

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINE CÉLIA PASSOS

LEITURA PROFICIENTE NA EJA II

**Uma análise das dificuldades dos alunos em compreender os
enunciados das questões de Língua Portuguesa**

CAMPINAS

2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEITURA PROFICIENTE NA EJA II

**Uma análise das dificuldades dos alunos em compreender os
enunciados das questões de Língua Portuguesa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
Curso de Especialização em Educação de
Jovens e Adultos da Faculdade de Educação-
UNICAMP sob orientação do (a) Prof.(a)
MS. Cristiane Maria Megid

Aluna: Regine Célia Passos

Data: 28/11/09

Assinatura: _____

Orientadora

CAMPINAS

2009

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

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8^a/5751

P268L Passos, Regine Célia
Leitura proficiente na EJA II: uma análise das dificuldades dos jovens e adultos em compreender enunciados das questões de língua portuguesa / Regine Célia Passos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Cristiane Maria Megid.

Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Língua portuguesa. 3. Proficiência. I. Megid, Cristiane Maria.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-275-BFE

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus que, em meio às adversidades, deu-me o suporte necessário para a conclusão deste trabalho.

A todos os colegas professores que com um olhar, um gesto, uma palavra de ânimo incentivaram-me na trajetória para realização dessa pesquisa.

À minha orientadora Cristiane Maria Megid que marcou sua presença de modo doce, dedicado e competente na elaboração desse trabalho.

À minha irmã Rosemary Passos, bibliotecária da Faculdade de Educação-UNICAMP, que orientou-me na utilização de algumas ferramentas da informática.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais
Agener Guimarães Passos e Júlio Celso Passos (in memorian)
por terem me deixado como legado a educação que tive,
bem o qual jamais ninguém poderá tirar, mas que posso compartilhar.

RESUMO

PASSOS, Regine Célia. **Leitura proficiente na EJA II**: uma análise das dificuldades dos jovens e adultos em compreender enunciados das questões de língua portuguesa. 2009. 32 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

O presente estudo trata de uma análise em torno das dificuldades que determinados alunos da EJA II apresentam na compreensão do que se pede nos enunciados das questões de Língua Portuguesa e as possíveis causas desse fenômeno, o qual, em se tratando de avaliações aplicadas pelo professor ou em avaliações institucionais, as respostas acabam sendo caracterizadas como “erro” se não são pertinentes às competências e habilidades pretendidas segundo critérios subjetivos de quem as elabora. Dentro dessa perspectiva, ou seja, a do “erro”, busca-se, além de detectar as causas, a partir dos pressupostos teóricos que envolvem o processo de leitura, analisar as sinalizações que esse “erro” dá ao professor para a condução e reformulação de sua prática no processo ensino-aprendizagem rumo à formação leitora do aluno da EJA II com autonomia e proficiência. Esse trabalho de pesquisa utiliza-se da metodologia qualitativa que segue a tradição compreensiva e interpretativa de um fenômeno. Para tanto, foi realizado um teste de proficiência em leitura, junto aos alunos do 4º termo da EJA II, de uma escola municipal, situada na região sudoeste da cidade de Campinas – SP, para posterior análise e compreensão das causas do problema sob o ponto de vista epistemológico.

Palavras-chave: Leitura; Língua portuguesa; Proficiência

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
DEDICATÓRIA	v
RESUMO	vi
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVO	2
JUSTIFICATIVA	3
Capítulo I	4
DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE LEITURA PROFICIENTE NA EJA II	
1.1 A atividade de leitura	7
1.2 Estratégias de leitura	7
1.2.1 Antecipação e hipóteses	7
1.2.2 Inferência:	7
1.3 Fatores pertinentes para a leitura proficiente	8
1.4 Objetivos da leitura	8
1.5 Pluralidade de leituras e sentidos	9
1.6 Processamento textual	10
1.7 O ato de ler	12
1.8 Jovens e adultos no processo de leitura e compreensão de textos	14
Capítulo II	15
METODOLOGIA	
2.1. Pesquisa qualitativa	15
2.2 Instrumentos de coleta	17
2.2.1 Matrizes de referência	17
2.2.2 Da elaboração da questão	17
2.2.3 Das alternativas	18
2.2.4 Distratores	18
2.2.5 Grau de dificuldade	18
2.3 Análise dos dados	22
Capítulo III	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
BIBLIOGRAFIA	33

