextos para se compreender o que se caracterizariam como exceções ou “relações inesperadas” nas palavras de Oliveira (2003). Dessa maneira, “os resultados da pesquisa mostram que

herdar o hábito de ler e transmiti-lo não é algo que se dá naturalmente, mas exige um trabalho e um esforço cotidianos, tanto por parte das gerações que legam quanto daquelas que herdam” (GALVÃO, 2003).

A autora finaliza sua análise lançando a questão: usar a leitura e a escrita com habilidade é, por si só uma condição positiva? E responde que isso depende da razão pela qual o sujeito utiliza a leitura e a escrita em seu cotidiano e da importância desse uso em sua vida social. Ou seja, políticas públicas de incentivo à leitura e à escrita, de expansão do acesso à escolaridade, de revisão dos papéis atribuídos à leitura e à escrita dentro da escola ou de promoção de movimentos que aproximem a população de materiais escritos continuam muito importantes, mas há que se pensar o letramento em contextos específicos e não de maneira abstrata e universal.

*“A natureza objetiva da leitura é central, não só porque normalmente as pessoas lêem por uma razão, seja para encontrar um número telefônico, ou para saborear um romance, mas porque a compreensão que um leitor deve trazer para a leitura somente pode ser manifestada através das **intenções** do próprio leitor. Uma pessoa que não põe qualquer finalidade em sua leitura pode trazer nada a esta, e a atividade está destinada a ser inútil. A leitura é **seletiva**, porque normalmente somente prestamos atenção àquilo que é relevante aos nossos objetivos. A leitura de qualquer tipo de texto, sem qualquer discriminação, seja um romance ou um conjunto de instruções, é tão inútil quanto a leitura de cada número de um catálogo telefônico, quando estamos procurando somente um deles. A leitura é **antecipatória**, porque raramente surpreendemo-nos por aquilo que lemos – nossos objetivos definem nossas expectativas. E a leitura está baseada na compreensão, porque, a despeito da sempre presente possibilidade de ambigüidade, o ato (se não o conteúdo) raramente nos deixa confusos. A compreensão é a base, não a consequência da leitura.”*

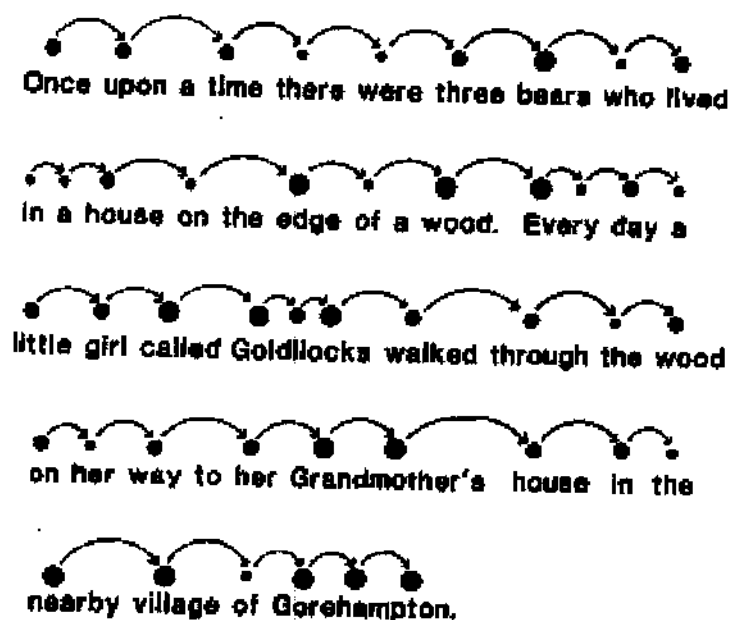
[Grifos nossos] (SMITH, 1989, p. 17)

Capítulo IV

O QUE ACONTECE QUANDO LEMOS?

Movimentos oculares durante a leitura

Segundo Ellis (1995), no processo de leitura o texto permanece imóvel enquanto os olhos o percorrem com movimentos de espasmos e pausas. Os espasmos que movem os olhos para adiante ou para trás são denominados *sacádicos* e as pausas são conhecidas como *fixações*. A figura seguinte procura esquematizar os movimentos oculares de um leitor hábil diante da leitura de um trecho em inglês:



Fonte: Ellis (1995) p.18

Fig. 6 – Os círculos representam fixações e os círculos maiores indicam fixações mais longas. Os sacádicos são representados pelas setas. O autor explica que os movimentos oculares regressivos (cerca de 10% dos movimentos oculares de um processo natural de leitura) foram omitidos para fins de simplificação.

De acordo com Ellis (op.cit) a figura anterior permite observar que a maioria das palavras atraem pelo menos uma breve fixação do olhar e que elementos curtos e previsíveis como artigos e conjunções podem ser saltados. Uma análise mais atenta da figura também permite notar que os pontos de fixação não estão centralmente posicionados: o autor explica que o leitor hábil faz com que os olhos repousem em algum ponto entre o começo e o meio de uma palavra.¹⁴ O autor informa ainda que é durante as fixações que o leitor extrai as informações visuais da página impressa pois os sacádicos são movimentos muito rápidos durante os quais o leitor vê muito pouco ou nada.

Fatores que influenciam o reconhecimento de palavras

O fato de algumas palavras serem fixadas pelo leitor por um tempo maior que outras sugere também que algumas palavras são mais facilmente reconhecidas que outras. De acordo com Ellis (1995), pesquisas têm procurado identificar alguns fatores que afetam o reconhecimento de palavras durante o processo de leitura:

Familiaridade: Para a psicologia cognitivista, as palavras que são aprendidas passam a fazer parte do universo do leitor e deixam de ser estranhas e sem sentido. O aprendizado de uma palavra envolve a criação de “representações internas” da aparência, significado e som dessa palavra, e a ligação dessas representações umas às outras. Essas palavras tornam-se familiares e passam a transmitir significados. Palavras familiares são **percebidas** mais facilmente que palavras desconhecidas.

Frequência: Dentre as palavras mais comuns no contexto de um leitor há uma variação do número de vezes em que estas se lhes apresentam: há as palavras mais comuns, consideradas de “alta frequência”, e as que pouco aparecem, consideradas de

¹⁴ Citando Rayner, Well e Pollatsek (1980), o autor informa que pesquisas comprovaram que as informações visuais não são absorvidas simetricamente em torno do ponto de fixação; ao contrário, que os leitores (de idiomas cuja escrita ocorre da esquerda para a direita) assimilam **mais informações à direita** que à esquerda da fixação. Letras e palavras à esquerda da fixação já foram identificadas e não precisam ser adicionalmente processadas. Portanto, é mais eficiente concentrar o processamento visual nas palavras que vêm a seguir e que recaem à direita das fixações.

“baixa frequência”. Palavras de alta frequência são mais facilmente reconhecidas que aquelas que estão pouco presentes no cotidiano do leitor.

Idade da aquisição: Palavras adquiridas cedo na vida do leitor são processadas e reconhecidas mais rapidamente do que as palavras adquiridas tardiamente¹⁵.

Repetição: Fatores como frequência, idade de aquisição, extensão e grau de concretismo são propriedades estáveis de uma palavra que afetam a facilidade de reconhecimento de termos durante a leitura. Entretanto, outros fatores podem interferir de forma mais pontual: a mera repetição de um termo ao longo de um mesmo texto fará com que sua leitura seja facilitada em detrimento de termos que ocorrem uma única vez.

Significado e contexto: citando pesquisas, o autor afirma que, após a leitura de um fragmento de texto, os sujeitos reconhecem uma palavra sequencial mais facilmente se esta estiver relacionada ao contexto anterior. Assim, palavras altamente previsíveis podem ser completamente saltadas durante o processo de leitura. E o contexto pode tornar-se bastante útil no reconhecimento de palavras quando esse processo é dificultado por algumas razões como inabilidade do leitor, má qualidade de impressão ou por a palavra ser desconhecida ou de baixa frequência.

Os fatores apresentados isoladamente podem combinar-se entre si e interferir na leitura de modo a dificultá-la. Assim, por exemplo, os efeitos da regularidade e da repetição sobre o reconhecimento são mais intensos para palavras incomuns que para as palavras de alta frequência.

Seria o processo de leitura assim tão mecânico e previsível? Que outros fatores poderiam contribuir para explicar o ato da leitura? Que outros elementos podem interferir no processo de compreensão de leitura?

Vejamos o que alguns autores têm a dizer sobre o que acontece quando lemos.

Fulgêncio (2001, p. 81) afirma sobre a leitura:

... para ler, não basta decodificar aquilo que está impresso no papel; é necessário, igualmente, fazer uso da informação não-

¹⁵ Entretanto, palavras aprendidas e apreendidas na infância tendem a ser palavras utilizadas mais frequentemente pelo indivíduo, o que indica haver uma possível sobreposição entre tempo de aprendizado da palavra e frequência de ocorrência desta mesma palavra.

*visual para prever o que possivelmente virá adiante no texto, e também inferir uma série de dados e deduzir uma porção de informações para poder ligar as partes do texto e fazer com que ele tenha lógica e coerência. Em outras palavras, a leitura pressupõe pelo menos dois processos que dependem de informação não-visual: de um lado, a **previsão**, que acelera e portanto facilita a leitura; de outro, a **inferência**, que completa e possibilita a compreensão do material expresso no texto. Então, se um leitor tem escassa informação não-visual, é de se esperar que tenha dificuldades na leitura:*

- *Se ele não pode prever e tem de prestar atenção a todo o material visual, lendo “palavra por palavra”, a velocidade de leitura pode cair a ponto de tornar impossível a compreensão global do texto;*
- *Se ele não pode fazer inferências, também dificilmente compreenderá textos, uma vez que é impossível mencionar explicitamente toda a informação necessária à compreensão de um texto.*

Dell’Isola (2001, p. 44) define inferência como “*um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto*”. Em outras palavras, inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche as lacunas textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere em sua leitura uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural e situacional entre outros (idem, 2001).

Dessa maneira, ainda segundo a autora, a informação mentalmente processada pode ter sido fornecida de forma explícita pelo texto ou pode ter sido inferida pelo leitor. Em ambos os casos o processo conduziu a registros na memória. E o conjunto desses registros forma a representação mental dos conteúdos processados.

E Dell'Isola (op. cit, p. 52) complementa:

as informações explícitas, tanto quanto as inferidas, tornam-se partes integrantes da representação mental do texto. Entre elas há um estreito vínculo. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas.

Assim, a compreensão de um texto escrito é influenciada tanto pelas inferências quanto pelas representações mentais já elaboradas pelo leitor (conhecimento prévio). E, ao mesclar essas informações, o leitor constrói sua compreensão do texto lido.

Ainda sobre o processo de compreensão da leitura, Marquez (1999, p. 47) aponta que:

Na realidade, durante o contato do leitor com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de suas estruturas de conhecimento. Nesse confronto, por meio de construções, reconstrução, criações e recriação o leitor faz a integração de seus conhecimentos prévios e textuais, permitindo uma dada informação. Marcuschi (1988:55) diz que “a leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte”.

Ou seja, texto e leitor contribuem para permitir a compreensão da leitura: o leitor contribui com as habilidades cognitivas, a intenção e as informações prévias enquanto o texto suscita a interação desses fatores durante a leitura.

