

2

Leitura e compreensão

2.1

O que é ler e o que é compreender

Neste capítulo faremos uma apresentação breve do processamento da leitura, buscando caracterizar os conhecimentos que são ativados durante esse processo e as operações cognitivas que são requeridas por parte do leitor. Abordaremos também o conceito de legibilidade e as características inerentes ao texto que facilitam ou dificultam sua compreensão. Apresentaremos ainda a concepção de letramento que está presente nas novas abordagens da leitura e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Finalmente, faremos referência à concepção de leitura encontrada nos testes de avaliação de compreensão leitora mais conhecidos, como o PISA e o ENCCEJA.

Será conveniente, de início, fazer uma distinção sobre o ato de ler decodificando o sinal gráfico, que é o que acontece no início da alfabetização, e sobre o ato de ler funcionalmente, que é a leitura com compreensão. Considera-se leitura funcional aquela em que o leitor vai construir um sentido para o texto e, nesse processo, vários fatores interagem, como: conhecimento linguístico, que abrange conhecimento de vocabulário e de regras da língua; conhecimento sobre o uso da língua em situações diversas; e conhecimento sobre a codificação escrita e sobre sua pronúncia. Está em jogo também o conhecimento prévio a respeito do assunto do texto e o conhecimento geral a respeito do mundo, ou conhecimento enciclopédico, que são ativados durante a leitura.

A compreensão da leitura também depende de lançarmos mão de esquemas (conhecimentos sobre situações e participantes) e roteiros (conhecimento sobre sequências típicas de eventos e ações), ou seja, das expectativas sobre situações e eventos típicos de nossa cultura, que estão armazenados em nossa memória. Soma-se a isso nosso conhecimento acerca de

gêneros e tipos textuais.¹ Assim, se lemos um texto sobre uma festa popular como o carnaval, por exemplo, esperamos encontrar uma descrição, com detalhamento do cenário, incluindo sons e imagens determinados. A expectativa de encontrar uma descrição depende, por sua vez, de conhecimento dos tipos textuais que se manifestam no interior de cada gênero. Como será visto, gênero consiste em textos materializados em situações comunicativas recorrentes, encontrados em nossa vida diária. Nosso conhecimento acerca de gêneros está associado ao conhecimento de tipos textuais. No exemplo, a descrição poderia estar inserida em uma reportagem ou um artigo de divulgação turística, que são gêneros adequados para o propósito de descrever o carnaval. O conhecimento de gêneros textuais é também muito importante no processamento da leitura funcional.

A identificação do gênero ativa o conhecimento textual e linguístico simplificando a compreensão. Em uma receita culinária, por exemplo, a organização das informações – ingredientes e modo de preparo –, é apresentada em um formato específico facilmente identificado. De alguma forma, além disso, o suporte que veicula o texto, ou seja, o seu meio de veiculação, contribui também para o reconhecimento do gênero textual e de suas características, facilitando sua interpretação. Assim, no exemplo da receita, o suporte poderia ser um caderno de jornal dedicado a assuntos da rotina do lar ou um programa de TV também dedicado a esses assuntos. No entanto, se o gênero é veiculado por um meio que não é o usual, por exemplo uma poesia em um outdoor, pode haver um estranhamento por parte do leitor inexperiente dificultando a compreensão. Na verdade, esse pode ser um recurso usado pelo autor do texto com o objetivo de mudar a expectativa do leitor e provocar uma reflexão acerca de um assunto polêmico ou para fazer propaganda, por exemplo. Como Marcuschi observa (2008: 175), “Seria interessante analisar a hipótese de que os gêneros têm preferências e não se manifestam na indiferença a suportes”, o que nos leva a concluir que, em geral, os gêneros circulam em suportes específicos, porém, acontecem casos de coemergência, quando o gênero pode se apoiar em suportes diversos, mudando sua natureza de acordo com o contexto, que opera uma seletividade na função do gênero suportado.