INTRODUÇÃO

A iniciativa deste estudo partiu de minha inquietação diante do fato de ter observado que determinados alunos do 4º termo da EJA II (período da Educação de Jovens e Adultos que vai do 1º termo ao 4º termo), de uma escola pública situada na zona periférica de Campinas (SP), apresentavam dificuldades em compreender e/ou interpretar o que se pede nos enunciados dos exercícios e questões das avaliações da disciplina de Língua Portuguesa, o que acaba, por conseguinte, gerando respostas fora das expectativas.

É sabido que o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se recorrendo, frequentemente, a questões (elaboradas pelo professor, por livros didáticos, por provas de avaliação de rendimento educacional) seguidas de respostas do aluno, destacando-se nesse processo um tipo de relação (de leitura proficiente) entre o enunciado das questões e as respostas que lhe são pertinentes. A pertinência das respostas, a adequação entre conteúdos e habilidades de raciocínio, pretendidas pelas questões, caracteriza o “acerto”; porém quando as respostas não correspondem ao que se indaga, propõe ou pretende nas questões, caracteriza-se o “erro” no conteúdo ou na forma de resposta (RANGEL, 2001, p. 7-8).

Em outras palavras, em geral as questões, para avaliação do rendimento do aluno, são elaboradas visando verificar determinadas habilidades e competências. Uma má compreensão do que se pede, nos enunciados das questões, leva o aluno a produzir respostas caracterizadas como “erro” por parte de quem está avaliando. Por outro lado, a forma como são elaborados os enunciados das questões, se sem clareza e objetividade, também pode induzir o aluno a respostas fora das expectativas.

OBJETIVO

O presente estudo visa a investigar as possíveis causas da má compreensão e/ou interpretação dos enunciados das questões propostas nas avaliações, por determinados alunos da EJA II, o que acaba interferindo na elaboração da resposta esperada, em se tratando de questões abertas, ou mesmo em questões fechadas, de múltipla escolha.

Essa dificuldade seria em decorrência de dificuldades específicas do aluno, ou seria passível de análise também a forma como são elaborados esses enunciados? Quais seriam os pressupostos que deveriam ser levados em consideração ao elaborar-se o enunciado de uma questão? São estas perguntas que esse estudo busca elucidar.

JUSTIFICATIVA

A partir do diagnóstico do problema e análise desse corpus, dentre os educandos do 4º termo da EJA II, analisar, compreender e explicitar tal fenômeno, numa perspectiva epistemológica, à luz de alguns teóricos que já abordaram o assunto, bem como refletir sobre a questão daquilo que é considerado “erro” frente às respostas dadas pelos alunos.

É indubitável a importância da leitura proficiente para a formação dos sujeitos da EJA II, a fim de que estes tenham acesso ao saber, para permitir que mantenham um pouco o domínio sobre um mundo inconstante, sobretudo por meio de diversos suportes de informações escritas (PETIT, 2008).

Jovens e adultos, educandos da EJA II, moradores em bairros periféricos da cidade de Campinas, veem nos estudos a oportunidade de terem acesso ou manterem-se no mercado de trabalho e, para que isso ocorra, é necessário que seus conhecimentos estejam sempre sendo atualizados. E Isso se dá por meio do domínio da leitura de diferentes gêneros textuais. Portanto, a leitura proficiente destes pode modificar as linhas do destino do educando em termos escolar, profissional e social.