Contudo, a relação entre texto, leitor e compreensão não é assim tão linear como pode parecer. Autores vêm se embrenhando, há muitos anos, em investigações que visem ao desvelamento da compreensão de leitura.

Nesse sentido, uma tendência relativamente recente é defendida por Kleiman (1995) e envolve essa relação leitor-texto: segundo a autora, a análise de várias investigações, em especial das interacionistas ou interativas, indica que ocorreram algumas mudanças pois o leitor enquanto *sujeito cognitivo e analisador de input gráfico* transformou-se em *(re)criador de significado* e o objeto mudou radicalmente de *objeto completamente determinado* a *objeto indeterminado*. Ainda de acordo com essa autora, surgiram novas reflexões sobre relação entre leitor e autor através do texto. E, citando Orlandi (1982) aponta que a leitura passou a ser caracterizada como interlocução, ou seja, *“na leitura se estabelece uma relação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável”*.

Diante dessas contribuições para explicitar o processo de compreensão de leitura, podemos identificar, a seguir, alguns modelos que buscam explicar esse processo.

Capítulo V

COMO OCORRE A COMPREENSÃO DE UM TEXTO ESCRITO?

Tecendo a compreensão de textos

Várias teorias surgiram tentando responder a essa pergunta sob várias perspectivas: o processo de leitura pode ser explicado como decodificação sonora da palavra, antecipação da palavra a ser lida, construção de significados. São explicações com diferentes ênfases e olhares que buscam dar conta da complexidade do processo de compreensão de leitura. E em nosso entendimento, esses referenciais teóricos tão diversos, ao se entrelaçar, contribuem para elucidar os fatores que podem facilitar, dificultar ou impedir a compreensão de um texto escrito.

Dentre esses modelos teóricos podemos citar a concepção estruturalista, de processamento de dados (Gough), da leitura sem mediação sonora (Luria), da análise pela síntese, das múltiplas hipóteses, o modelo reconstrutor (Levy) e o modelo construtivista (Goodman e Smith).

De acordo com Kato (1986), a evolução das teorias sobre leitura acompanha o desenvolvimento da própria lingüística ao partir de unidades menores como objeto de estudo e ampliar seu foco até alcançar o texto como um todo. Nesse sentido, propõe a seguinte trajetória: a teoria estruturalista concebe a leitura como decodificação sonora da palavra; aos poucos, percebeu-se a influência do conhecimento lexical do leitor na habilidade de antecipar a palavra a ser lida; ampliou-se essa percepção para a importância do contexto lingüístico em nível da sentença como fator crucial na identificação de palavras. E continua:

Mas, ao se levantar o problema do contexto, das hipóteses que o leitor aventa e da busca seletiva que ele empreende para confirmar suas hipóteses, começa-se a perceber que não é apenas o contexto lingüístico imediato que é relevante para essa capacidade preditiva do leitor. (KATO, 1986, p. 61)

De acordo com Kato (op. cit), com a introdução do contexto como fator determinante da leitura – mesmo que este tenha ficado restrito ao aspecto lingüístico imediato – há um salto do modelo de Gough para as abordagens do modelo da análise pela síntese em que o significado da leitura viria do *input* visual e lingüístico.

Kato (1986, p. 65) descreve que no modelo da análise pela síntese, o leitor eficiente, ao invés de ler letra por letra e palavra por palavra, **antecipa** os elementos textuais que se seguem ou forma expectativas acerca do que será lido. Entretanto a autora alerta para que não se creia que a leitura depende essencialmente desse jogo psicolingüístico de adivinhação pois “*um mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo abuso de adivinhações não autorizadas pelo texto*”.

A autora aponta ainda que o leitor proficiente faz fixações oculares mais espaçadas umas das outras e em menor número pois “*a cada fixação o leitor estaria planejando quanto e onde olhar em seguida, usando ou não sua visão periférica*” que é baseada no contexto lingüístico¹⁶.

Ao utilizar a visão periférica, o leitor poderá ou não se apoiar em informações ou conhecimentos prévios para elaborar sua hipótese e preencher as lacunas do texto de modo coerente (o que não significa, necessariamente, de forma correta). Se o preenchimento das referidas lacunas for satisfatório e condizente com a seqüência textual, o leitor confirma sua hipótese. Caso contrário, será necessário retomar a leitura do trecho, para reelaborar a hipótese a partir de outros conhecimentos e refazer a compreensão.

Portanto, no modelo da análise pela síntese a leitura seria concebida como uma seqüência de processos compostos por formação de hipóteses, síntese de dados e confirmação/desconfirmação e/ou reelaboração de hipóteses.

Todavia, explicita a autora, algumas teorias não crêem nessa linearidade do processo de leitura e propõem que o leitor, na verdade, formula hipóteses alternativas. E seleciona apenas as compatíveis decidindo em diversos níveis a que melhor se encaixa na seqüência textual.

A autora pondera que, embora esse processamento ocorra rápida e inconscientemente para os leitores maduros, em alguns momentos as alternativas

¹⁶ O contexto lingüístico refere-se ao contexto imediato, ou seja, o que vem antes e depois do que está sendo lido ou compreendido.

alcançam o nível da consciência e o processo de escolha ocorre sequencial e vagarosamente como forma de detectar falhas no processo de leitura.¹⁷

Dessa maneira, com o surgimento do conceito de informação prévia, a concepção de leitura ultrapassa os limites do contexto lingüístico imediato, perpassa os conhecimentos prévios e alcança, talvez, as informações extratextuais (KATO, 1986).

Essa autora afirma ainda que, ao expandir o conceito de contexto, Goodman o relaciona aos conhecimentos de mundo do leitor e que, de acordo com Smith, muito do significado que extraímos do texto é advinda de informações não-visuais. Dessa maneira, Goodman e Smith defendem que, cada leitor possui uma teoria de mundo que o auxilia (senão determina) na construção do sentido de um texto.

Segundo Kato (op. cit), os pressupostos de Goodman e Smith contribuíram para a elaboração do modelo cognitivista de leitura cujas contribuições destacamos:

- A leitura passa a ser vista como um processo de construção mental;
- A estruturação do mundo visual do leitor baseia-se **mais em suas expectativas do que naquilo que tem escrito diante de seus olhos**;
- O ato de ler é um processo de fazer sentido resultante da interação dos conhecimentos prévios – o que o leitor já conhece – e do que ele extrai do texto;
- O processamento das informações ocorre por intermédio de algumas estratégias cognitivas: iniciação ou reconhecimento da tarefa, mapeamento, inferência, predição, confirmação e não-confirmação, correção e terminação.

Smith (1989) aponta, sob uma ótica construtivista, o valor do sistema de escrita em um aspecto material, impresso, denominada **informação visual**. A leitura dependeria de alguma informação passando para o cérebro através dos olhos. Todavia, o leitor necessita ter outros conhecimentos e informações que permitam tornar sua leitura possível – é a chamada informação não-visual.

Para Smith (op.cit, p. 86), a leitura efetiva-se na combinação de informação visual e não-visual e é uma interação leitor-texto: *“Quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária”*.

¹⁷ São os chamados processos metacognitivos: estratégias de leitura que derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão e caracterizam o comportamento do leitor proficiente ou maduro. (Kato, 1986)

O conhecimento que o indivíduo traz consigo – o conhecimento prévio ou informação não-visual – possibilita ao leitor extrair sentido da informação visual que chega através dos olhos pela leitura. Dessa forma, “*aprende-se a ler no aprendizado realizado através da leitura, acrescentando-se coisas ao que já se sabe*”. (SMITH, 1989, p. 21)

O conhecimento prévio na compreensão de textos

Vários autores crêem na importância da bagagem de conhecimentos trazida pelo leitor para diante do texto, entre eles Kato (1986, 1999), Kleiman (1995), Fulgêncio (2001) e Smith (1989). Para esses autores, a leitura compreensiva envolve a correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do leitor. As diferenças nas experiências anteriores relativas aos conhecimentos adquiridos acabam por desencadear uma variedade de compreensões.

Kato (1986, p. 61) informa que o conceito de conhecimento prévio originou-se a partir da importância do conhecimento lexical do leitor na compreensão de leitura. E reforça sua importância:

O conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído.

A esse respeito, Smith (1989, p. 16) acrescenta que, embora a leitura dependa da informação visual que é transmitida ao cérebro, não é suficiente pois, na perspectiva da leitura como processo psicolingüístico, a leitura e seu aprendizado são atividades essencialmente significativas e “*não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor.*”

Em outras palavras, a apreensão de sentido da leitura provém da combinação de informações visuais e não-visuais (ou conhecimento prévio) bem como do papel desempenhado pelo leitor nessa tarefa.

O conhecimento prévio é constituído por conhecimento lingüístico, conhecimento textual, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado além da capacidade de fazer inferência somada ao contexto sociocultural em que leitor e texto se inscrevem.

Conhecimento textual

De acordo com Kleiman (1995), conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e indispensáveis à compreensão. Essas noções referem-se à estrutura textual (narrativa, expositiva, descritiva), à interação leitor-texto (discursos narrativos, descritivos e argumentativos).

Conhecimento de mundo

Na perspectiva da leitura compreensiva, o leitor é um sujeito ativo em busca de significados para o texto e capaz de utilizar os recursos de que dispõe em relação ao que apreendeu em seu mundo social e lingüístico.

Os elementos fornecidos pelo texto permitem ao leitor ativar esses conhecimentos acumulados e construir um mundo representado em cada texto. E para a construção desse modelo de mundo, aponta Marquez (1999, p. 21) que

...é imprescindível a correspondência entre os conhecimentos ativados e o conhecimento de mundo para que haja compreensão. Ou seja, o leitor fará uso dos elementos fornecidos pelo texto por meio da utilização de seus conhecimentos prévios, recorrendo à memória, se necessário, em busca de informações que sejam relevantes ao assunto. O aspecto mais importante nesse processamento das informações é que se deve ter um conhecimento sobre o mundo, um conhecimento da estrutura da língua e o significado das partes de sentença e não apenas conhecimento das palavras.

Além do conhecimento tácito, acumulado das experiências diárias e depositado na memória do indivíduo, há o conhecimento científico aprendido em diversas instâncias como livros, escolas, meios eletrônicos, etc. Koch & Travaglia (1990) afirmam que esses conhecimentos são armazenados e organizados em forma de blocos que se interligam e são denominados modelos cognitivos globais. Entre esses modelos são citados os *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*. Afirmam os autores ainda que há uma “*flutuação terminológica de modo que o mesmo conceito pode aparecer com diferentes nomes e o mesmo nome pode aparecer ligado a diferentes conceitos.*” (p.64)

Nesse sentido, a despeito dessa flutuação terminológica, partilhamos da opinião de Marcuschi (1985:4), citado por Dell’Isola (2001), que afirma que “*o certo é que a memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento*” (p.51).

Para Ellis (1995), *esquema* descreve o conhecimento organizado e integrado de uma pessoa sobre um determinado assunto. Segundo esse autor, algumas demonstrações de que a compreensão e a recordação são influenciadas pelo conhecimento ativado no momento são tomadas como evidências para a relevância do conceito de esquema para o entendimento da compreensão na leitura.

