

Diagnóstico da competência de leitura de pré-vestibulandos: experiência no Pré-SEED em Itabaiana, Estado do Sergipe

Raquel Meister Ko Freitag*, Amanda Matos Santos, Andréa Machado da Cunha e Ivone Soares de Andrade

*Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-graduação em Letras, Av. Marechal Rondon, s/n, 49100-000, Jardim Rosa Elze, Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rkofreitag@uol.com.br*

RESUMO. Neste texto, apresentamos resultados da aplicação de um instrumento de avaliação de competências de leitura, nos moldes do PISA, em alunos do curso pré-vestibular oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (Pré-Universitário SEED), no município de Itabaiana, Estado do Sergipe. Os resultados corroboram as constatações do exame PISA, evidenciando que os pré-vestibulandos não são leitores proficientes.

Palavras-chave: exame PISA, habilidade de leitura, leitor proficiente.

ABSTRACT. *Diagnosis of reading skill of students in the pre-admission course: an experience from Pré-SEED in Itabaiana, Sergipe State.* In this study we present the results of the application of an assessment about the reading skills, based on PISA test. This instrument was applied to the students in the pre-admission course offered by the Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (Pré-Universitário SEED), in Itabaiana municipality, Sergipe state. Our results are according to PISA findings, evidencing that students in pre-admission course, are not proficient readers.

Key words: PISA test, reading skills, proficient reader.

Introdução

No Brasil, é constante na mídia o alarde do baixo desempenho dos estudantes da Educação Básica no que toca às habilidades de leitura e escrita. Em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em que é avaliada, entre outras habilidades, a de leitura, o Brasil tem sempre ocupado a posição abaixo da média dentre os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O baixo desempenho é associado aos problemas socioeconômicos que historicamente vêm impedindo o acesso de todos os indivíduos à cultura letrada e ao domínio pleno das habilidades de leitura e escrita. Como este contato não ocorre desde o berço, tem cabido à escola suprir essa carência. O fardo, no entanto, tem se mostrado pesado demais, uma vez que a cada dia mais exigências são impostas, pelos avanços tecnológicos e pela globalização. A cada dia, o acesso dinâmico às informações em tempo real e comunicação mediada pelo computador exigem cada vez mais o domínio pleno da habilidade de leitura e escrita.

O ensino da escrita na escola, por sua vez, tem sido visto como defasado, combinado a carências do

sistema educacional, como a má-qualidade e defasagem dos materiais didáticos adotados (quando adotados) e a falta de aderência entre currículo escolar e vida cotidiana. Ao mesmo tempo em que os avanços no campo da comunicação ocorrem, ainda há os professores que limitam o aprimoramento das habilidades de escrita à realização da clássica redação “As minhas férias”, ainda que naquela comunidade não haja o hábito (nem os recursos financeiros) das férias.

A fim de reverter o quadro sombrio delineado acima, as diretrizes curriculares vêm apontando caminhos para a formação do cidadão. Para a disciplina de Língua Portuguesa, é meta dos PCNs “que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 32). A escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, sabendo:

- a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;

c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998a, p. 59).

Os PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1998c) enfatizam que o ensino da língua materna deve considerar a aquisição e o desenvolvimento de três competências acionadas na resolução de situações-problema: interativa (que envolve atividades de interlocução, sendo importante ter consciência do papel social que cada um desempenha, do lugar de onde se fala, sobre o que se fala, a quem se dirige); textual (que se refere à capacidade de entender e produzir textos dos mais variados tipos/gêneros); e gramatical (que envolve conhecimentos sobre a estrutura da língua, o domínio de suas regras de funcionamento nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical).