Segundo Ribeiro (2001), uma educação básica de qualidade deveria garantir a aquisição da leitura, da escrita e outras habilidades, interesses atitudes e valores que permitiriam ao sujeito seguir aprendendo em diferentes contextos.

Além disso, Freire (1982) salienta que a leitura mecânica, decodificada, sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, revela uma visão mágica da palavra escrita, a qual se acha superada na teoria e na prática, ou seja, a prática de leitura de textos com os

quais o aluno não consegue estabelecer relações de sentido, contextualizar, interagir é feito em vão, em nada contribui para sua formação leitora.

É sabido que para ascender de um nível de escolarização para outro, os educandos estão sempre sendo avaliados e essa avaliação se dá por meio de testes com questões abertas e/ou questões fechadas. Em ambos os casos, para cada questão elaborada, existe uma intencionalidade e expectativas de respostas por parte de quem as elabora; porém determinados alunos não conseguem atender às expectativas de respostas e uma das causas pode estar atrelada à má elaboração do enunciado, o que dificulta a compreensão do sujeito.

CAPÍTULO I

DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE LEITURA PROFICIENTE NA EJA II

Partindo da perspectiva de que o sentido da leitura é construído na interação autor-texto-leitor, onde os sujeitos ativos se constroem e são construídos numa dinâmica interativa altamente complexa de produção de significados, a qual se dá com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma de organização e isso requer um vasto conjunto de saberes no interior do processo de comunicação segundo Koch (2007, p.11-12), busco explicitar as possíveis causas da leitura não-proficiente, através da análise dos enunciados das questões do teste e respostas inconsistentes e/ou consideradas erro, produzidas pelos alunos que se submeteram a este.

Ainda segundo a autora citada, a leitura é uma atividade na qual se leva em consideração as experiências do leitor; logo, se o nível de leitura deste se encontra aquém das expectativas que o autor pressupõe que tenha, certamente ocorrerá o comprometimento do processo de comunicação.

Essa concepção é reforçada quando Rangel (2007) apud Bakhtin(1992, p. 290) afirma que a língua privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. Os sentidos do texto são construídos pelo leitor, a partir das sinalizações dadas pelo autor. Nesse processo de leitura, o leitor deve assumir uma atitude responsivo-ativa, a qual expresse suas idéias, complete-as, adapte-as etc.

Brandão(2007, p.37) reforça que o professor, em exercício de sua atividade, procura legitimar a sua autoridade, respaldando-se a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Em decorrência disso, ao elaborar exercícios ou questões, para avaliação

do aluno, o faz mediante a influência de sua formação discursiva, a qual está fundamentada numa ideologia, que determina o que pode e deve ser dito, a partir de um lugar social historicamente determinado, o que implica na resistência em aceitar uma resposta não direcionada.

Em contrapartida, segundo Rangel (2007, p.14), os alunos fornecem respostas de acordo com as suas próprias vivências e interpretações, as quais nem sempre são consideradas por quem os avalia.

Outro fator a ser considerado é o de que sem o estabelecimento de uma sintonia do leitor com o que se requer num processo de leitura e interpretação, ou seja, se o aluno não consegue estabelecer sentido entre aquilo que lê e sua experiência leitora, certamente isso se constituirá num obstáculo para seu crescimento cognitivo nessa atividade.

Silva (2006, p. 80) enfatiza que o ensino deve caminhar para a formação de leitores críticos, porque a criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas pelo autor, como também posiciona-se diante delas, dando início à comparação das ideias projetadas na conotação, ou seja, ele interage com o texto a tal ponto que é capaz de inferir este com propriedade, pois realizou uma leitura proficiente. Leitura para ele sem apreensão, apropriação e transformação de significados é uma pseudoleitura.

Corroborando com as ideias do autor, Rangel (2007, p. 16) acrescenta ainda que a concepção de que o professor deve motivar e ensinar o aluno a pensar com sentido, ou seja, o aluno, utilizando-se das estratégias de leitura, deve refletir sobre o que lê, estabelecendo sintonia com seu cotidiano.