Ellis (op.cit, p. 64) informa que os esquemas aproximam do texto um tipo de conhecimento capaz de possibilitar sua compreensão e sem o qual o texto poderia ser incompreensível. Como exemplo, cita a seguinte passagem:

Com gemas empenhadas a financiá-lo, nosso herói desafiou bravamente todas as risadas desdenhosas que tentavam contrariar seus planos. Seus olhos os enganam, ele havia dito um ovo, não uma mesa, corretamente tipifica este planeta inexplorado. Agora, três vigorosas irmãs buscavam a prova seguindo avante através da vastidão tranqüila, embora mais freqüentemente por picos e vales turbulentos. Os dias tornavam-se semanas e muitos dos que duvidavam difundiram rumores acerca do precipício. Finalmente, do nada, surgiram criaturas aladas bem-vindas, significando com isso um sucesso monstruoso.

Experimente agora reler a citação acima tendo em mente Cristóvão Colombo. De posse dessa chave que ativa o esquema e torna a citação anterior compreensível, o leitor poderá interpretar, por exemplo, a referência a ovo e mesa como o debate existente no século XV sobre a forma da Terra e as três irmãs como sendo as embarcações utilizadas por Colombo.

Citando Bransford e Johnson (1972), Ellis (op.cit) afirma que o indicador que auxilia o leitor a resgatar os conhecimentos relevantes sobre um novo texto deverá ser oferecido antes da leitura como forma de ativar supostos conhecimentos prévios e preparar o leitor para o que será aprendido. Dessa maneira, se a citação anterior tivesse sido precedida pelo indicador Cristóvão Colombo, o leitor tê-la-ia compreendido mais rápida e facilmente.

Conhecimento partilhado

Koch & Travaglia (1990, p. 64), ao discorrer sobre a coerência textual, destacam que os elementos lingüísticos, o conhecimento de mundo e fatores pragmáticos e interacionais são fundamentais para a compreensão textual. Como os conhecimentos são armazenados na memória individual, os sujeitos apresentam uma bagagem de informações distintas:

é impossível que duas pessoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo. É preciso, no entanto, que produtor e receptor de um texto possuam, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o leitor será capaz de suprir lacunas.

Dessa maneira, é mister uma interação entre os conhecimentos do emissor (detentor de “novas” informações) e do receptor ou leitor (possuidor de “velhos” conhecimentos) para que sejam estabelecidas melhores condições de construção do significado do texto.

Em suma, para que haja compreensão de um texto escrito o leitor necessita promover uma interação entre vários tipos de conhecimentos. Todavia, faz-se necessário também inferir informações nem sempre explícitas na mensagem.

Inferência, conforme já definimos anteriormente, é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas (DELL' ISOLA, 2001). Assim, as inferências de cada leitor podem variar pois dependem dos conhecimentos lexicais, cognitivos, prévios, das crenças e do contexto do leitor e do texto.

Sobre isso, Dell'Isola (op.cit, p. 106) observa que

leitores pertencentes a uma determinada classe social e respirando a mesma cultura, geram inferências semelhantes. O leitor é consumidor ativo de mensagens, tece o seu texto enquanto o lê. Está inserido em uma classe social específica e, à medida que lê, se constitui, se representa, se identifica, se projeta. O leitor faz com que seja desencadeado o processo de significação, durante a sua leitura, e passa a inferir a seu modo.

Ou seja, a elaboração de inferências é fundamental para a construção do sentido pois permite que o leitor ative seus conhecimentos prévios a partir de seu contexto lingüístico e é importante para que o emissor da mensagem não precise escrever muito detalhadamente sobre um assunto. A inferência possibilita o preenchimento de lacunas deixadas pelo texto levando em conta o contexto do texto e do leitor.

Com a noção de inferência vem à tona a importância do contexto na apreensão do sentido durante a leitura. Dell'Isola (2001, p. 91), citando Clark & Carlson (1981), define contexto como “ a informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo particular em uma situação particular”. Esses autores ainda sugerem a distinção de contexto em **contexto intrínseco** (não é dado pelo falante mas é inferido pelo ouvinte e é necessário em qualquer ocasião) e **contexto incidental** que refere-se às partes do discurso que não precisam ser consultadas.

A autora cita cinco tipos de contexto relacionados aos processos de linguagem e que, portanto, interferem na compreensão textual e na extração de inferências. São eles:

1. **Contexto cultural:** são as convenções culturais e de comunicação de um grupo social que interferem na elaboração de conhecimentos e inferências desse grupo. Por

exemplo, o conjunto de profissionais de um hospital possui uma cultura específica, com crenças, valores, linguagem e conhecimentos inter-relacionados ao ambiente hospitalar. A leitura de:

O paciente do leito 301 Bola foi entubado,

implicará na elaboração de inúmeras inferências. Por exemplo, é preciso ter conhecimento de que os leitos B e D são listados por palavras (Bola e Dado) para que não sejam confundidos, que entubado refere-se a respiração artificial e mecânica e implica em maiores cuidados pela equipe de médicos e enfermeiros e que, muito provavelmente, o paciente foi transferido para uma Unidade de Tratamento Intensivo – UTI. Todas essas inferências têm maior possibilidade de serem elaboradas por quem convive no ambiente hospitalar e está familiarizado com esses termos do que por pessoas estranhas a esse meio. Ou seja, são termos relativos à cultura de um ambiente específico, o hospitalar.

2. **Contexto situacional:** é formado pelas circunstâncias que cercam o texto, fornecem pistas indispensáveis ao processo de inferenciamento. São representados por instruções, objetivos e ilustrações relativas ao texto escrito. Dell’Isola (op.cit) relata que estudos comprovam que ler um texto com diferentes propósitos – para memorizá-lo, avaliar seu grau de compreensibilidade ou corrigi-lo – interfere na extração de inferências. Assim, por exemplo, ao ler a questão:

Oito mais sete são catorze ou quatorze?

Se o leitor estiver preocupado com a correção ortográfica poderá dizer que as duas grafias são igualmente aceitas, mas se estiver atento ao conteúdo do enunciado perceberá que a soma correta é **quinze** e não catorze nem quatorze.

3. **Contexto instrumental:** refere-se às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo: leitura (convencional ou em braile) e audição são formas possíveis de se obter informações textuais. Cada forma de recepção de um texto possui características distintas quanto ao processamento textual: há diferenças relacionadas à memória (memorizar um texto lido pode ser mais duradouro que um

texto ouvido), ao controle de processamento (o leitor possui mais liberdade de procurar informações que o ouvinte por ter acesso a regressões e reanálises) e à atenção (o leitor tem que estar mais atento e concentrado na leitura ao passo que o ouvinte pode dispersar-se através dos diversos estímulos provenientes do ambiente que o cerca).

4. **Contexto verbal:** envolve o conteúdo lingüístico do discurso. Dell'Isola (op.cit, p. 97), citando Van Dijk, 1980, observa que

A compreensão de texto deve ser vista como um complexo de processos mentais que extrai informação e combina essa informação com partes textuais apresentadas previamente. Esses processos são influenciados por propriedades lingüísticas particulares do texto, tais como referência pronominal, vinculação léxica e tópicos marcadores

Em outras palavras, as partes de um texto têm uma relação definida e importante para a coesão textual. A autora aponta ainda o título como um elemento especial do contexto verbal que influencia fortemente a compreensão de texto.

5. **Contexto pessoal:** de acordo com a autora, esse contexto engloba conhecimentos socialmente construídos (de mundo, regras lingüísticas, convenções), atitudes e fatores emocionais do receptor.

Os conhecimentos do leitor influenciam o processo de compreensão sobre um determinado assunto: tópicos específicos são processados de formas diferentes por *experts* e por leigos. O maior nível de conhecimento estimula um maior número de inferências.

As atitudes são manifestações individuais condicionadas pelo contexto sociocultural em que esse indivíduo está imerso. As atitudes pessoais influenciam o processo inferencial: o conflito entre o texto e o leitor requer que conhecimentos prévios sejam ativados. Não havendo discrepâncias entre as opiniões do leitor e o conteúdo do texto, o leitor fica menos suscetível de ativar os conhecimento prévios.

Analogamente, fatores emocionais exercem influência sobre compreensão e a elaboração de inferências pois os textos expressam, além da informação, opiniões, atitudes e sentimentos do autor da mensagem.

O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Todo indivíduo é um ser social imerso em algum grupo com sua respectiva cultura. Nesse grupo social são concedidos a seus componentes um determinado *status* e atribuídos papéis que devem ser representados. São estabelecidos valores, crenças e normas que orientam a vida nesse grupo.

Cada indivíduo, enquanto ser social, internaliza, constrói, cria e recria os conhecimentos adquiridos sob sua ótica e consciência construindo sua informação sociocultural. Durante a compreensão textual, inferências são geradas a partir do conhecimento sociocultural experienciado por cada indivíduo. Dell’Isola (2001) define inferência sociocultural como a “*informação nova, extraída de uma informação anterior e inserida em determinado contexto*”.

Ainda segundo essa autora, a inferência sociocultural ocorre em três momentos:

1º - ao decodificar e, posteriormente, compreender a informação explícita, o leitor seleciona o que considera mais significativo, de acordo com sua visão de mundo. Isso já direciona sua leitura e uma determinada compreensão específica;

2º - ao ler as ‘entrelinhas’ e integrar os dados do texto à própria experiência ou conhecimento do mundo, o leitor infere de acordo com seu background, que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura;

3º - ao apreciar ou depreciar, criticar e julgar, o leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto e avaliar os fatos que lhe forem apresentados. (DELL’ ISOLA, 2001, p. 109)

Assim, as múltiplas leituras possíveis de um mesmo texto se devem às particularidades na elaboração de inferências pelos leitores e, às vezes, a elaboração inferencial ocorre de forma aleatória.

Para essa mesma autora, o processo de leitura é composto por subprocessos desde a percepção até a cognição: referem-se à decodificação, compreensão, inferenciação, avaliação e retenção na memória. Assim, a leitura é um processo interativo em que o leitor constrói significados através de pistas lexicais e da antecipação em que ele formula e reformula hipóteses que podem ser ou não confirmadas. Em outras palavras, Kleiman (1995, p. 65) assim se refere a esse processo:

Mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis entre opiniões e objetivos. Decorre disso que, ir ao texto com idéias preconcebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão, quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais.

Baseando-nos nessas últimas palavras de Kleiman (op. cit) que apontam o quanto o contexto e as intenções do leitor interferem na compreensão de um texto escrito, passemos a verificar quais dos fatores apresentados poderiam ter influenciado nas várias interpretações de leitura do cartaz em que baseamos nossa pesquisa e quais referenciais teóricos permearam nossas análises.

Capítulo VI

MÉTODO

Adotamos em nosso trabalho o método do estudo de caso. Para Goode & Hatt (1969, p. 422), o método do Estudo de Caso " ... *não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado*".

De outra forma, Tull (1976), citado por Bressan (2000), afirma que "*um estudo de caso refere-se a uma análise intensiva de uma situação particular*". Esse autor afirma ainda que esse método, muitas vezes, é colocado como sendo mais adequado para pesquisas exploratórias e particularmente útil para a geração de hipóteses.