Infelizmente, apesar de toda a preconização das diretrizes curriculares nacionais, nossos estudantes ainda não apresentam o nível de habilidade que esperamos para as competências de leitura e de escrita. A fim de diagnosticar e propor alternativas de trabalho, o projeto *Laboratório de Redação* (LABORE) tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita da comunidade de Itabaiana, Estado do Sergipe – universitária e da Educação Básica –, além de oportunizar a qualificação do corpo docente da Educação Básica e formação continuada do profissional de Letras. No âmbito institucional, o projeto Labore está vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS) e ao Programa de Assessoramento em Ensino de Língua Portuguesa (PALINP), do Núcleo de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Centro campus Prof. Alberto Carvalho, que tem por objetivo propiciar aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação da Educação Básica, rede pública e privada, um espaço aberto para a discussão, ampliação e aprofundamento da sua prática pedagógica, propiciando o intercâmbio acadêmico, ofertando cursos de aperfeiçoamento com vistas à qualificação profissional, e mantendo um fórum permanente de discussão. Nos trabalhos iniciais, foram avaliadas as concepções de leitura e de escrita na educação superior do *ponto de vista dos graduandos* (TRINDADE et al., 2008). Dando continuidade às pesquisas do Laboratório de Redação, neste texto apresentamos os resultados de uma investigação acerca do nível de leitura de vestibulandos que

cursam o Pre-SEED (Programa Pré-Universitário SEED). O Programa Pré-Universitário é um curso preparatório pré-vestibular, gratuito, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Sergipe (SEED). São 30 polos de ensino, na capital e no interior, que ofertaram, em 2009, 4.450 vagas. Dentre os polos com maior procura, destacam-se os das cidades de Aracaju, Itabaiana e Lagarto. Para participar do curso pré-universitário da SEED, os candidatos passam por um exame de seleção, aos moldes do exame vestibular, cobrando conteúdos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Em Itabaiana, o polo do Pré-SEED fica no Colégio Estadual Murilo Braga. No ano de 2008, o Colégio Murilo Braga foi a escola da rede pública estadual que mais aprovou alunos para o vestibular 2008 da Universidade Federal de Sergipe (72 do Pré-SEED e 51 do ensino regular). A turma analisada, em 2008, era composta por 100 alunos, mas somente 49 se dispuseram a participar da pesquisa.

Para diagnosticar a competência de leitura dos pré-vestibulandos, fazemos uso dos pressupostos que norteiam a avaliação do PISA. Esse programa está inserido nas políticas públicas voltadas para a educação, com o propósito de verificar de que forma as instituições de ensino estão preparando o aluno para enfrentarem os novos desafios que virão, e se esses jovens adquiriram conhecimento e desenvolveram as habilidades necessárias para que estes tenham participação ativa na no meio social. É importante destacar que diversos estudos têm se proposto a diagnosticar a competência de leitura de universitários no cenário brasileiro (FONTANA, 2005; SILVA; SANTOS, 2004); destes, a maior parte se vale do teste *cloze* (CUNHA, 2009; OLIVEIRA et al., 2003; SANTOS, 2005; SILVA; SANTOS, 2004)¹. Entretanto, destacamos o estudo de Finger-Kratochvil e Baretta (2005), que se vale do modelo do PISA para diagnosticar a competência de leitura de universitários, que não se enquadram nas faixas etárias avaliadas por este modelo de avaliação. Temos ciência de que a aplicação de instrumentos pautados nos critérios do PISA e da Prova Brasil, como bem salienta Souza (2009), pode ser considerada como diagnóstico, jamais como avaliação. Bonamino et al. (2002), ao analisar a concepção de letramento subjacente aos instrumentos do PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observam que os instrumentos do SAEB partem de uma compreensão

¹ O estudo de Cunha et al. (2009) faz um retrospecto dos estudos de avaliação/diagnóstico de competência de leitura no Brasil, com especial destaque para a aplicação do teste *cloze*.

de leitura de base mais funcionalista, enquanto o PISA está voltado para uma perspectiva de práticas sociais. Os autores destacam, ainda, que o SAEB organiza-se a partir de textos contínuos e que o PISA vale-se também de textos descontínuos.

Tendo em vista o contexto dos estudos de diagnóstico de leitura, especialmente no âmbito universitário, optamos por averiguar a competência de leitura daqueles estudantes que se candidatam a uma vaga na universidade. Com este diagnóstico, podemos, posteriormente, tecer comparações entre o diagnóstico de leitura de universitários e pré-universitários, o que pode contribuir para indiciar a eficácia dos exames de seleção para a universidade, os vestibulares.