¹ Os conceitos de gênero e de tipo textual serão apresentados, em detalhes, no cap.3.

2.2

O conceito de legibilidade textual

O termo legibilidade textual tem sido usado para fazer referência a diferentes elementos e características dos textos que podem influenciar sua compreensão.

Ao se falar de compreensão leitora, é preciso caracterizar os aspectos materiais, lingüísticos e de conteúdo, que definem a legibilidade de um texto (Alliende e Condemarín 2002 *apud* Koch e Elias, 2008).

Os aspectos materiais são apresentados pelas autoras da seguinte forma:

Dentre os aspectos materiais que podem comprometer a compreensão, os autores citam: o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos; e, em se tratando da escrita digital, a qualidade da tela e uso apenas de maiúsculas ou de minúsculas ou excesso de abreviações. (2008, p.28)

Além desses fatores, as autoras relacionam os fatores lingüísticos que contribuem para a maior facilidade ou dificuldade de compreensão do texto:

Além dos fatores materiais, há fatores lingüísticos que podem dificultar a compreensão: o léxico; estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados; orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais. (2008, p. 28)

Os fatores de conteúdo são referidos pelas autoras como os sentidos produzidos pelo texto na interação autor-texto-leitor. Durante a leitura, vários conhecimentos são ativados por parte do leitor, como observamos, e, portanto, esse processo permite uma pluralidade de sentidos para o texto, que podem ser mais facilitados dependendo do gênero a que pertence o texto e se o leitor possui conhecimento acerca da estrutura organizacional desse gênero.

Na opinião de Coscarelli (2002), o processamento do significado depende da construção da coerência (ou significado) local, da construção da coerência temática e do processamento integrativo, ou construção da coerência externa.

Na construção da coerência local, o leitor constrói, a partir do texto ou do seu conhecimento prévio sobre o assunto, unidades de significado. Nesse processo, quanto mais inferências o leitor puder fazer usando esse conhecimento, mais fácil será a leitura. Também facilita a construção da coerência o fato de o tópico do texto ser claro. Além disso, se as sentenças têm um sentido previsto, adequado à situação, a coerência local é facilitada. Já metáforas pouco comuns criam dificuldades para o leitor. Se o contexto é esclarecedor, uma ambiguidade semântica pode ser solucionada; do contrário, esta ambigüidade dificultará também a construção da coerência local.

Como Coscarelli salienta, os elementos que sinalizam as relações entre as diversas partes do texto, como conjunções, preposições, advérbios de sequência, elementos de co-referência (como pronomes, elipses, entre outros), precisam ser usados de forma adequada. Se os conectivos podem indicar mais de uma relação entre as partes, ou se houver ausência de conectivos, por exemplo, haverá mais dificuldades na leitura. Também a contradição entre os elementos do texto e entre o conteúdo do texto e o que se conhece sobre o mundo externo a ele causa dificuldades na leitura.

Na construção da coerência temática, se o leitor possui conhecimento a respeito dos gêneros textuais consegue desenvolver estratégias adequadas a cada tipo de texto. Ele sabe, por exemplo, que vai encontrar instruções em uma bula de remédio. Da mesma forma, cada gênero possui uma estrutura organizacional particular, que, se é do conhecimento do leitor, facilitará a leitura. Se esse leitor está diante de um artigo jornalístico, espera encontrar uma distribuição do texto em colunas e não na disposição de um soneto. Também a imaturidade do leitor ou a falta de clareza do texto na maneira de apresentar as informações mais relevantes dificultam a construção da coerência temática. A causa da dificuldade de leitura pode ser explicada, então, ou porque o leitor deteve-se em detalhes sem importância ou porque o escritor falhou na organização das informações.

Na construção da coerência externa, o leitor integra ao seu conhecimento armazenado na memória o conhecimento processado durante a leitura, fazendo analogias e generalizações e, dessa forma, construindo sua interpretação do texto. Como Coscarelli conclui, esses subprocessos podem ser trabalhados de forma separada no ensino, de maneira a melhorar a leitura.