Assim, como objetivamos identificar alguns fatores que podem interferir na compreensão de uma mensagem objetiva veiculada por um cartaz em um contexto hospitalar, tentaremos levantar hipóteses para explicá-los.

Então, a presente pesquisa configura-se como um estudo de caso pois, conforme aponta Ludke (1986), baseou-se em alguns princípios que caracterizam esse tipo de estudo:

- *visou a uma descoberta*: mesmo partindo do pressuposto de que os servidores liam muito porém muito rápida e superficialmente e sabendo que isso poderia comprometer a qualidade de leitura, busquei investigar o que contribuiria para promover algumas interpretações para uma mensagem escrita;
- *ênfasis na "interpretação em contexto"*: procurei em princípio localizar a dificuldade na interpretação de textos objetivos presente em testes internacionais e nacionais, as transformações que ocorreram nas interações entre leitor/escrita/leitura e, posteriormente busquei descrever quais as relações dos sujeitos pesquisados com a escrita e a leitura e quais situações demandavam essas relações;
- *utilizou uma variedade de fonte de informações* pois, ao considerar um grande número de pessoas como universo pesquisado, pode observá-las em diferentes situações ao longo de um tempo considerável que pode dimensionar algumas transformações explícitas nas observações;

- este estudo permite algumas *generalizações naturalísticas* ao sugerir através de embasamento teórico, introspecção e reflexão que muitos comportamentos dos leitores específicos do hospital pesquisado são comuns também em outros lugares;
- procurou *representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista* ao buscar elucidar as diferentes formas de interpretação através de algumas das várias perspectivas teóricas de que se constituem as concepções de leitura.

E nesse sentido, esse método (e os outros métodos qualitativos) é útil, segundo Bonoma (1985), citado por Bressan (2000, p. 207), "*... quando um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existente é insuficiente para permitir a proposição de questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre*" [grifos nossos]

Embora nos proponhamos a investigar uma situação particular, acreditamos que algumas de nossas proposições possam ser aplicadas em outros casos de leitura de textos objetivos, especialmente aos textos veiculados por cartazes.

SUJEITOS E PROCEDIMENTO

Há uma grande demanda por comunicação através da leitura e da escrita num hospital: há avisos, lembretes e indicações por todos os lados. Pela indiscutível necessidade de silêncio, muitas mensagens sonoras são substituídas pelas mensagens escritas. Médicos e demais profissionais da saúde comunicam-se sobretudo pela escrita: receitas, prescrições, dietas, interconsultas, exames. Todos os procedimentos têm que ser registrados para compor o prontuário médico de um paciente.

E essa comunicação escrita entre médicos e enfermeiros é dificultada pela já célebre "letra de médico". Para ilustrar esse relacionamento constante através da escrita, trazemos uma **simulação** de uma prescrição para um paciente internado:

PRESCRIÇÃO MÉDICA E EXAMES SOLICITADOS		Horário
Dieta: geral + líquidos VO	Abundante	
2. 100ml Aug. de 20 horas	17 de outubro	08h
565. 100ml		
Muldox. 10ml	12/12h	08h
Kcl 10.17 10ml		
Levotiroxina 2ml	8/18h	08h
Clonazepam 0.5mg	8/18h	08h
permetamum 25mg 2x	12h	08h
Kidopelinto 15mg 3x	12h	08h
Dexametasona 4mg	8/6h	08h
Ran. 40mg 40mg	8/18h	08h
Dipirona 2ml	6/6h	08h
Difenoxy. 1x	12/12h	08h
3TC 150mg 2x	12/12h	08h
Efavirenz 600mg 1x	12h	08h
CCG		
Dorzolomida 10mg	4cm - 0 se	08h

Figura 7 – Exemplo de prescrição médica para um paciente internado.

Mesmo que se resolvam as dificuldades de grafia que exige que muitos símbolos e números sejam quase adivinhados, a comunicação ainda está repleta de abreviações e mostra-se bastante complexa, principalmente aos leigos no assunto:

PRESCRIÇÃO MÉDICA E EXAMES SOLICITADOS		HORARIO
ITEM	DIETA: Hiposódica/DM2/Restrição H2O 1.5 litro	
1	Insulina NPH 24U-SC cedo e 7U SC a tarde	17
2	Enoxaparina 40mg SC 1x/dia	08h
3	Espironolactona 25mg VO cedo	12h
4	Captopril 50mg VO 8/8h	18h
5	Furosemida 40mg VO 8/8h	18h
6	AAS 200mg VO após almoço	12h
7	Pravastatina 40mg VO a noite	18h
8	Dinitrato de isossorbida 10mg VO 8/14/20h	18h
9	Dimeticona 30gotas VO 8/8h	18h
10	Dipirona 35gotas VO 6/6h se T>=37.8 C	18h
11	PA/FC/FR/T/Dextro 6/6h	18h
12	Não puncionar Membro superior direito	18h
13	CCG	18h
14	Peso diário	18h
15	Digoxina 0.25mg - 1/2 x 12h	18h
16	Enoxaparina 40mg SC 1x/dia	18h

Figura 8 – Exemplo de prescrição na versão digitada, forma ainda rara no hospital.

Considerando essas práticas de leitura e de escrita no interior do hospital, não podemos dizer que os funcionários que por ali circulam e trabalham não sejam leitores competentes. Peculiarmente eles interpretam uma escrita quase ilegível, apropriam-se de um código bastante restrito e extraem os significados necessários ao cuidado com os pacientes.

No entanto, conforme colocamos anteriormente, os problemas na compreensão de alguns tipos de textos escritos eram (e ainda são) frequentes nesse ambiente em que trabalho. Os servidores têm algumas dificuldades no uso de habilidades – até bastante elementares – exigidas pela leitura e expressam isso através da incompreensão ou compreensão equivocada de avisos, comunicados, cartas, ofícios, protocolos, memorandos e outros textos relacionados à vida diária daquele ambiente específico.

O presente trabalho pretendeu focalizar uma situação de leitura de um texto considerado bastante simples em nível de entendimento como cartazes expostos em hospitais com o objetivo de veicular informações de interesse dos funcionários. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise de um cartaz que comunicava uma alteração no horário de atendimento aos servidores na Área de Administração de Pessoal ou Departamento Pessoal.

Visando uma melhor organização do processo de trabalho e buscando minimizar os erros decorridos dos cálculos no processamento da folha de pagamento, o Departamento Pessoal decidiu restringir o horário de atendimento aos servidores. E, como era uma rotina nova a ser implantada e que viria a alterar um horário de atendimento vigente há longos anos – das 7 às 17 horas, divulgou isso amplamente e de diversas formas: através de mensagem impressa nos holerites, através do jornalzinho local, através de reuniões com os coordenadores e gerentes em que se solicitava a divulgação da alteração junto aos seus subordinados e, principalmente, através de cartazes.

A coordenação do departamento elaborou, segundo sua opinião, uma mensagem clara e objetiva procurando condensar as informações relevantes à alteração de horário proposta. Foram confeccionados vários cartazes com cores diversas que foram afixados em locais estratégicos e de grande circulação do hospital. Esse trabalho de intensa divulgação prolongou-se por cerca de seis meses.

Como já havíamos presenciado várias situações de não entendimento de cartazes e avisos por parte dos funcionários, aproveitamos a implantação desta nova rotina relacionada à comunicação escrita para realizarmos nossa pesquisa. Como se

comportariam diante da leitura do texto que comunicava a alteração de horário? Que fatores poderiam interferir na compreensão de leitura do cartaz?

As várias formas de compreensão da mensagem foram registradas em um caderno através da observação direta dos questionamentos dos servidores que procuravam o DP pessoalmente ou por telefone. Essa observação se estendeu da data da implantação da nova rotina (novembro de 2002) até meados de 2004. Entretanto, como ainda trabalho no departamento, ainda hoje, durante a elaboração deste trabalho, pude conferir e reforçar várias das interpretações que surgiram no decorrer da leitura desse cartaz.

Capítulo VII

QUE FATORES PODEM INTERFERIR NA COMPREENSÃO DE UM TEXTO INFORMATIVO?

Conforme explicitamos anteriormente, a restrição do horário de funcionamento da Área de Administração de Pessoal (ou Departamento Pessoal, ou ainda DP) durante o período de operação da folha de pagamento surgiu como forma de se tentar minimizar os erros decorrentes de cálculos que eram frequentemente interrompidos em virtude do atendimento aos servidores.

Vários cartazes, de diversas formas, cores e destaques foram espalhados por todo o hospital informando sobre a alteração de horário conforme o modelo seguinte:

ATENÇÃO SERVIDORES

A PARTIR DE 01 NOVEMBRO DE 2002, **NOVO HORÁRIO** DE
FUNCIONAMENTO:

DO DIA **10 A 16 DE CADA MÊS**, O HORÁRIO DE ATENDIMENTO
SERÁ DAS 7 às 9 horas E DAS 11 às 14 horas.

NOS DEMAIS DIAS, O HORÁRIO DE ATENDIMENTO
CONTINUA INALTERADO.

ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL

Vamos nos ater um pouco ao texto do cartaz: o conteúdo buscou ser expresso de forma condensada, através de vocabulário simples, em frases curtas e objetivas e numa disposição que tentasse chamar a atenção do servidor.

O cartaz visava à transmissão das seguintes informações:

- A partir de uma data: *01 de novembro de 2002*
- em um período de cada mês: *de 10 a 16*
- restrição no horário de atendimento aos servidores: *das 7 às 9 horas e das 11 às 14 horas*
- no restante do mês: *antes do dia 10 e depois do dia 16*
- inalteração no horário: *das 7 às 17 horas.*

Em outras palavras, a mensagem procurava informar que, a partir de uma data, haveria restrições no horário de atendimento aos servidores em um determinado período do mês. E haveria um outro período do mês em que esse horário de atendimento permaneceria inalterado.

O texto destacava (em tamanho maior, negrito e/ou sublinhado) o vocativo *Atenção Servidores*, a expressão *novo horário* e o período do mês em que haveria a alteração *de 10 a 16 de cada mês*. Ou seja, embora a estrutura do texto pareça, a princípio, muito simples, há muitas informações sendo transmitidas ao mesmo tempo.

Essas informações podem parecer complexas demais a um leitor externo ao hospital, no entanto, para os funcionários que circulam no contexto hospitalar elas fazem parte da rotina e deveriam ser bastante compreensíveis. O que nos parece necessário ressaltar é que, antes da alteração proposta, o horário de **atendimento** aos servidores coincidia com o horário de **funcionamento** do Departamento Pessoal. Ou seja, embora o DP fechasse as portas e interrompesse o atendimento aos servidores, continuava ‘funcionando’ internamente. Talvez também por essa razão, tenha aumentado tanto o número de servidores que passaram a telefonar para buscar informações e soluções para seus problemas. Em outras palavras, a indistinção entre os termos **atendimento** e **funcionamento** pode também ter contribuído para que os funcionários demorassem a incorporar a alteração de horário comunicada pelo cartaz. Nesse caso, o cartaz refere-se, equivocadamente, a um novo horário de funcionamento (na primeira frase) quando o que pretende comunicar é **atendimento**, como corretamente registra na segunda frase.