Assim, na sequência, apresentamos o instrumento de investigação, baseado nos critérios do PISA, adotado para aferir os níveis de leitura do Pré-SEED.

O Exame do PISA

O PISA, desenvolvido pela OCDE, avalia trienalmente estudantes entre 15 e 16 anos de cerca de 40 países a fim de focalizar conhecimento em seu contexto social de uso, medindo o desempenho dos alunos além do currículo escolar nas áreas avaliadas (BRASIL, 2001). Os testes do PISA focam as áreas de Leitura, de Matemática e de Ciências. Em 2000, o foco principal foi em Leitura; 2003, em Matemática; 2006, Ciências; e em 2009 o foco principal foi em Leitura. As áreas avaliadas são definidas nos seguintes termos: a) o conteúdo ou estrutura de conhecimento que os alunos precisam adquirir; b) os processos que devem ser utilizados e os contextos nos quais o conhecimento e as habilidades são aplicados.

Por focalizar alunos de determinada faixa etária e testá-los a cada três anos, cada exercício de avaliação permite comparações de habilidades de alunos de diferentes países, possibilitando a construção de um retrato das habilidades de alunos de um país, dentro de um referencial internacional. As comparações dentro de um mesmo país ao longo do tempo indicam tendências. Os dados de 2000 apontam que os estudantes brasileiros tiveram particular dificuldade com textos longos, textos não-contínuos e linguagem figurada, colocando o Brasil entre os países com o pior desempenho ao mensurar as competências e as habilidades em leitura.

O questionário aplicado na turma do Pré-SEED leva em conta os conhecimentos associados a habilidades desenvolvidas pela escola durante todo o percurso de aprendizagem. As perguntas foram relativas à identificação e recuperação de informação,

interpretação e reflexão, desdobrados em cinco níveis de proficiência, assim como as avaliações do PISA.

O PISA descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento”. Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar (BRASIL, 2001, p. 31).

A escala geral de leitura utilizada para a avaliação da competência pelo PISA representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem três subescalas (identificação e recuperação da informação; interpretação; e reflexão), distribuídos em cinco níveis de proficiência:

a) nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;

b) nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

c) nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;

d) nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;

e) nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar (BRASIL, 2001, p. 32).

Seguindo os critérios propostos pelo PISA, selecionamos o texto “Caso Eloá: Jornal português diz que ação da polícia foi ‘desastrada’” (Figura 1) e elaboramos questões interpretativas e gramaticais referentes ao texto a fim de verificar quais as habilidades interpretativas desenvolvidas pelos pré-vestibulandos.

Caso Eloá: Jornal português diz que ação da polícia foi 'desastrada' <i>'Correio da Manhã' diz que invasão da polícia pode ter provocado a morte da jovem</i> A "desastrada" ação da polícia paulista pode ter sido responsável pelo trágico desfecho do sequestro que levou à morte da adolescente Eloá Cristina Pimentel, diz uma matéria publicada na edição desta segunda-feira (20) do jornal português Correio da Manhã. Eloá, de 15 anos, foi mantida como refém durante cinco dias pelo ex-namorado, Lindemberg Fernandes, em um apartamento em Santo André, na região metropolitana de São Paulo. A adolescente foi baleada durante a invasão policial no cativeiro e teve a morte cerebral confirmada na madrugada de domingo. "As circunstâncias em que a adolescente foi baleada continuam pouco claras, mas a polícia paulista aparece cada vez mais como grande responsável pelo trágico desfecho do mais longo sequestro do gênero no Estado de São Paulo", diz a matéria, assinada pelo correspondente do jornal em SP, Domingos Serrinha. Além de Eloá, uma amiga da adolescente, Nayara Vieira, também foi mantida como refém e acabou sendo baleada com um tiro no rosto pelo sequestrador. A menina está internada em recuperação. 'Desastrada' Segundo o jornal, há um conflito entre a justificativa da polícia em invadir o cativeiro e a declaração de repórteres que cobriam o caso do lado de fora do apartamento. O diário cita a afirmação da polícia de que a decisão sobre a invasão teria sido tomada depois que barulhos de tiros foram ouvidos do lado de fora do cativeiro. No entanto, os repórteres ouvidos pelo jornal afirmam que os tiros só foram disparados depois da invasão policial no apartamento, cuja porta foi detonada com explosivos. "Fica cada vez mais claro que foi a desastrada invasão policial, ocorrida quando um promotor de Justiça e um advogado contratado pela família de Lindemberg já o tinham convencido a entregar-se, que fez com que ele atirasse sobre as adolescentes", afirma o jornal. De acordo com o Correio da Manhã, Eduardo Félix, que comandou a operação policial, "piorou as coisas ao afirmar que a polícia não abateu o sequestrador por ele não ser um bandido e sim um jovem trabalhador a sofrer por amor". Fonte: http://www.abril.com.br/noticia/brasil/caso-eloa-jornal-portugues-diz-acao-policia-foi-desastrada-392666.shtml