1.1 A atividade de leitura

A atividade de leitura implica em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PARÂMETROS..., 1998, p. 69-70).

1.2 Estratégias de leitura

Segundo Koch (2007), estratégias são mecanismos socio-cognitivos utilizados no processamento textual que envolvem vários tipos de conhecimento armazenados na memória. Elas permitem também que o leitor critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si. São elas:

1.2.1 Antecipação e hipóteses: ao se deparar com um texto, o leitor, com base em seus conhecimentos sobre o autor, o meio de veiculação do texto (livro, jornal, revista etc.), o gênero textual, o título e a configuração das informações no texto, pode buscar orientação para a produção de sentido; contudo, se o leitor não tem assimilado em sua bagagem leitora essas sinalizações dadas pelo autor, o processo de interação com o texto fica comprometido, surgindo então a primeira barreira rumo à compreensão do enunciado.

1.2.2 Inferência: utilização do raciocínio lógico, dedução, indução etc... mecanismos que entram em ação no momento de interação leitor-texto.

1.3 Fatores pertinentes para a leitura proficiente

São fatores pertinentes para a realização de uma leitura proficiente, dizem respeito à interação autor/leitor por um lado, ou ao texto por outro lado, que podem interferir nesse processo de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo (KOCH,2007).

Os fatores relativos ao autor/leitor referem-se ao conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.), esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido. Desse modo a forma como é produzido um enunciado pode exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores.

O fator textual diz respeito à sua legibilidade, o que envolve aspectos materiais, que podem comprometer a compreensão da leitura como: tamanho e clareza das letras, a cor e a textura do papel, a fonte empregada, a constituição de parágrafos muito longos, uso apenas de letras maiúsculas e minúsculas ou excesso de abreviações.

Já o fatores linguísticos que podem comprometer a compreensão são: léxico, vocábulos e expressões desconhecidas do leitor, estruturas sintáticas complexas, orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais, ausências de sinais de pontuação ou inadequação do uso desses sinais. Essa ideia nos remete a considerações quanto à forma como são elaborados os enunciados das questões das avaliações, o cuidado que se deve ter, levando em consideração esses aspectos.

1.4 Objetivos da leitura

São os objetivos que norteiam o modo de leitura: em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com maior ou menor grau de interação leitor-texto. Por conseguinte,

quando o aluno se depara com um texto, o qual não desperta-lhe interesse, vai ignorá-lo, ou seja, não vai atribuir a ele a importância devida, (KOCH, 2007).

Em se tratando de uma avaliação institucional como a Prova Brasil e/ou SARESP., por exemplo, cujo resultado não implica necessariamente em menção para o aluno, isto é, não se vendo o educando comprometido com a situação, pode realizar a avaliação ao acaso, sem fazer uso de suas habilidades leitoras como deveria, o que o induziria ao erro por descuido, falta de atenção em relação a esses instrumentos.

1.5 Pluralidade de leituras e sentidos

De acordo com Koch (2007), considera-se bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências) verifica-se que um leitor possui conhecimentos diferentes em relação outro; logo, a leitura, o modo de ver, compreender e interpretar o mundo se processa por estes com sentidos diferentes. Tal aspecto deve ser levado em conta por quem avalia a resposta dada pelo aluno.

A pluralidade de leituras e sentidos pode ser maior ou menor, dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi claramente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; por outro, da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa.

Corroboram com essas reflexões Rangel (2001, p.24) quando diz que quem elabora uma questão deve atentar para a estrutura do enunciado e ao que ele deseja como resposta completa, levando em consideração que a natureza de cada um é diferente, enquanto uns escrevem mais do que deveriam, outros são mais sintéticos e com isso podem nas respostas omitir aspectos relevantes, quando o enunciado não sugere um desenvolvimento detalhado.

Diante do exposto, quem elabora os enunciados das questões, deve estar receptivo às variadas possibilidades de respostas, conforme as orientações explícitas ou implícitas dadas ao leitor.