Acreditamos, por exemplo, que uma forma de melhor suscitar a atenção dos servidores seja alterar a redação do vocativo inicial do cartaz. Assim, talvez o cartaz devesse trazer como título algo que antecipasse o horário de atendimento pois,

conforme Ellis (1995), o termo que deverá ser utilizado para resgatar informações prévias do leitor e ativar esquemas de forma a facilitar a apresentação de um novo assunto, deverá ser apresentado antes da leitura.

Dessa maneira, transpondo a ativação dos esquemas para o problema com a interpretação da mensagem do cartaz, se, em vez de *Atenção Servidores* (um título um pouco vago) o cartaz contivesse os dizeres iniciais *novo horário de atendimento*, talvez funcionassem como preparadores para a informação a ser veiculada – a alteração no horário de funcionamento da Área de Administração de Pessoal e atraíssem o olhar do leitor para uma leitura do restante do texto.

Em outras palavras, a justificativa apresentada de que não se havia lido ou notado cartazes que veiculassem uma alteração no atendimento aos servidores poderia ter sido minimizada se se tivesse atraído o leitor desde o título. Esses foram alguns dos percalços que pudemos perceber na leitura do texto do cartaz.

Não obstante, várias foram as formas de compreensão de leitura da mensagem anteriormente descrita. Dentre as mais freqüentes, destacamos:

1. Alguns acharam que estavam sendo convocados a comparecer ao DP no período de atendimento restrito: esses nos procuravam querendo saber o motivo da “convocação”;
2. Outros nos procuravam exatamente fora do horário de atendimento restrito por entenderem que só não atenderíamos das 7 às 9 h e das 11 às 14 h;
3. Houve também aqueles que alegaram desconhecer a alteração, que afirmaram **nunca terem lido** nada a respeito do novo horário de atendimento do Departamento de Pessoal;
4. Alguns compreenderam que o horário de atendimento era das 7 às 9 h e das 11 às 14 horas e permanecia inalterado;
5. Muitos entenderam que o novo horário de atendimento seria das 10 às 16 horas;
6. Houve ainda quem achasse que só atenderíamos no período de 10 a 16 de cada mês, sem se referirem ao horário.

Como uma mensagem pôde provocar interpretações tão diversas? Será que se os leitores tivessem retomado a leitura imediatamente após a dúvida, esta não teria se

dissipado? Por que não surgiu nenhuma dúvida para alguns? Por que os leitores não retornaram ao texto como forma de melhor compreendê-lo? O que contribuiu para que se contentassem com uma interpretação não confirmada pela sequência de texto? O que induziu os leitores a ler apenas trechos da mensagem, a não prosseguir na leitura até o fim?

As interpretações 1 e 2 chamaram nossa atenção por terem ocorrido com menor frequência que as demais embora tenham evidenciado dois comportamentos diversos. No primeiro caso, há a indicação de que alguns servidores estavam atentos e liam os cartazes espalhados pelo hospital. E era comum que o DP convocasse os servidores através de cartazes afixados em locais de grande circulação como no refeitório, no setor de Raio-X, Laboratório, etc.

Na segunda forma de interpretação, provavelmente os leitores se ativeram à leitura da expressão *novo horário* e dos números *de 10 a 16*. Assim, numa leitura rápida e segmentada, também atentaram para os números seguintes *7 às 9* e *11 às 14*. Considerando que 10 está fora do período compreendido entre 7 e 9 e que 16 está fora do período compreendido entre 11 e 14, o leitor pôde confirmar sua hipótese de que o novo horário de atendimento não poderia ser das 7 às 9 horas ou das 11 às 14 horas: poderia ser em qualquer horário que fosse **diferente** do que seria correto, em qualquer horário que se encontrasse fora da faixa expressa pelos períodos de 7 às 9 ou de 11 às 14 horas!

Marquez (1999, p. 6), ao discursar sobre os motivos que impedem leitores infantis de compreender os textos lidos¹⁸ aponta que parte do problema está no próprio leitor que

à leitura de determinadas palavras no texto, deveria elaborar em sua mente o mundo do texto. Isto porque, enquanto o leitor prossegue na leitura do texto, este vai fornecendo pistas lexicais, sintático-semânticas ou contextuais que confirmam ou desmentem a imagem criada. Se confirmada esta imagem, ela vai-se detalhando e o leitor elabora a compreensão. Se desmentida, o leitor reformula a imagem construída a partir das

¹⁸ As proposições referem-se a algumas conclusões da pesquisa da autora sobre compreensão leitora com alunos do Ensino Fundamental, explícitas em sua Dissertação de Mestrado e referenciadas na Tese de Doutorado que ora citamos. Cremos, entretanto, serem também verdadeiras para leitores adultos quanto à idade porém imaturos quanto à capacidade leitora.

próprias pistas fornecidas pelo texto até atingir a compreensão do mesmo.

Dessa maneira, o leitor que elaborou a segunda forma de compreensão elaborou uma hipótese para a mensagem e a confirmou na sequência. Essa hipótese pôde ser confirmada por ser fruto de uma leitura superficial e fragmentada, uma leitura feita durante o caminhar do servidor pelo hospital, uma leitura captada ao acaso pelo transeunte ou, talvez, por uma leitura não intencional própria desse gênero textual – o cartaz. Essas formas de leitura podem ter permitido que uma compreensão equivocada se confirmasse. Uma leitura cuidadosa ou uma releitura poderia reduzir a possibilidade de enganos. Entretanto, o rápido fluxo de pessoas e fatos no contexto hospitalar podem dificultar esse tipo de leitura.

O leitor “deveria” trilhar esse caminho ao ler, e, no entanto, parece não tê-lo feito. Provavelmente porque, devido à grande pressa com que lê, seleciona demais, não retoma a leitura e lê apenas fragmentos do texto conferindo-lhes o significado global. Por outro lado, em outras situações de não leitura (telefonemas, pergunta oral a um funcionário) o interessado retoma o sentido expresso e confirma a compreensão do que foi ouvido, confirmando uma prática culturalmente sedimentada nesses contextos.

Todavia, Marquez (op.cit) prossegue apontando outros problemas que podem ocorrer na interação leitor-texto e interferir na compreensão de um texto escrito pelas crianças. Entre eles, coloca que

- a troca de letras durante a leitura pode fazer com que as imagens mentais sejam alteradas e conceitos equivocados sejam formados gerando uma compreensão distorcida do texto;
- alguns leitores não conseguem elaborar uma imagem mental para o texto e prendem-se apenas ao que acabaram de ler. A leitura é localizada e o texto é visto como algo fragmentado impossibilitando o estabelecimento de relações de coesão e coerência, prejudicando ou até impedindo a compreensão do texto.

Em nosso caso, não houve a troca de letras, mas a troca do significado de números (período do mês por horas) e o não prosseguimento da leitura inviabilizou a coerência entre os significados pretendidos pela mensagem.

Assim, após um desvio na leitura de determinadas palavras, alguns leitores podem conseguir reformular o envisionamento¹⁹ elaborado a partir de novas pistas dadas pela sequência da leitura do próprio texto. Nesse caso, ocorrem as correções necessárias e o texto é corretamente compreendido. Mas, nas mais das vezes, o leitor não consegue captar as pistas lexicais fornecidas pela sequência da leitura e não há reformulações do significado. **A leitura não é retomada e a compreensão do leitor pode divergir em muito da pretendida pelo emissor da mensagem** (MARQUEZ, idem).

Desviando o olhar para o leitor, de acordo com Kato (1999), as formas de processamento de informações permitem descrever três tipos de leitores. Entre eles há um que se encaixa no tipo que ora descrevemos. Trata-se do leitor que privilegia o processamento descendente: *faz excessos de adivinhações sem procurar confirmá-las com os dados do texto e se utiliza mais de seu conhecimento prévio que da informação fornecida pelo texto*. Nesse sentido, o leitor lê aquilo que eventualmente capta numa olhadela rápida pelo conjunto de letras da mensagem.

Além dos aspectos cognitivos, outros fatores podem interferir na compreensão da leitura. Liberato (1999, p. 225) afirma que

*...o **objetivo** com que se lê um texto (para repetir, para resumir, para criticar, etc.) interfere diretamente na construção de seu sentido, na medida em que orienta a escolha das informações que são buscadas no texto e no conhecimento prévio do leitor.*
[grifo nosso]

Ou seja, talvez o tipo de leitor em questão não tenha tido a intenção de ler o cartaz, mas o tenha feito ao acaso, sem objetivos claros. Podemos dizer que a leitura de um cartaz é algo que se impõe aos olhos, não é uma leitura que o leitor escolhe fazer, que seleciona para ler recolhido na intimidade.

Assim, sem objetivos pré-definidos ao ler, não foi possível estabelecer a ligação entre sentido e conhecimentos anteriores (por exemplo, o conhecimento de que havia um horário pré-estabelecido de funcionamento do Departamento Pessoal) e uma compreensão equivocada consolidou-se para alguns leitores.

¹⁹ Representações mentais para as palavras e para o conteúdo do texto que o leitor constrói através da leitura.

Passemos, então, a verificar o que poderia ter levado um grande número de servidores a elaborar as outras formas de interpretação que mais frequentemente ocorreram após leitura (ou não-leitura) da mensagem do cartaz. Os fatores podem estar relacionados à mensagem, ao leitor, ao contexto, ao gênero do texto ou à interação dos quatro componentes.

Interpretação 3: *Pessoas que alegaram nunca terem lido nada sobre a alteração de horários mas que “sabiam” do funcionamento ininterrupto.*

Hipóteses:

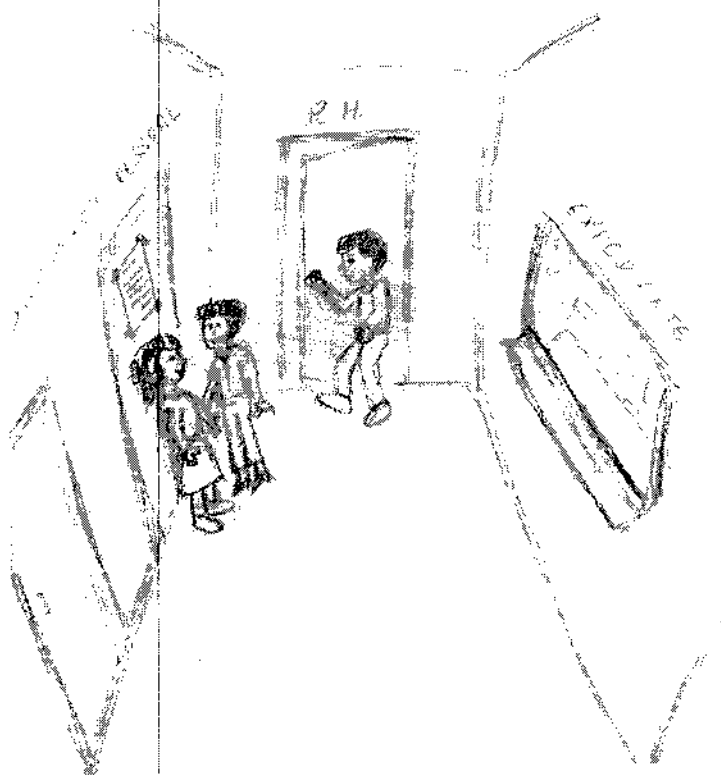
De acordo com a visão de Smith (1989), compartilhada por Liberato (1999), em que o objetivo ou a intenção com que se lê interfere na compreensão do texto, podemos supor que os servidores liam as informações do cartaz tendo em mente interesses pessoais (serem atendidos, dar o “jeitinho” já habitual de burlar as regras) e objetivos específicos como a busca de solução para seu problema – quase sempre envolvendo dinheiro – **naquele horário** em que puderam procurar o DP. Isso fez com que, inconscientemente, não admitissem restrições no horário de atendimento.