Figura 1. Texto aplicado na análise no Pré-SEED.

O texto escolhido é escrito em linguagem adequada ao gênero jornalístico. A nomenclatura dos textos normalmente é dada de acordo com as suas características e seus objetivos específicos de comunicação. Genericamente, denominamos os textos que se apresentam nos jornais de "matéria". Normalmente esses textos têm caráter informativo. A linguagem utilizada apresenta características sintáticas e vocabulares próprias da modalidade escrita da língua, ou seja, caracteriza-se pela linguagem direta e formal. É escrito de forma impessoal, frequentemente fazendo uso da terceira pessoa. Inicia-se com o lide e se segue com o corpo da notícia. Enquanto na primeira parte estão registradas as principais informações do fato, no corpo do texto estão presentes os detalhes (relevantes ou não), as causas e as consequências dos fatos, como, onde e com quem aconteceu, e a sua possível repercussão na vida das pessoas que estão lendo. Pode ter ou não um público-alvo (jovens, políticos, idosos, famílias); caso tenha, a linguagem poderá ser adaptada para o melhor entendimento.

A partir do texto selecionado, foi elaborado o instrumento de investigação, com 11 questões (Figura 2).

Questionário 1ª) Quantos anos tinha a jovem assassinada? 2ª) Quanto tempo Eloá ficou mantida no cativeiro? 3ª) De onde é o 'Correio da Manhã'? 4ª) O que provocou a morte da jovem Eloá? 5ª) Assinale a alternativa correta: a) A ação da polícia provocou a morte da jovem. b) A polícia paulista talvez foi a responsável pela morte de Eloá. c) A ação policial foi a responsável pelo trágico desfecho da jovem. d) O jornal 'Correio da manhã' acusa a ação policial pela morte de Eloá. 6ª) "O diário cita a afirmação da polícia de que a decisão sobre a invasão teria sido tomada depois que barulhos de tiros foram ouvidos do lado de fora do cativeiro." Pela leitura desse fragmento depreende-se que ocorre: a) certeza b) dúvida c) consequência d) possibilidade 7ª) A locução verbal em < já o tinham convencido a entregar-se > (linhas 20) traduz uma ação: a) finalizada, no passado b) apenas começada, no passado c) posta em prática, no momento d) repetida, do passado ao presente 8ª) O uso das aspas (linhas 8 – 10) justifica-se pela necessidade de: a) destacar uma explicitação. b) registrar falas em discurso direto. c) marcar alteração de interlocutor. d) sinalizar uma conclusão. 9ª) O uso repetido do nome < Eloá > (linhas 2, 4, 11) a) constitui um mecanismo de coesão lexical. b) assegura a progressão temática. c) constitui um processo retórico. d) assegura a coesão do texto. 10ª) Dependendo da relação existente entre o verbo e o seu sujeito, o verbo pode estar na voz ativa, na voz passiva ou na voz reflexiva. Na voz ativa, o fato expresso pelo verbo é praticado pelo sujeito; na voz passiva, o fato expresso pelo verbo é sofrido pelo sujeito; na voz reflexiva, o fato expresso pelo verbo é, ao mesmo tempo, praticado e sofrido pelo sujeito. (TERRA, Ernani. 2002). Baseado nesse critério passe as frases a seguir para a voz ativa. a) A "desastrada" ação da polícia paulista pode ter sido responsável pelo trágico desfecho do sequestro... b) Eloá, de 15 anos, foi mantida como refém durante cinco dias pelo ex-namorado... c) ... Nayara Vieira também foi mantida como refém e acabou sendo baleada com um tiro no rosto pelo sequestrador. 11ª) Que efeitos de sentido gera-se ao transformar o texto da voz passiva para a voz ativa?
--

Figura 2. Instrumento de investigação aplicado na análise das competências de leitura no Pré-SEED.