1.6 Processamento textual

Koch (2007, p.39-47) afirma que, no processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento. Eles estão apresentados a seguir, sendo discutidas suas relações com os estudos de outros autores, em vista dos objetivos deste trabalho:

1º Conhecimento linguístico: abrange o conhecimento gramatical e lexical, o qual permite compreender a organização do material linguístico na superfície textual; uso dos meios coesivos para a remissão ou sequenciação textual; a seleção textual adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Possenti (1996, p.87 *apud* Rangel, 2001) coloca que, remetendo-nos à questão do erro das respostas elaboradas pelos alunos, devido à ortografia ou de cunho gramatical, não devemos supor que tais problemas se eliminem somente por exercícios. Essas formas inadequadas tendem a desaparecer com o domínio progressivo da norma padrão. Tratar essas inadequações como marca de incompetência ou “burrice” produz como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se “fraco” ou sem “capacidade” para aprender português.

Em se tratando de alunos da EJA II, é importante salientar que os professores desse segmento devem atentar para a questão metodológica, ou seja, à questão de como os alunos da EJA II assimilam os conteúdos de Língua Portuguesa que lhes são apresentados, bem como seu papel nesse processo, segundo o olhar dos educandos, os quais apresentam especificidades bio-psico-sociais a serem consideradas.

“O Bom professor”, para os educandos da EJA, é o “amigo”, aquele que “ouve” e sabe “dizer”, que “explica e todos entendem”, que tem paciência com aqueles que não compreendem na primeira explicação, enfim o que repete a matéria quantas vezes for necessário, que compreende suas dificuldades Giubilei(1993). O professor da Educação de Jovens e Adultos deve dar devida relevância a essa e outras considerações concernentes a essa clientela para a obtenção de sucesso frente ao objetivo ensino-aprendizagem.

2º Conhecimento de mundo: são aqueles alusivos à experiências de vida e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos, ou seja, diante de um enunciado, para sua compreensão e/ou interpretação, o aluno recorre ao seu histórico de vida, repertório de outras leituras armazenados e sua memória.

Rangel (2001, p.33) apresenta ideias semelhantes às de Koch (2007) ao declarar que o professor deve buscar meios de estabelecer uma conexão entre aquilo que é natural no aluno, a sua compreensão de mundo e suas relações, com um conhecimento a ser adquirido e que faça sentido.

3º Conhecimento interacional: refere-se às formas de interação, por meio da linguagem e engloba os conhecimentos:

Ilocucional: é o que permite reconhecer a intencionalidade do autor em uma dada situação interacional;

Comunicacional: diz respeito à quantidade de informações necessárias para que, numa situação de comunicação concreta, o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto; a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa;

Metacomunicativo: é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo leitor dos objetivos com que é produzido. Para tanto se utiliza de ações linguísticas configuradas no texto, por meio de sinais de articulação ou apoios textuais tais como: comentários sobre o próprio discurso, a grafia do **não**, no caso dos enunciados dos exercícios, palavras em destaque como **exceto** etc. para chamar a atenção do leitor;

Superestrutural: consiste na identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos. Configura-se como exemplo desse tipo de texto o horóscopo, por tratar-se de um gênero veiculado por revistas, jornais etc., com o propósito de aconselhar as pessoas sobre vários assuntos ligados à sua vida pessoal. Como tal também fazer uso de registro informal, marcado pelo endereçamento aos interlocutores dos signos, uso do pronome de tratamento **ocê**, de orações imperativas etc.

1.7 O ato de ler

Segundo Silva (2005), para que haja uma leitura proficiente, faz-se necessário o domínio de nove habilidades a serem consideradas:

1º Conhecimento das palavras, domínio vocabular;

2º Raciocínio na leitura (inclusive de inferir significados e para relacionar várias proposições);

3º Capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor;

4º Capacidade para identificar a intencionalidade do autor, seus propósitos e seus pontos de vista;

5º Capacidade para identificar proposições detalhadas de um texto;

6º Capacidade para derivar significados novos a partir do contexto;

7º Capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar os antecedentes;

8º Conhecimento específico dos recursos literários;

9º Capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho.