Outras informações que vêm corroborar a inaceitação de restrições pelos servidores quanto ao horário de atendimento são relativas à entrada e saída de servidores nos diversos turnos de trabalho: o hospital funciona 24 horas ininterruptamente, há funcionários entrando e saindo em todos os horários possíveis e há várias jornadas diárias de trabalho. Assim, mesmo tendo lido em algum momento que o horário de atendimento passou a ser das 7 às 9 horas e das 11 às 14 horas, os objetivos pessoais não permitiram o registro da nova informação e se sobrepuseram à compreensão da mensagem correta que era a restrição no horário de atendimento em um determinado período do mês.

Quanto à alegação de que nunca haviam lido nada que informasse sobre a alteração no horário de atendimento, convém lembrar que a prática de perguntar algo, mesmo que se tenha algo escrito sobre um determinado assunto, prevalece sobretudo nas instituições públicas: é mais fácil (talvez mais rápido também) perguntar do que ler.

Relatamos, a seguir, uma situação ocorrida no hospital pesquisado e que ilustra a prática comum de ignorar algumas informações escritas em detrimento de práticas culturais que privilegiam o relato oral como forma de facilitar a comunicação.

O setor de Administração de Pessoal está localizado no primeiro andar de um prédio e fica bem próximo dos setores de Recursos Humanos ou RH (setor que elabora e apóia ações que promovem a capacitação e o desenvolvimento de recursos humanos) e de Expediente (por onde entram protocolos e tramitam documentos). Esses setores estão dispostos conforme o esquema que se segue:



Estávamos no período do mês em que se processavam os cálculos para o fechamento da folha de pagamento e a porta já estava fechada. Há uma outra porta que dá acesso ao DP através do RH, que só pode ser usada nesse período de atendimento restrito e apenas pelos gerentes e coordenadores das áreas.

Eu estava no interior do setor de Expediente quando pude presenciar a seguinte cena:

Três pessoas chegaram conversando e pararam diante da porta do Departamento Pessoal. Uma delas era o gerente²⁰ que despediu-se e, enquanto terminavam a conversa, foi abrindo a porta alternativa que dá acesso ao RH. Ao mesmo tempo, uma das duas pessoas que ficaram colocou a mão na porta do Departamento Pessoal e forçou-a. Após alguns segundos, talvez percebendo que a porta do DP estava trancada, forçou-a mais uma vez. Depois, bateu e aguardou. Bateu novamente e então, dirigindo-se ao gerente que já estava quase fechando a porta do RH, perguntou:

– *M., você sabe por que é que o DP está fechado?*

O gerente parou, virou-se para trás e respondeu distraidamente:

– *Não sei, eu costumo entrar por essa porta aqui. Então nem vejo se essa outra está fechada. Pergunta ali para o pessoal do Expediente.*

Dizendo isso, entrou fechando a porta atrás de si. As duas pessoas que ficaram, conversaram entre si algo ininteligível. Depois, uma delas se aproximou do guichê do setor de Expediente e perguntou:

– *Vocês sabem por que o DP está fechado?*

Uma das funcionárias do guichê respondeu com certo desdém:

– *Ah, tem um cartaz colado aí na porta, você já leu?*

As duas pessoas viraram-se parecendo ler o cartaz. Então, a outra rapidamente voltou-se ao guichê e disse:

– *Mas a que horas está aberto então?*

A funcionária do Expediente disse:

– *Então... Está escrito lá! Tem muitos cartazes espalhados pelo hospital. Tem lá embaixo perto da escada e perto do elevador. Já faz mais de dois anos que essa porta fecha nessa época do mês e vocês não prestam atenção (...) É que eles [os funcionários do DP] estão fechando a Folha de Pagamento.*

Uma das duas funcionárias respondeu:

– *Ah, eu não sabia não. Não tenho tempo para prestar atenção nessas coisas. Depois a gente volta. Tchau.*

As duas saíram conversando sobre algo que não pude ouvir direito. A funcionária do Expediente, dirigindo-se a mim, desabafou:

– *Tá vendo só? Isso cansa a gente. Todo mês é a mesma coisa: tem sempre um que não sabia. Parece que esse povo tem preguiça de ler. Antes a gente respondia de boa*

²⁰ Cargo que, nesse hospital, equivale ao de supervisor.

vontade. Agora, combinamos que vamos pedir pra que leiam o cartaz. Mesmo assim, sempre perguntam ...

A cena descrita provoca-nos algumas reflexões e faz-nos deduzir, por exemplo, que os funcionários não passavam pelo cartaz e o liam e assim, se acontecesse de encontrarem a porta fechada, saberiam o motivo. Ou, da mesma maneira, se encontrassem a porta aberta, é pouco provável que pensassem “*bem, se a porta está aberta é porque estamos antes do dia 10 ou depois do dia 16 do mês. Ou estamos no horário de 7 às 9 ou ainda de 11 às 14 horas*”. Parece-nos que, ao contrário, eles só buscariam explicações se encontrassem a porta **fechada**. E apenas o fariam porque a porta fechada os impedia de atender as necessidades que os levaram a procurar pelo DP. Assim mesmo, ainda havia uma alternativa mais fácil – talvez mais rápida também – que ler o cartaz: perguntar.

Essa prática de buscar a solução mais rápida faz parte do contexto hospitalar em que se inserem os funcionários em questão e cremos que já o explicitamos suficientemente. Talvez possamos afirmar que esta prática faz parte de nossa cultura mais ligada à oralidade que à comunicação através da escrita.

Interpretações 4 e 5: *O novo horário de funcionamento do Departamento Pessoal seria das 10 às 16 horas ou o novo período do mês em que o DP atenderia era de 10 a 16.*

Hipóteses:

Atenhamo-nos um pouco mais detalhadamente nessa que foi a interpretação mais comumente apresentada. A possibilidade que poderia ter gerado a compreensão errônea para a mensagem é a de que os funcionários leram muito superficial e rapidamente a mensagem, numa perspectiva de ampla seletividade que é proposta por Smith (1989). No mundo moderno estamos acostumados a fazer tudo muito rapidamente, estamos sempre correndo contra o tempo para dar conta de todas as atividades cotidianas. Nesse hospital, não é diferente e boa parte dos servidores possui mais de um emprego.

Ademais, podemos perceber em nossa sociedade uma imensa quantidade de símbolos que condensam idéias: basta uma olhada rápida para apreendermos o significado. Esse hábito com os símbolos poderia ter impulsionado os funcionários a fazer uma leitura rápida e superficial, a dar uma olhadela no texto em busca de significado sem se ater aos detalhes. E captaram uma mensagem equivocada. Entretanto, Smith (1989, p. 182) aponta que

a leitura seria impossível se lutássemos para identificar uma palavra após outra, sem conhecimentos prévios para o que aquelas palavras poderiam ser. A leitura lenta não é suficiente porque tende a criar a visão em túnel²¹, a sobrecarregar a memória a curto prazo e deixar o leitor flutuando na ambigüidade da linguagem.

Ainda segundo esse autor, “a compreensão geral vem da leitura rápida, enquanto a leitura lenta que poderia ser necessária para a memorização ou para a reflexão sobre detalhes pode somente ser conseguida se a compreensão já foi efetuada”. (SMITH, 1989, p. 183)

Em outras palavras, necessária se faria uma nova leitura, mais lenta e pausada que a primeira para conferir as informações veiculadas pela mensagem. Mas, se o leitor concluiu que já havia captado a mensagem, por que razão iria retomar o texto? Que outros fatores poderiam dificultar ou impedir que fizessem essa releitura?

A grande maioria dos funcionários do hospital é constituída de médicos e profissionais da enfermagem. Em seu dia a dia estão acostumados a lidar, sobretudo, com números: horários, dosagens, valores referenciais para exames, identificação de medicamentos e dos próprios pacientes, localização de leitos e enfermarias, etc. Em um Pronto Socorro as decisões têm que ser tomadas rapidamente e as ações também seguem esse ritmo. Esses poderiam ser alguns dos motivos que levaram alguns funcionários a se ater aos **números** do cartaz: como os primeiros números são 10 e 16 e há um termo imediatamente anterior e em destaque que poderia relacioná-los – *novo horário* – então, o leitor compreendeu (ou leu ?) que haveria um novo horário para o

²¹ Smith (1989) explica que, se o cérebro tem que passar muito tempo decidindo entre alternativas, a informação visual que os olhos tornam disponível ao cérebro desaparecerá. E esta é a explicação para a

atendimento: das 10 às 16 horas. Ou que o novo período do mês em que o DP atenderia seria de 10 a 16. E, possivelmente, nem prosseguiu na leitura do restante da mensagem para confirmar ou refutar essas duas formas de interpretação.

Smith (op.cit) ainda afirma que a leitura eficiente deve ser **rápida** – ao ponto de evitar o emaranhamento nos detalhes visuais do texto²², **seletiva** pois o cérebro não tem tempo para atentar para todas as informações impressas e depende de informações não-visuais (conhecimento prévio relevante para a linguagem e para o tema que estamos lendo). Associando esses fatores ao contexto de rapidez necessária ao ambiente hospitalar descrito anteriormente, alguns leitores acabaram por inferir uma mensagem equivocada por terem, talvez, exagerado na rapidez e na seletividade dessa leitura.

E Smith (1989, p. 191) ainda afirma:

A linguagem escrita é transparente – olhamos através das palavras reais para o significado além delas, e, a menos que existam anomalias perceptíveis de sentido, ou a menos que tenhamos problemas para a compreensão, não temos consciência nem das palavras.

Essa *transparência* da escrita pode ter contribuído, ao nosso ver, para que o leitor projetasse na leitura seus objetivos e expectativas e lessem o que quiseram ler: algumas vezes podemos ler algo completamente diferente do que está escrito por estarmos pensando ou estarmos muito concentrados num assunto completamente diverso do tema do trecho lido.

Outra possibilidade de justificativa para a compreensão equivocada de que o novo horário de atendimento seria das 10 às 16 horas está relacionada com a previsão. Como não lemos palavra por palavra, mas unidades de significado, após a leitura de novo horário de atendimento, o leitor previu que haveria uma grande possibilidade de haver números para expressar esse horário. Assim, 10 e 16 passou a significar horas em vez de período do mês.