Níveis de leitura dos pré-vestibulandos do Pré-SEED

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos na investigação. Salientamos que, apesar da turma ser composta por 100 alunos, apenas 49 alunos se dispuseram a participar, respondendo às questões do instrumento de investigação. Todas as questões respondidas ou não pelos alunos foram analisadas e contabilizadas. As questões foram elaboradas de acordo com a competência de leitura estabelecida para a avaliação do PISA, da menor para a de maior escala.

Análise da 1ª e da 2ª questão (Tabela 1)

Essas duas questões estão na subescala em que só requer do aluno a identificação/recuperação de informação que estão fornecidas explicitamente no texto. São questões abertas com nível de proficiência 1.

O aluno deveria responder à pergunta feita sobre quantos anos tinha Eloá e quanto tempo ela ficou no cativeiro. Essas respostas são encontradas diretamente no texto. As duas respostas se encontram no segundo parágrafo.

Tabela 1. Desempenho dos alunos nas questões 1 e 2.

Nível 1	Corretas	Erradas	Não respondidas
1ª questão	49	0	0
2ª questão	46	3	0

A identificação da resposta correta exigia apenas uma leitura rápida do texto, o que serviria só para recuperar a informação solicitada. O que chama a atenção, com relação aos dados de desempenho nas questões, é o percentual de 93% da segunda questão, pois esperávamos que todos os vestibulandos acertassem esses tipos de questões. O que isso parece indicar – mais do que alguma dificuldade de leitura e interpretação deste texto, que não oferece problemas particulares – é que os alunos foram levados, de alguma maneira, a uma interpretação oferecida pela mídia.

As respostas referentes à 1ª questão, a qual se insere no nível de proficiência 1 estabelecido pelo PISA, indicam que todos os alunos envolvidos nesta pesquisa acertaram o item proposto, isto é, os 49 alunos conseguiram localizar a informação que foi solicitada. Esse índice de acertos justifica-se pelo fato de a passagem que contém a resposta encontrar-se explícita em número (15 anos), na quinta linha do texto, o único procedimento exigido seria a identificação da informação. No entanto, a partir dos dados cotejados, constatou-se que, embora a 2ª questão também esteja no mesmo nível de proficiência da questão anterior (nível 1), dentre os 49 estudantes, três não conseguiram recuperar a informação.

A resposta para essa questão, entretanto, localiza-se na mesma linha da questão anterior, separada apenas por cinco palavras: “Eloá, de 15 anos, foi mantida como refém durante “cinco dias” pelo namorado”. Uma hipótese para o fato de os alunos não terem acertados a segunda questão pode ser que a resposta a essa pergunta não fora expressa em número e sim por extenso (cinco dias). Os três alunos, ao tentar recuperar a informação, deram as respostas em horas, conforme estava sendo veiculado

pela mídia televisiva, ignorando a informação dada textualmente. Além disso, as respostas em horas colocadas pelos alunos não correspondem à quantidade de dias em que Eloá ficou detida no cativeiro por seu namorado.

Análise da 3ª e da 4ª questão (Tabela 2)

Essas questões estão na subescala em que se requer do aluno o uso de inferências e reconhecimento da ideia central do texto. São questões abertas e seu nível de proficiência é 2. O aluno deveria responder à pergunta feita sobre a inferência a respeito de onde é o ‘Correio da Manhã’ e a ideia central do texto, justificando sua resposta com elementos retirados do próprio texto.

Tabela 2. Desempenho dos alunos nas questões 3 e 4.