Cumpramos por fim chamar atenção para o papel da memória no processamento linguístico durante a leitura (Liberato & Fulgêncio, 2007; Kleiman, 2008). Dois sistemas devem ser destacados: a memória de longo prazo e a memória de trabalho (referenciada em alguns textos como memória de curto prazo). A memória de longo prazo, como o próprio nome indica, é uma memória duradoura, onde, além de todo o nosso conhecimento enciclopédico, estão armazenados vários tipos de conhecimento utilizados durante a leitura, como nosso conhecimento acerca das estruturas de nossa língua e do significado das palavras, conhecimento acerca de gêneros textuais (verbais e verbo-visuais) e seus contextos de uso, conhecimento relativo a aspectos específicos do processamento da língua escrita, como informação de ordem ortográfica, etc. A memória de trabalho, por sua vez, é um sistema que é responsável pelo processamento da informação que, no caso da leitura, tem início com a identificação de informação visual. O tempo de permanência de informação na memória de trabalho é limitado bem como sua possibilidade de armazenamento – em torno de 7 itens ou “chunks” (cf. Miller, 1956).

Fatores de várias ordens podem afetar o processamento de material linguístico pela memória de trabalho e dificultar que se depreenda o significado das estruturas processadas. Dentre eles, por exemplo, a complexidade sintática de uma determinada frase; a ausência de conjunções que marquem relações sintáticas entre sentenças, etc. Nesse sentido, o grau de legibilidade de um texto em termos de sua organização estrutural, de seus mecanismos coesivos, de aspectos vocabulares, etc. pode ser articulado com questões associadas a demandas de processamento de informação na memória de trabalho. Vistos os vários fatores que interagem no processamento envolvido na leitura, na próxima seção, iremos apresentar, em linhas gerais, uma caracterização dos principais modelos de leitura referidos na literatura, buscando destacar que aspectos são privilegiados em cada abordagem.

2.3

Modelos de leitura

Na literatura referente à compreensão leitora, são explicitados três principais modelos de leitura, os quais refletem preceitos teóricos distintos: o modelo ascendente, o modelo descendente, o modelo interativo. Kato (2007, p.50) refere-se a dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). E Smith (2003, p.259) aponta para as teorias de “interação”, que são descendentes e ascendentes ao mesmo tempo.

Segundo o modelo de decodificação ou modelo ascendente (*bottom-up*), a leitura se processa a partir de uma sequência linear, das letras para os sons, para as palavras, para as sentenças e finalmente para os significados. Apóia-se na informação visual, principalmente. O leitor é passivo e recebe o significado que o texto impõe. Kato (2007, p.50) afirma que “o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. A leitura processada por esse modelo tem em foco o ensino de gramática e de vocabulário e é usada como forma de reconhecer elementos linguísticos menores como os que aparecem entre sentenças e parágrafos, de maneira a construir um significado para o texto. Os elementos coesivos são vistos como muito importantes para o entendimento das informações. Há uma preocupação com o entendimento do significado de cada palavra e com a explicação das construções gramaticais. O modelo ascendente de leitura predominou dos anos 30 aos anos 60. Teóricos como Gough (1972) e Kolars (1975) são advogados da abordagem ascendente, como afirma Kato (2007, p.50)

A partir dos anos 60, a leitura deixa de ser vista como um processo passivo e passa a privilegiar as contribuições do leitor. O modelo de leitura privilegiado é o descendente (*top-down*) e como Kato (2007, p.50) elucida: “é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais”, sendo advogado por Smith(1978) e Goodman (1967), como Kato comenta. Goodman propôs cinco processos empregados pelos leitores durante a leitura, vista como uma habilidade com características universais: reconhecimento-iniciação, quando

o cérebro reconhece uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e inicia a leitura; predição, quando o cérebro antecipa o significado do que está lendo; confirmação, quando o cérebro monitora para verificar as predições; correção, quando o cérebro reprocessa se encontra inconsistências ou se suas predições não são confirmadas; e, término, quando o cérebro termina a leitura, seja porque a tarefa foi completada ou não é produtiva, porque o leitor a considera inapropriada, porque o significado já é conhecido ou pouco significado está sendo construído.