Observa ainda ele que: um leitor de baixo nível dirige sua atenção para significados superficiais, não adentra o texto, não atenta às sinalizações que este lhe dá, prestando pouca atenção aos significados implícitos e à avaliação crítica.

Já as repostas, de leitores de alto nível, distribuem-se equitativamente em três áreas: 1. Movem-se livremente dos específicos para as generalidades; 2. Dos significados superficiais e literais para significados implícitos; 3. Indicam uma avaliação do texto, ou seja, interagem de tal maneira com o texto lido, tornando sua leitura dinâmica, pois conseguem: a) fazer referência; b) ver implicações; c) julgar validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; d) comparar os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; e) aplicar as ideias adquiridas a novas situações; f) solucionar problemas e integrar ideias lidas com experiências prévias de forma que novas instituições, atitudes racionais e melhores padrões de pensamento e de atividades são adquiridos.

O autor salienta também que há outros fatores que influenciam a interpretação e que não são cognitivos: a) status emocional; b) atitudes profundas de interesse dominante e c) estrutura da personalidade.

1.8 Jovens e adultos no processo de leitura e compreensão de textos.

Giubilei (1993, p.75) ressalta que o aluno adulto tem grande dificuldade em análise e interpretação de textos, não só pelo período longo de tempo em que não estudou, como também em razão de uma escolaridade incompleta ou mal feita, o que requer, por parte do professor, a seleção e criação adequada do material de leitura a ser utilizado, considerando-se as especificidades desse alunado.

Ainda, segundo a autora, os exames supletivos, a exemplo do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), devem atentar para a não cobrança de conteúdos que não estejam voltados para realidades não vivenciadas pelos candidatos, o que certamente constituem-se em obstáculos difíceis de serem transpostos.

Além disso, a postura do professor corretor deve variar de acordo com o tipo de enunciado que se tem, ou seja, quando as questões são abertas, deve-se abrir a possibilidades variadas de respostas, conforme a interpretação do leitor, quando fechadas, estas devem ser claras e objetivas, que direcionem para a resposta que se quer obter.

Corroborar com a autora Tessler e Horta Neto (2009)¹, quando afirmam que quem elabora uma questão, no caso das de múltipla escolha, deve ser incisivo, objetivo, fazendo uso de expressões nos enunciados como: “identifique, determine”, para não dar margem a interpretações do leitor dissociadas das expectativas. Não deve haver distratores, ou seja,

¹Palestra proferida no seminário “Avaliação de Desempenho: Concepções e Implicações”, realizada no dia 27/11, no auditório 3 do Centro de Convenções da Unicamp, mesa 2

ítems(alternativas) errados que induzam ao erro, são as chamadas “pegadinhas”. É preferível elaborar uma questão com poucos distratores (ítems errados) do que poucas questões com ítems extensos, pois estes confundirão o raciocínio do aluno no processo de leitura do enunciado para posterior indicação ou elaboração da resposta.

Há também que se considerar a questão do erro nas avaliações, segundo Esteban (2009)² não como uma forma de representar a ausência de conhecimento válido, mas sendo apreendido, como pista que indica como o aluno está articulando os conhecimentos que já possui com novos conhecimentos que vão sendo elaborados no processo ensino-aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos em processo de construção.

² Artigo “Prática Avaliativas na Pedagogia de Projetos” apresentado ao Programa Salto para o Futuro: Avaliação e aprendizagens significativas, consultado em 28/11/09.

CAPITULO II

METODOLOGIA

2.1. Pesquisa qualitativa

Para a realização deste estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, pois é esta que fornece subsídios para, a partir das hipóteses levantadas, orientar nas diretrizes desse corpus de estudo.