Smith (1989) define previsão como “a eliminação anterior de alternativas improváveis e a projeção de possibilidades”. A leitura depende da previsão. E a própria

visão em túnel – o cérebro perde o acesso à informação visual antes que tenha tempo para tomar qualquer decisão sobre ela.

vida humana necessita da previsão. Smith (op.cit) aponta três interessantes razões para que necessitemos da previsão.

Segundo esse autor, em geral, estamos muito mais preocupados com o que acontecerá num futuro próximo que com o que está acontecendo exatamente agora. Por exemplo, a grande diferença entre um motorista aprendiz e um experiente é que este é capaz de projetar o carro em uma situação futura enquanto aquele está preso à localização instantânea do automóvel. E o mesmo critério tende a diferenciar leitores proficientes de leitores imaturos: os leitores preocupados com as palavras que estão imediatamente à frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões e, conseqüentemente, terão mais dificuldade na compreensão do texto.

A segunda razão está relacionada à imensa possibilidade de modos de interpretação de qualquer coisa. Assim, faz-se necessário excluir de antemão algumas alternativas menos prováveis para facilitar o processo. E o que vemos está ligado **àquilo que estamos procurando** e não a todas as possíveis alternativas. Assim, se os servidores buscavam o atendimento às suas dúvidas e necessidades, o que enxergavam no texto, em relação ao Departamento Pessoal, moldava-se a essas expectativas. E os números, bem como as palavras, podem possuir muitos significados; e dentre eles há alguns com os quais estamos mais envolvidos: no caso dos funcionários do hospital, os números estavam mais relacionados a horário (horário de medicações, de refeições e de procedimentos como curativos, banho, mudança de decúbito, etc.) do que, eventualmente, a período do mês.

A última razão apresentada pelo autor é que, se não tentássemos prever, haveria demasiado alternativas dentre as quais escolher. E “o cérebro necessita de tempo para tomar suas decisões sobre o que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas”. Quanto menos alternativas, mais rápido será o reconhecimento e mais fácil será a compreensão. Dessa maneira, os leitores previram que os números estavam relacionados ao horário e eliminaram quaisquer outras alternativas possíveis. A leitura prosseguiu sem que o cérebro tivesse que se prender na escolha da alternativa mais provável.

Então, é provável que esses leitores tenham se utilizado do recurso da previsão para decidir sobre parte do significado conferido aos números sem, contudo, fazer uma nova leitura para confirmar suas hipóteses.

²² O autor pondera que há um limite para a taxa na qual o cérebro pode extrair sentido da informação visual recebida dos olhos e que a leitura não pode ser melhorada pela aceleração do globo ocular.

Além da previsão, outro recurso que pode direcionar a elaboração de uma forma de compreensão está relacionado às **expectativas** do leitor diante do texto. De acordo com Fulgêncio (2001), *expectativas são um tipo especial de conhecimento semântico-pragmático importante no estabelecimento de inferências e na formulação de previsões.*

Diante da frase “novo horário de funcionamento” do cartaz, o leitor, provavelmente **esperou** que os números “de 10 a 16” fossem referentes a hora sem ter atentado para as palavras seguintes “de cada mês”. Nesse caso, conforme Fulgêncio (op.cit), *as expectativas que ativamos com relação aos conceitos ou situações levantadas pelo texto são de tal forma poderosas que podem dirigir a leitura e guiar a interpretação.* Na situação descrita, a expectativa mais forte, talvez, fosse a de que 10 a 16 referissem-se a horário e não ao período do mês em que ocorreria uma alteração no horário de atendimento. E essa forte expectativa induziu a previsão (equivocada) de que o termo que completaria os números em destaque seria horas.

Nesse caso, pode ser que o leitor não tenha se detido na decodificação do final da frase por achar-se apto a prever qual seria a informação a ser dada na sequência do trecho. Assim, quando o leitor encontra “novo horário” ele salta a parte que vem imediatamente depois e completa sua interpretação com a expectativa formulada e compreende, ou julga ter lido “novo horário de funcionamento das 10 às 16 horas”.

Uma outra hipótese que poderia explicar essas formas de compreensão está relacionada às fixações oculares que ocorrem durante a leitura. Kato (1986), ao discorrer sobre esse assunto, aponta que o leitor proficiente faz fixações oculares mais espaçadas umas das outras e em menor número que um leitor imaturo pois “a cada fixação o leitor estaria planejando quanto e onde olhar em seguida, usando ou não sua visão periférica”.

Essa antecipação permitida pela visão periférica consentiu (ou induziu?) ao leitor completar a lacuna deixada pelo termo *novo horário* com os números seguintes 10 a 16. E como a sequência fez sentido, provavelmente o leitor deu-se por satisfeito e “pulou” a leitura de *de cada mês* que completava corretamente a frase. E a sequência *o horário de atendimento será das 7 às 9 horas e das 11 às 14 horas*, bem como a frase seguinte, por alguma razão ou estratégia de leitura, também foram ignoradas pelo leitor em questão.

Conforme já dissemos anteriormente, o leitor poderá apoiar-se em informações prévias para elaborar sua hipótese e preencher as lacunas deixadas pelo texto de modo coerente. Se esse preenchimento for condizente com a sequência textual, o leitor

confirma sua hipótese. Caso contrário, será necessário retomar a leitura para reelaborar a hipótese a partir de outros conhecimentos e refazer a compreensão.

Todavia, explicita a Kato (op.cit), algumas teorias não crêem nessa linearidade do processo de leitura e propõem que o leitor, na verdade, formula hipóteses alternativas. E seleciona apenas as compatíveis decidindo em diversos níveis a que melhor se encaixa na sequência textual. Por esse modelo, ao tentar prever o termo que poderia preencher a lacuna deixada pela expressão *novo horário de funcionamento* o leitor estaria operando simultaneamente em nível local (da frase), em nível do que já havia sido compreendido até aquele momento e tomado sua decisão em função do que viria na a seguir no texto, ou seja, os números referendando o horário que fora anunciado pelo termo antecedente.

Interpretação 6: *O horário de atendimento era das 7 às 9 horas e das 11 às 14 horas e permanecia inalterado.*

Hipóteses:

O leitor pode não possuir todos os conhecimentos prévios necessários para estabelecer pontes entre as informações fornecidas e deduzir conexões que conferem lógica e sentido ao texto. No caso do cartaz, os leitores deveriam estar cientes de que o Departamento Pessoal funcionava e atendia aos servidores no horário das 7 às 17 horas, ininterruptamente, até a data em que ocorreria a modificação.

Entretanto, nem sempre é fácil prever o que o leitor já sabe sobre um determinado assunto. Em nosso caso, pressupomos que todos os servidores tivessem conhecimento do horário de atendimento do setor em questão. Mesmo porque, até então, conforme os servidores precisavam do Departamento Pessoal e iam procurá-lo, sempre o encontravam aberto. Não havia então razões para se preocuparem em saber em que horário ele funcionava e/ou atendia.

Mas, o real desconhecimento de tal informação (o funcionamento ininterrupto) pode ter contribuído para impedir que os servidores atentassem para uma possível alteração nesse horário. E a não distinção entre **horário de funcionamento** e **horário**

de atendimento (Talvez, o fato de não conceberem a idéia de um setor fechar por um intervalo de tempo num hospital que funcionava 24 horas pode tê-los impedido de inferir que o funcionamento interno do DP continuava, mesmo a portas fechadas. E era necessário para que os cálculos da folha de pagamento fossem efetuados. Só o atendimento era interrompido) fez com que o termo *inalterado* se sobressaísse relativamente a horário, independente do termo que o complementava.

Os conhecimentos prévios do leitor podem contribuir para que sejam construídas as chamadas pontes de significado e,

caso o leitor não consiga construir imediatamente uma ponte de sentido, é até possível que tente imaginar uma ligação qualquer que explique a relação sugerida, dando coerência ao texto. Sabemos que o leitor se esforça sempre na tentativa de conferir lógica àquilo que lê, levantando hipóteses que poderiam explicar as relações envolvidas... [grifos nossos] (FULGÊNCIO, 2001, p. 90)

Ou seja, os leitores que, por alguma razão, desconheciam o horário de funcionamento do DP extraíram da segunda parte da mensagem uma compreensão equivocada para todo o texto. Assim, por alguma razão ignoraram os termos em destaque *novo* e *10 a 16 de cada mês*. Provavelmente, ativeram-se à leitura de *horário*, de *de 7 às 9 horas e das 11 às 14 horas* e da última frase *continua inalterado*, o que os levaram a concluir que o horário de atendimento era, “como sempre havia sido”, das 7 às 9h e das 11 às 14horas. A ausência do conhecimento prévio de que o Departamento Pessoal já funcionava e atendia das 7 às 17 horas impediu que esses leitores percebessem (e, conseqüentemente, não lessem) que o que estava sendo informado era uma **alteração** e não uma divulgação do horário em que o referido setor funcionava. Pode ser que, para esses leitores, funcionamento e atendimento fossem termos sinônimos.

Após essa exposição, podemos concluir que, mesmo um texto curto e aparentemente simples, de significado supostamente unívoco à primeira vista, pode produzir diferentes interpretações porque exige do leitor diferentes habilidades, porque

está imerso num contexto específico e capta leitores com diferentes expectativas. E, pode ser que essas particularidades não tenham sido consideradas pelas pessoas que elaboraram o texto do cartaz.

CONCLUSÕES

Diante da crescente importância da escrita para as sociedades contemporâneas, nos últimos anos vários programas têm surgido, tanto em nível internacional quanto nacional, com o intuito de aferir a habilidade dos sujeitos nas práticas cotidianas de leitura e escrita.

O PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma avaliação escolar, de nível internacional, que ocorre a cada três anos e afere conhecimentos e habilidades de alunos de uma certa faixa etária. Em 2000, o Pisa avaliou 32 países. O teste foi elaborado com base em informações que indicavam quais eram as demandas sociais e cotidianas pelo uso da leitura e escrita numa mostra de países que participariam da avaliação.

A avaliação considerou que esses alunos deveriam ser capazes de organizar e gerir o próprio aprendizado. Nesse sentido, definiu *letramento em leitura*²³ como um conceito dinâmico que tende a se adaptar a demandas de sociedades cada vez mais complexas, com crescente dependência de tecnologias, com sistemas legais complexos e instituições formais em expansão. Enfim, demandas de sociedades cada vez mais **letradas** cujos mercados de trabalho indicam a necessidade de se adquirir habilidades de processamento, síntese e avaliação de informações bem como familiaridade e domínio de práticas de leitura e escrita.

Dessa maneira, Kirsch (2004, p. 16) define para esses novos tempos um leitor competente como alguém que

localiza, compreende e interpreta informações escritas em prosa e documentos – inclusive manuais, gráficos e esquemas – para desempenhar tarefas; que identifica detalhes, fatos e especificações relevantes; que infere ou localiza o significado de vocabulário técnico ou desconhecido; que avalia a precisão, adequação, estilo e plausibilidade de relatórios, propostas ou teorias de outros autores.

²³ Conforme apontamos anteriormente, o Pisa adota como conceito de letramento em leitura a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente da vida em sociedade.