No modelo descendente, o leitor faz previsões sobre o conteúdo dos textos e ativa esquemas, acionando seu conhecimento enciclopédico e seu conhecimento linguístico, contidos na memória de longo prazo. Como descrito por Smith (2003, p.30), os esquemas são “representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais, que ocorrem em nossa experiência” e estão armazenados em nossa memória de longo prazo. E cita Rumelhart (opus cit.1980) que “vê os esquemas como os blocos de construção da cognição” e os compara com os *scripts* de peças teatrais que podem ser encenadas em diferentes ambientes por atores diversos. Como Kato (2007, p.52) comenta, os esquemas podem modificar-se à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento de mundo.

Smith (2003, p.268) acrescenta que “as histórias são a base primária de toda nossa percepção e compreensão do mundo” e quando lemos esperamos encontrar textos organizados em formas específicas. Ainda acrescenta que “os esquemas são descrições abstratas de eventos ou situações com “lacunas” para detalhes específicos, as quais tentamos preencher quando queremos fazer ou compreender algo”. Se vamos a um coquetel, temos a expectativa de um encontro diferente de uma festa de aniversário, por exemplo. Se lemos uma notícia de jornal, nossa estratégia de leitura é diferente da que usamos para a leitura de um livro.

A leitura passa a ser um processo cognitivo e ativo. Considera-se que o leitor é capaz de entender o que lê fazendo hipóteses e inferências, sendo inteligente e criativo (Kleiman, 2004 p.14). Porém, a crítica a esse modelo, diz respeito a pouca importância dada ao ensino da língua com suas estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas e ao fato de não privilegiar os aspectos comunicativo e interacional do processo.

Na opinião de Kato (2007, p.51), o leitor proficiente é aquele que usa os dois modelos, ascendente e descendente, de forma adequada e no momento apropriado. Ele possui “um controle consciente e ativo de seu comportamento”, enquanto o leitor que se utiliza apenas do processo ascendente é pouco fluente e o que usa apenas o processo descendente faz excessos de adivinhações.

Na leitura proficiente, o processamento do texto se faz tanto a partir do conhecimento prévio do leitor e de seus objetivos de leitura (processamento descendente) quanto a partir dos elementos formais do texto (processamento ascendente). A microestrutura do texto, os princípios e regras que orientam o leitor na reconstrução de laços coesivos entre elementos sequenciais no texto; e a macroestrutura do texto, as regras que orientam as sequências maiores, períodos e parágrafos, como as regras de recorrência, de linearidade, de continuidade temática e outras, são familiares ao leitor proficiente.

O modelo interacional da leitura surgiu nos anos 80 e enfatizou o papel da cognição na interação entre leitor e texto. A leitura passa a ser considerada um processo perceptivo e social, em que leitor e autor interagem obedecendo a necessidades socialmente determinadas e os processos descendente e ascendente são ambos usados pelo leitor. O significado não se encontra no texto em si; é construído a partir de um diálogo entre o leitor e o autor, através do texto.

Cabe ainda fazer referência à Teoria Transacional da Leitura proposta por Rosenblatt (1978). Apesar de ser uma teoria literária, apresenta pressupostos que estão de acordo com as teorias de processamento da informação. Esta teoria concebe a leitura como um ato social em consonância com a Pragmática, onde o leitor, que não é passivo, transporta suas vivências passadas e atuais para uma relação transacional com o texto, que é a mensagem da ação linguística, representada por símbolos que o autor escreve. Essa relação é transacional porque a leitura tem que dar respostas a um conjunto de problemáticas decorrentes da sua natureza multidimensional e que incluem as diferenças entre texto literário e não literário. Para Rosenblatt (apud Smith, 2003, p.293), a leitura para obtenção de informação é *eferente*, ou seja, tem a função de “levar para fora do texto” e a leitura para a experiência é chamada *estética* e implica o envolvimento no texto através dos sentidos.