Nível 2	Corretas	Erradas	Não respondidas
3ª questão	35	14	0
4ª questão	35	14	0

Essa questão está classificada no nível 2 da escala de identificação/localização de informações no texto (recuperar informações que podem ser inferidas em um texto). O número de acerto dos alunos nessa questão foi de 71%, resultado que não se apresenta em consonância com alunos de pré-vestibular. Os alunos são seduzidos por uma resposta de nível 1, o que revela que eles, ao não encontrarem a resposta explicitamente no texto, optaram por não fazer inferências, preferindo, dessa forma, colocar uma resposta de uma escala inferior. Mais uma vez, os alunos foram influenciados pelos noticiários da mídia para responder a quarta questão e nem leram o texto.

A resposta da terceira questão (“De onde é o Correio da Manhã?”) estava presente no texto; no entanto, dos 49 sujeitos, 35 acertaram e 14 deles, não fazendo uma leitura atenta, não conseguiram êxito quanto à identificação da informação que lhes fora solicitada. Os alunos não conseguiram construir a relação existente o “jornal português” ao país a que se refere, Portugal. A relação se construiu levando em conta o idioma português, como alguns alunos acreditaram.

A mesma ocorrência de dados aconteceu na quarta questão (“O que provocou a morte da jovem Eloá?”), mas aqui, os sujeitos que erraram colocaram respostas relacionadas ao que foi dito pela mídia e não ao que estava escrito no texto sob análise. Alguns vestibulandos responderam que a morte de Eloá fora provocada pelo ciúme do ex-namorado, embora o texto afirmasse que a causa da morte foi “a desastrada ação da polícia paulista”, presente já na primeira linha do texto.

Cabe destacar que, em nenhum momento do texto, está dito que a morte da jovem foi provocada pelo ciúme do ex-namorado. Uma hipótese para as respostas erradas dos alunos é que, ao final do texto, o comandante da operação policial dá o seguinte depoimento presente no Correio da Manhã: “piorou as coisas ao afirmar que a polícia não abateu o sequestrador por ele não ser um bandido e sim um jovem trabalhador a sofrer por amor.”. Talvez essa fala tenha levado os vestibulandos a acreditarem que a causa da morte da jovem foi realmente o ciúme e não a ação desajeitada da polícia.

Análise da 5ª, da 6ª, da 7ª e da 8ª questão (Tabela 3)

Essas são questões de múltipla escolha, com nível de proficiência 3, que requer do aluno uma integração de diversas partes do texto correlacionadas com os conhecimentos gramaticais. O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa B para a quinta questão; a alternativa D para a sexta questão; a alternativa A para a sétima questão; e alternativa A para a oitava questão.

Tabela 3. Desempenho dos alunos nas questões 5, 6, 7 e 8.

Nível 3	Corretas	Erradas	Não respondidas
5ª questão	29	20	0
6ª questão	9	40	0
7ª questão	23	26	0
8ª questão	14	35	0

A quinta questão pedia a marcação da alternativa correta, cuja identificação exigia apenas uma leitura atenta do texto, o que serviria não só para recuperar a informação solicitada, como também para eliminar as três alternativas incorretas. Bastava apenas compreender o sentido do tempo verbal e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto. Percebe-se que os alunos foram, de fato, buscar no texto a resposta correta para esta questão, pois 59% obtiveram êxito. Cada uma das alternativas pode parecer atraente para os alunos: no item A, afirma-se que a ação da polícia “provocou” a morte da jovem, o texto não atesta categoricamente isso, mas sim que pode ter sido responsável; no item C, afirma-se que a ação policial “foi a responsável” pelo trágico desfecho da jovem, assim como no item anterior, o texto não sustenta essa ideia, apenas sugere; no item D, afirma-se que o jornal português “acusa” a ação policial pela morte da jovem mas o enunciado não declara isso. Então, só restava a alternativa B, “A polícia paulista talvez foi a responsável pelo trágico desfecho da jovem”, algo que está dito no texto na primeira linha “A desastrada ação da polícia pode ter sido responsável

pelo trágico desfecho”. O tempo verbal utilizado no texto sugere a condição de dúvida que foi colocada no item B.