Ou seja, um leitor competente deverá apresentar habilidades em lidar com diversas modalidades de texto escrito presentes no cotidiano dessas sociedades letradas. Entretanto, o Pisa concluiu, entre outras coisas, que os alunos pesquisados nos diversos países apresentaram dificuldades em compreender textos informativos. Os alunos tiveram dificuldades em responder questões que solicitavam o resgate literal de informações explícitas em textos curtos como anúncios e cartazes, que demandavam apenas uma leitura cuidadosa ou uma simples releitura do texto.

De acordo com Castro (2000, p. 85), os resultados obtidos refletem uma competência de leitura que indica uma elaboração mental que se descola do texto:

As respostas vêm de suas opiniões, preconceitos ou apreciações, quando a pergunta é explícita e remete ao que está escrito no texto. Tal forma primitiva de leitura não é compatível com a vida produtiva em uma sociedade moderna. Receitas de remédio requerem uma interpretação fiel do texto, contratos pela mesma forma e instruções de uso de programas de computador não requerem interpretações menos rigorosas e literais. O manejo rigoroso e analítico da linguagem é pré-condição para operar em uma economia moderna.

Mas, até que ponto essas práticas relacionadas ao uso de materiais escritos faz parte da realidade brasileira? Em que nível a população se encontra quanto ao uso da leitura e da escrita no cotidiano?

Visando à avaliação das habilidades e práticas dos sujeitos com relação à leitura, escrita e matemática em nosso país, foi criado em 2001 o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF. Esse indicador, de caráter não escolar, visou identificar os níveis em que a população se encontra com relação à capacidade de realizar tarefas comuns como ler instruções, anúncios, folders informativos, cartazes, jornais, etc.

O indicador apurou, entre outros dados, que 9% da população pesquisada – pessoas entre 15 e 64 anos, independente do nível de escolaridade – é considerada **analfabeta** funcional. Ou seja, há uma boa parcela da população que não apresenta as habilidades mínimas de leitura e escrita necessárias à inserção plena na sociedade letrada, que são incapazes de compreender a mensagem de textos muito simples. O

INAF concluiu ainda que 31% dos entrevistados encontra-se no nível 1 de alfabetismo funcional e apresentam apenas a capacidade de localizar informações em textos muito curtos, sem que tenham que realizar comparações e inferências.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa buscou avaliar a compreensão de leitura de um texto informativo numa situação real, num hospital público de Campinas em que seus funcionários possuem, no mínimo e com raras exceções, o Ensino Fundamental completo.

E para nossa perplexidade, as diferentes interpretações apresentadas pelos leitores observados mostram que também eles apresentavam dificuldades na localização das informações explícitas no texto ou demonstravam não possuir habilidades mínimas de leitura conforme os testes do Pisa e do INAF levantaram.

Concluimos que, apesar de o texto ser curto, constituído de frases simples e objetivas, ele pode ter produzido diferentes interpretações porque exige dos leitores diferentes habilidades relacionadas às informações diversas quanto a alterações e inalterações em dias e horários, aos conhecimentos prévios sobre uma situação anterior, às condições de produção da leitura e ao gênero textual.

As diversas formas de interpretação surgidas podem, assim, ser melhor compreendidas se levarmos em conta as particularidades do contexto em que se inscreviam os sujeitos pesquisados.

Kleiman (2003) aponta que os sujeitos podem ter bagagens ideológicas diversas das do autor do texto que contribuem para determinar quais retextualizações²⁴ serão realizadas para a construção do significado, com quais textos, com quais conhecimentos e vivências o leitor dialogará na busca da elaboração de uma compreensão. Nesse sentido, embora necessários para a elaboração da compreensão e resgate de informações em textos objetivos, o abandono da influência da história de leitura do sujeito e as relações intertextuais estabelecidas acabam por interferir no desempenho de compreensão de leitura. Em outras palavras, o sujeito leva em maior consideração o seu conhecimento construído sobre o tema (até por comodidade) que a informação que está efetivamente expressa.

Ademais, cabe ressaltar que um texto na modalidade de aviso (cartaz) invade o leitor em seu trânsito cotidiano: não é o leitor que o procura por uma determinada

²⁴ Referem-se às transformações que ocorrem na passagem de um texto da modalidade escrita para outro da modalidade falada e vice-versa ou às transformações sem mudança de modalidade tal como ocorre na elaboração de um resumo escrito a partir de um texto também escrito. Conforme Kleiman (2003), p. 215.

finalidade ou com uma intenção, não é uma prática recolhida como ocorre na leitura de outros materiais como jornais, romances, pesquisas. Ao contrário, o aviso está afixado – muitos, de diversas formas e cores, com múltiplas informações – e a obrigatoriedade de lê-lo e incorporá-lo à ação do transeunte poderá sim interferir na forma de compreendê-lo.

Diante disso, podemos dizer que, devido ao fato de os servidores procurarem o Departamento Pessoal com o objetivo satisfazer interesses pessoais – geralmente relativos a dinheiro e/ou benefícios – não haveria uma intenção em ler avisos eventualmente dispostos pelo trajeto. Caso o fizessem, poderia haver uma certa resistência ou uma dificuldade por parte desses servidores em compreender (ou aceitar) uma informação que indicava uma restrição de horários, algo que se contrapunha a seus desejos e necessidades no momento em que procuravam pela área.

Essa forma de compreender reflete a concepção baseada no ato de **satisfazer objetivos** presente na definição de leitura proposta por Solé (1998, p. 22) em que a leitura é *“um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”*. Assim, ainda que o conteúdo de um texto seja simples e permaneça invariável, é possível que leitores com finalidades diferentes extraiam informações distintas do mesmo pois eles produzem uma interpretação que se dá entre aquilo que o texto diz e o que o próprio leitor é, com suas habilidades, expectativas, interesses, repertório de leitura, etc.

Por outro lado, em nosso caso, parece não ter havido algum obstáculo identificado pelo leitor como dificuldade de entendimento pois, provavelmente, ele deu-se por satisfeito com a forma de compreensão conseguida sem se dar conta de que essa forma divergia da intenção do autor da mensagem.

Diante de tais informações, podemos inferir que a habilidade de compreensão que exige uma retomada do texto ou uma releitura não é algo que se adquire com a vivência, é algo que tem de ser **ensinado** como também parece ser preciso insistirmos numa prática de leitura do texto escrito que seja suficiente e autônoma em relação à prática oral. Parece ser necessário construirmos uma prática social de leitura de textos escritos, silenciosamente, sem as explicações orais de um outro sujeito, sem a complementação oral para o entendimento, prática culturalmente usual e de longa tradição em nosso país.

O baixo desempenho dos alunos brasileiros no PISA, o grande número de brasileiros que são considerados analfabetos funcionais pelo INAF, o grande número dos que estão no nível mínimo de alfabetismo e as dificuldades apresentadas pelos funcionários do hospital estudado podem indicar a urgente necessidade de rever o ensino da leitura pelas escolas bem como a diversidade de gêneros textuais adotados para as aulas de leitura. Evidenciam também a flagrante dissonância entre o contexto escolar de leitura trabalhado pela escola e o contexto real a que o aluno se expõe diariamente. A escola constitui-se, algumas vezes, num mundo à parte que negligencia o papel de preparar os alunos para atuar na realidade em que estão inseridos. Assim, pode ser que mesmo após freqüentarem a escola por anos (muitos ou poucos), muitos adultos *“evidenciem um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para que sejam bem-sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, em suas comunidades”* (SOARES, 1999, p. 86)

Em outras palavras, o nível de escolaridade não se relaciona proporcionalmente ao bom ou ao mau desempenho dos sujeitos em práticas de leitura e escrita, mas indica que podem ter havido alguns percalços no aprendizado durante sua trajetória de aluno, indica que ler e escrever são competências que podem ser aprendidas em diversos níveis e aponta os caminhos a serem seguidos se quisermos formar leitores proficientes e capazes de se inserirem plenamente em nossa sociedade letrada.

Gostaríamos de encerrar citando um trecho que resume e explica a necessidade de se aprender habilidades de leitura mas que também responsabiliza o leitor pelo seu bom ou mau desempenho durante o processo de leitura: para Solé (1998, p. 116) a leitura é um processo que apesar de interno deve ser ensinado (ou aprendido?) pois

Nós, os leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão. Esta é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão, e só quando é assumida pelo leitor sua leitura torna-se produtiva e eficaz. Embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas a possíveis incoerências ou desajustes. Este processo também ocorre de forma constante,

mas às vezes não acontece, quando não se aprende a ler de maneira adequada.

Mas, a nossa pesquisa revela também que o grande número de alunos considerados detentores de nível mínimo de entendimento de textos curtos esconde no seu interior outras variáveis. A estrondosa estatística que mede em grau, habilidades e competências na leitura de textos escolares ou de uso social, não leva em consideração que, muitas vezes as interpretações são construídas por leitores de carne e osso, em diferentes condições de produção, em diversos contextos. Esses fatores podem permitir que sejam produzidos diferentes sentidos para um mesmo texto, aparentemente simples e objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Márcia. Os números da Cultura. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº 81 – Dossiê Letramento. Campinas, dez.2002.

BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de Cultura Escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BRESSAN, Flávio. **O método do Estudo de Caso**. (FEA – USP) São Paulo.(2000)

CASTRO, C.M. A penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. *In*: **Relatório Nacional PISA 2000**.

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

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Tradução de Dayse Batista. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERRARO, Alceu Ravanello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). **Leitura: um cons/certo**. – 1ª ed – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FREIRE, P. Alfabetização e Conscientização *In*: **A mensagem de Paulo Freire: Teoria e prática da libertação**. Textos selecionados. Porto: Nova Crítica, 1971.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **A leitura na escola** – 2ª ed – São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o Ensino).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3ed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

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

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KIRSCH, Irwin. et al. **Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura: resultados do PISA 2000**. Trad. B&C Revisão de Textos. São Paulo: Moderna, 2004.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a Compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

KLEIMAN, A.B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola *In*: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercados das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, I. & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. *In*: MARTINS, Aracy Alves; BRANDAO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARI, Hugo. Sobre algumas condições da leitura: da naturalidade do significante ao conhecimento de intenções *In*: MARTINS, Aracy Alves; BRANDAO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARQUEZ, D.N. **Ler e entender: estratégias de leitura dirigidas para a formação do leitor competente**. Araraquara, 1999. Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. (Orientadora: Dirce Charara Monteiro).

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor *In*: LEITE S.A.S. (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Arte Escrita e Komedi, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de & VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. Pro-posições, Campinas, Nº 2 , v.1, p. 7-21, julho 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. *In*: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V.81, nº 199. P. 511-524 . Brasília, set/dez.2000.

Relatório Nacional PISA 2000. Brasília, 2001.

ROSE, Tânia Maria Santana. **Compreensão de leitura: ensino e conhecimento**. São Paulo, 1995. Doutorado. Faculdade de Psicologia, USP. (Orientadora: Carolina Martuscelli Bori)

SILVA, Maria do Pilar Cunha. **Os modos de compreensão e a leitura na escola**. Campinas, SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação).Faculdade de Educação, UNICAMP. (Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka).

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed – Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999.

SOARES, M. B. **Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, nº 0, 1995.

SOARES, M. B. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização *In*: **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003. *In: Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n.º 25.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M.M.C. **O Analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico**. Texto para discussão nº 639 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1999.