A Teoria Transacional considera a leitura como uma atividade interativa onde os domínios cognitivos (experiências, conhecimento de mundo) são ativados através da função pragmática que a palavra exerce em um determinado contexto. O significado surge depois que as inferências são feitas, adequando as representações mentais ao contexto e preenchendo as lacunas informacionais durante a leitura. O leitor busca construir o significado além do nível da expressão linguística ativando domínios interconectados, pertencentes ao seu conhecimento prévio. Ainda de acordo com esta teoria, o conhecimento de gêneros textuais é essencial ao estruturar as expectativas do leitor para auxiliar no processo de compreensão.

A partir da década de 90, com os estudos sobre letramento, a Linguística Aplicada passou a pesquisar a leitura como prática social. Como Kleiman explica, “Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembléia *versus* um panfleto numa troca comercial” (Kleiman, 2004, p.15).

No modelo ascendente ou de decodificação, a ênfase está no texto e em suas estruturas gramaticais, já no modelo descendente o leitor é a figura de destaque no processamento da leitura. Nos modelos interacionais, tanto o texto como o leitor e o autor estão em foco. Esses modelos não dissociam os elementos linguísticos, dos elementos cognitivos, nem do contexto social. Com esses modelos, chega-se à conclusão que as dificuldades em relação à prática da leitura encontram-se no processo de letramento, que presume a aplicação dos conhecimentos linguísticos e de mundo em uma atividade dinâmica, a leitura, que é, ao mesmo tempo, um processo linguístico, cognitivo e sócio-cultural. Assim, os estudos sobre letramento passaram a ocupar lugar de destaque na pesquisa sobre leitura, já que o ambiente que cerca o leitor será determinante em sua motivação de apropriar-se da leitura.

Como Magda Soares (1998) observa, para que o letramento seja bem sucedido, é preciso que haja escolarização real e efetiva da população e que haja disponibilidade de material de leitura, como bibliotecas, livrarias com preços de livros acessíveis, jornais e revistas também acessíveis. Dessa forma, os

alfabetizados ficariam “imersos em um ambiente de letramento”. A alfabetização por si só não resolve o problema da prática da leitura se aquele que se alfabetiza não encontra oportunidades de continuar lendo fora do contexto escolar, além da leitura do livro didático.

O livro didático, como primeira motivação para a leitura, deveria oferecer mais textos informativos, ou seja, leituras “ordinárias”, como afirma Kleiman (2004, p.16) do que textos literários ou acadêmicos. Assim, se o futuro leitor se depara com um texto em seu livro didático, que é um artigo jornalístico sobre futebol, por exemplo, ele percebe que o aprendizado da leitura possibilitará o acesso a jornais. Além de leituras ordinárias, o livro didático deveria apresentar o uso efetivo de textos multimodais, favorecendo a construção de sentidos pela imagem, como Kleiman complementa (2004, p.22). A imagem, como nos textos jornalísticos, deveria ser parte ativa da significação do texto que acompanha. Dessa forma, a relação com o texto escrito seria menos elitizada, isto é, se o futuro leitor encontrasse uma imagem significativa em um texto sobre os perigos para a saúde de se praticar esportes apenas no fim de semana (Caderno 13, texto 26) como por exemplo, um gráfico com desenhos mostrando os tipos de lesões mais comuns para cada modalidade de esporte, ele conseguiria antecipar o conteúdo da leitura sem nem mesmo ler o texto todo. Além disso, se o livro didático oferecesse esses recursos multimodais, ele estaria inserido no mundo real, que é cheio de imagens e a escola desenvolveria outros letramentos pelas variadas formas de apresentar o texto.