Na sexta questão, – “O diário cita a afirmação da polícia de que a decisão sobre a invasão teria sido tomada depois que barulhos de tiros foram ouvidos do lado de fora do cativado.” “Pela leitura desse fragmento depreende-se que ocorre”: – há um forte indício de que os estudantes não foram buscar no texto os elementos para a escolha correta. Apenas 18% dos vestibulandos acertaram a questão. Os 82% dos alunos resolveram a questão sem apoio do texto, pois não conseguiram fazer as relações necessárias para o sentido do tempo verbal “teria sido tomada”.

Na sétima questão, – “A locução verbal em < já o tinham convencido a entregar-se > (linha 20) traduz uma ação” –, o aluno que soubesse o uso do pretérito mais-que-perfeito composto “tinham convencido” acertaria o item. Esse tempo verbal exprime um fato passado já concluído, tomado em relação a outro fato, também passado. Logo, o único item que responde ao que foi pedido é a alternativa A, que se refere a uma ação finalizada, no passado. Os outros itens não correspondem ao tempo colocado na questão.

Na oitava questão, foi solicitado ao aluno o emprego em relação ao uso das aspas nas linhas 8 - 10. De acordo com as gramáticas normativas, as aspas podem ser usadas para isolar palavras ou expressões estranhas à língua culta, como gírias e expressões populares, estrangeirismos, neologismos, arcaísmos etc.; mostrar que uma palavra está em sentido diverso do usual (geralmente, em sentido irônico); dar destaque a uma palavra ou expressão; e, por fim, isolar uma citação textual atribuída a outrem. No texto trabalhado na sala da turma dos vestibulandos, está colocada de maneira clara uma citação do correspondente do jornal de São Paulo, Domingos Derrinha, o que justificaria a escolha da alternativa correta pelos sujeitos.

Análise da 9ª e da 10ª questão (Tabela 4)

Cabia ao aluno, nessas questões, recuperar informações relacionadas ao texto e avaliar os conhecimentos gramaticais em relação às vozes verbais, respectivamente. Uma questão foi de múltipla escolha e a outra foi aberta, ambas possuem nível de proficiência 4. O aluno deveria escolher, entre as alternativas apresentadas, a alternativa A para a nona questão; e na décima questão, a resposta é: a) o trágico desfecho do sequestro pode ser o responsável da desastrada ação da polícia paulista; b) o ex-namorado manteve Eloá, de 15 anos, como

refém durante cinco dias; c) o sequestrador também manteve Nayara Vieira como refém que foi baleada com um tiro no rosto.

Tabela 4. Desempenho dos alunos nas questões 9 e 10.

Nível 4	Corretas	Erradas	Não respondidas
9ª questão	1	48	0
10ª questão	13	30	6

A análise da primeira questão, relativa ao nível 4 na escala do PISA, chama a atenção, particularmente, pelo alto percentual de alunos que não obtiveram êxito, e por isso não receberam nenhum crédito pela resposta dada. O baixo desempenho observado na referida questão pode ser justificado pelo fato dos alunos não terem o real conhecimento do uso do léxico, pois a progressão lexical utilizada no texto, mediante a repetição da palavra “Eloá”, constitui consequentemente um mecanismo de coesão textual.

Na décima questão, percebe-se que, embora os discentes tenham conhecimento de conceitos gramaticais – nesse caso especificamente as “vozes verbais” – que são frisados no decorrer da sua vida escolar, estes não conseguiram colocar os conceitos aprendidos em prática, tendo em vista a grande complexidade do nível 4. A referida questão traz períodos extremamente longos, que dificultaram o entendimento por parte dos alunos. Sendo assim, fica claro que os processos de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, requerem muito mais aprimoramento, ou seja, não basta lançar “receitas prontas” que, teoricamente, não condizem com a prática social do aluno.