2.4

O conceito de letramento

A noção de letramento está bastante atrelada ao processamento da leitura, já que uma pessoa letrada é aquela que faz uma leitura funcional, isto é, não só sabe ler e escrever – é alfabetizado – mas usa a leitura e a escrita de forma frequente e competente.

Magda Soares (1998, p.44) faz uma observação a respeito da diferença entre ser *alfabetizado*, isto é, adquirir uma tecnologia – a decodificação da leitura e da escrita –; e ser *letrado*, que é o indivíduo que se apropria da leitura e da

escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais em que seja necessário ler e escrever. Como explica a autora:

O letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Soares complementa ainda:

letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (...) As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita.

As pessoas que não incorporam a prática da leitura em seu dia-a-dia pela falta de oportunidade de ambientes letrados, não lêem jornais ou livros, não sabem preencher um formulário ou um currículo. Isso provoca o *analfabetismo funcional*, quando o indivíduo, apesar de ter sido alfabetizado, permanece em um estado inoperante em suas relações sociais e sente-se desinformado e desintegrado da vida ativa que presencia as outras pessoas vivenciando. Por outro lado, há os *analfabetos e letrados*, isto é, aquelas pessoas que conseguem participar de forma parcial do mundo letrado, conseguem tomar um ônibus ou entender a placa de uma rua ou entender uma conta de luz, demonstrando que conhecem as regras da língua escrita de forma parcial e conseguindo, dessa forma, participar da vida social onde encontram-se inseridas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentados no portal do MEC, há referência ao letramento como o uso de diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio de expressar idéias, interpretar produções culturais, atendendo a diferentes situações de comunicação. Além disso, o cidadão letrado deve saber utilizar fontes de informação e recursos tecnológicos diferentes para construir conhecimentos. Portanto, a noção de letramento hoje está se expandindo e incluindo a capacidade de lidar com as novas tecnologias que ocupam nosso espaço diário.

Nos PCNs para o Ensino Fundamental, encontramos os seguintes objetivos para a formação do aluno letrado, na página 33 dos Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- **compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;**
- **valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;**
- **utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;**
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher,

interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Os itens que destacamos evidenciam a preocupação com a compreensão da leitura e com seu objetivo de inserir o leitor na vida social pelo acesso às informações e pelo desenvolvimento de sua capacidade leitora. Mais adiante na página 42, na seção Prática de Leitura, o documento apresenta uma concepção de formação de leitores competentes:

- Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.
- Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Os segmentos citados apontam para uma concepção de leitura que valoriza a compreensão pelo conhecimento de mundo que o leitor possui e pela formação de sua capacidade leitora através do estudo de elementos discursivos. Também salientam a importância de uma exposição a textos de gêneros variados e autênticos de forma a garantir a aquisição da competência leitora.

Para Roxane Rojo (2010, p.79): “os letramentos na sociedade atual urbana (e mesmo no campo) sofisticaram-se muito nos últimos 20 anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação”. Como ela esclarece, a escola não está conseguindo se adequar à necessidade de *letramentos múltiplos* de que os alunos precisam lançar mão em sua rotina dentro e fora da escola. Na sua opinião, as práticas de letramento atuais supõem “por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significados para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (2010, p.82).

Roxane Rojo comenta sobre as políticas públicas no Brasil em relação à alfabetização e letramento:

O que temos no Brasil hoje é um problema com os letramentos do alunado e não com a sua alfabetização. Não será a alfabetização que poderá dar jeito nisso, mas sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos). (p.78)

2.5

O teste PISA e o ENCCEJA

A proposta do teste PISA (Programme for International Student Assessment) é sinalizar para a sociedade, para educandos e para educadores, a importância do domínio da leitura para a vida. É uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens na faixa etária de 15 anos, realizado nos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e em países convidados. Tem como objetivo medir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

O PISA enfatiza a eficácia externa do processo de escolarização e se propõe a examinar o desempenho alcançado pelos alunos nos três domínios avaliados (Leitura, Matemática e Ciências), abordando-os em situações que estão além do contexto escolar. Seu propósito é aferir a habilidade dos alunos para utilizar efetivamente o conhecimento adquirido em situações que serão

encontradas em suas vidas futuras. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação.

O conceito de letramento vinculado ao PISA apresenta a leitura como “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”. A média geral do Brasil na Tabela de Resultado em Leitura, no teste aplicado em 2000, é 396, com o México (422) imediatamente acima do Brasil e a Finlândia (546) com nota máxima. Os últimos índices divulgados pelo INEP mostram uma pequena melhora: 412 em leitura na avaliação de 2009. Por ser um teste que compara resultados obtidos em habilidades leitoras em 32 países do mundo, consideramos que seja um bom parâmetro de avaliação da compreensão leitora e também de reformulação daquilo em que precisamos melhorar. O relatório apresenta o desempenho dos alunos brasileiros em diversas questões comparando a percentagem de acertos por questão e apresentando a análise do nível de proficiência exigido para a questão além de comentários sobre as dificuldades apresentadas na formulação das respostas pelos alunos.

O ENCCEJA é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. O exame é aplicado para avaliar jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade apropriada. Pode ser realizado por quem tem no mínimo 15 anos com a finalidade de obter certificação de conclusão do Ensino Fundamental. Por ser um exame para jovens e adultos egressos do ensino regular, interessa ao público alvo da Coleção Cadernos Didáticos de EJA, que será nosso objeto de análise.

Dentre as competências e habilidades que estruturam o ENCCEJA estão as competências relativas às áreas de conhecimento, neste caso: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Educação Artística, que ficam no eixo de áreas de conhecimento; e aquelas que expressam as possibilidades cognitivas de jovens e adultos para a compreensão e realização de tarefas em cada área de conhecimento, que ficam no eixo cognitivo. Vamos analisar a área de Língua Portuguesa, que é nosso objeto de estudo.

Na descrição de que tipo de conhecimento (competências) é necessário em Língua Portuguesa para a certificação, aparece: “Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas”. Já no cruzamento com o eixo cognitivo, que é compartilhado com as outras disciplinas da área, aparece: “Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento)” competência esta que está relacionada ao eixo cognitivo como: “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica”.

Mais adiante, aparece no eixo cognitivo: “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente”. Este conhecimento está cruzado com a competência em Língua Portuguesa desta forma: “Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social”.

A seguir aparece no eixo cognitivo: “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Este conhecimento está cruzado com a competência em Língua Portuguesa desta forma: “Reconhecer a importância das linguagens e dos sistemas de comunicação nos ambientes sociais e de trabalho”.

Nos segmentos que destacamos, observamos uma preocupação em relacionar as áreas de línguas, educação artística e educação física com as informações que trazem em diferentes formas, de maneira a construir o conhecimento cognitivo inserido na diversidade sociocultural.

Os testes PISA e ENCCEJA são direcionados para o público-alvo que pode utilizar a Coleção Cadernos Didáticos de EJA e que é objeto de análise de nossa dissertação. Os dois testes avaliam habilidade leitora; de jovens em torno de 15 anos e finalizando o ensino fundamental (PISA) e de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental (ENCCEJA). Daí a preocupação em examinar a legibilidade dos textos dessa Coleção.

Neste capítulo, vimos que a leitura e a compreensão podem ser facilitadas se, além de conhecimento sobre o código escrito e sobre a língua, o leitor possui conhecimento de organização textual, que nos remete ao conceito de gênero textual. No próximo capítulo, partindo de uma concepção de leitura que passa necessariamente pelo conceito de gêneros textuais, iremos avaliar se o livro didático pode ser considerado um suporte de gêneros.