Análise da 11ª questão (Tabela 5)

Esta foi a questão aberta que exigia maior nível de proficiência, pois o aluno deveria avaliar o uso de uma estratégia gramatical de forma crítica, ou criar suposições mediante conhecimentos específicos, promovendo uma reflexão por parte dos alunos sobre o sentido de determinadas construções. O aluno deveria ter percebido o efeito de sentido que é gerado ao transformar uma frase da voz passiva para a ativa, pois na voz passiva o sujeito passa a ser agente, minimizando, no caso de Lindemberg, a culpa do acusado. Porém, quando a voz é ativa, a ação do sujeito é evidenciada com maior ênfase, dando uma ideia de ação concluída.

Tabela 5. Desempenho dos alunos na questão 11.

Nível 5	Corretas	Erradas	Não respondidas
11ª questão	0	46	6

A questão relativa ao nível 5 exige do aluno maior proficiência, a medida que explora não só a interpretação textual, mas também um conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências textuais a partir do que está sendo abordado. Essa capacidade de inferir faz com que o aluno relacione as múltiplas áreas do conhecimento, talvez por esse motivo, o desempenho da turma não tenha sido satisfatório, pois quando nos remetemos aos possíveis efeitos de sentido que podem ser gerados por uma determinada expressão, é necessário um conhecimento prévio acerca das práticas discursivas e sociais que permeiam uma determinada sociedade.

Considerações finais

A análise da competência de leitura dos estudantes do Pré-SEED evidencia a fragilidade no desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura de nossos potenciais futuros graduandos, revelando uma bagagem insuficiente para o trabalho com a leitura em domínios mais complexos da esfera do letramento. Além disso, revela a preferência da escola pelo trabalho com a recuperação de informações, ou seja, o trabalho com as informações em sua forma literal. O tratamento qualitativo das respostas dos alunos, unido aos dados fornecidos em várias outras perguntas dos questionários mencionados, certamente, lançarão novas luzes à compreensão do quadro que se configura.

Tais resultados não diferem dos resultados obtidos pelos estudos que diagnosticam a competência de leitura dos universitários, sejam iniciantes, como o de Finger-Kratochvil e Baretta (2005), sejam concludentes, como o de Souza (2009), o que nos sugere que as deficiências diagnosticadas no pré-vestibular não são empecilhos para os alunos desta faixa de ensino ingressarem no Ensino Superior. Tais resultados também nos levam a repensar a formação do professor de língua materna, a fim de que a formação deste profissional possa refletir na construção do leitor do Ensino Fundamental, Médio e do vestibulando, visando à quebra de um círculo que não enreda leitores. O diagnóstico da turma do Pré-SEED indica que a maneira como se desenvolvem atividades de leitura nas escolas brasileiras está longe de promover nos alunos a competência em leitura exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Referências

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado

subjacente ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília: INEP, 2001.

CUNHA, N. B. Diagnóstico de compreensão de leitura por meio do teste de Cloze. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 jul. 2010.

CUNHA, N. B.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, E. Z.; PACANARO, S. V.; SANTOS, A. A. A. Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. **Psico**, v. 40, n. 1, p. 17-23, 2009.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L. Habilidades gerais de leitura de alunos calouros: um estudo diagnóstico. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/PUC Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 jul. 2010.

FONTANA, N. M. Variação no desempenho de leitura

de universitários. In: COLÓQUIO LEITURA E COGNIÇÃO, 2., 2005, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Unisc, 2005. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/pt/cursos/mestrado/mestrado-em-letras/coloquio-nacional-leitura-e-cognicao/>. Acesso em: 8 jul. 2010.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v. 1, n. 7, p. 19-25, 2003.

SANTOS, E. C. P. Compreensão de leitura: aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários. **Intellectus**, v. 1, n. 4, p. 58-81, 2005.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 459-467, 2004.

SOUZA, O. O desempenho leitor em testes de leitura: a compreensão de formandas de pedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp/ALB., 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 jul. 2010.

TRINDADE, J. S.; SANTOS, J. C.; SANTOS, S.; FREITAG, R. M. K. "Não sei escrever": habilidades de escrita acadêmica dos graduandos do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho/UFS. In: SILVA, L. R.; FREITAG, R. M. K. (Org.). **Linguagem e representação discursiva**. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 13-26.

Received on June 14, 2009.

Accepted on August 18, 2010.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.