Segundo Patton (1986), a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que esta se preocupa com a compreensão ou interpretação dos fatos. É descritiva e analítica, valorizando muito o processo e não apenas o resultado. Ela parte do subjetivo, algo que é inquietante para o pesquisador e tenta atingir o objetivo.

Os procedimentos para a pesquisa qualitativa são os que se seguem: a) busca a profundidade de análise do corpus de estudo; b) parte do subjetivo; c) tenta atingir o objetivo; a amostra é pequena, obtida no campo, intencional; d) trabalha com valores, crenças, opiniões, atitudes e representações; e) todas as variáveis são importantes; f) parte do todo para o particular; g) trabalha com pressupostos.

Para a realização desse estudo, os alunos envolvidos foram os do 4º termo A, da EJA II, única classe desse termo na escola. A aplicação do teste de proficiência em leitura ocorreu numa sexta-feira, dia em que infelizmente um número significativo de alunos faltaram; portanto somente vinte alunos participaram.

Por meio desse teste, busca-se detectar a ocorrência do problema e a incidência deste em maior ou menor escala, com vistas à análise do desempenho do grupo de alunos participantes.

2.2 Instrumentos de coleta

Seguem abaixo as cinco questões do teste de proficiência em leitura e interpretação de texto, sendo uma dissertativa, extraída do vestibular/ASSEMPA/94, citada por Rangel (2007, p.13) e cinco de múltipla escolha, as quais duas foram extraídas da Prova Brasil/2008 e duas da prova SARESP/2008.

2.2.1 Matrizes de referência

Com relação às avaliações institucionais citadas, é pertinente ressaltar que ambas, de acordo com Horta Neto (2009) trabalham com descritores de competências, organizados em Matrizes de descritores de habilidades. Cada descritor, conjunto de orientações sobre o que se intenciona aferir em cada questão, associa uma operação mental a um determinado conteúdo do currículo. No caso específico deste trabalho, tem-se como foco a leitura proficiente. Um item (alternativa) deve avaliar se o aluno desenvolveu ou não a competência descrita no descritor.

2.2.2 Da elaboração da questão

A questão deverá corresponder ao tópico de conteúdo abordado pelo descritor, tomando-se o cuidado para não elaborar textos muito longos ou complexos. Em se tratando de questões fechadas, do tipo múltipla escolha, este deve ser composto por três partes: o enunciado, a resposta correta (ou gabarito) e os distratores.

O enunciado é geralmente uma pergunta ou um comando; a resposta correta é a palavra, frase ou sentença que corresponde à questão proposta pelo enunciado e os distratores são respostas incorretas, porém plausíveis à questão.

Além disso, o item (questão) pode trazer um estímulo, na forma de texto, ilustração etc., sobre o qual se formula a pergunta. Um item deve ter todas as informações necessárias para que o aluno responda. O ideal é que, no momento da leitura do enunciado, o aluno seja capaz de dar a resposta sem necessidade de examinar as alternativas.

2.2.3 Das alternativas

Há somente uma resposta correta para a questão proposta pelo enunciado. As demais alternativas, distratores, devem ser incorretas, porém plausíveis, atraindo os alunos com pouco conhecimento do conteúdo ou aqueles que tentarem adivinhar a resposta correta.

2.2.4 Distratores

As alternativas devem conter os tipos de erro possíveis que o aluno comete quando não domina totalmente o conteúdo.

Existe uma explicação para a escolha de cada uma das alternativas erradas. Isto possibilita a identificação precisa do erro cometido pelo aluno.

2.2.5 Grau de dificuldade

O grau de dificuldade de uma questão de múltipla escolha, para um grupo de alunos, é expresso pela proporção de alunos que escolheram a resposta certa. Por isso é também chamada porcentagem de erro.

Um item tem que discriminar os alunos. Se for fácil demais, todos acertam, não há como diferenciar os alunos. Se for muito difícil todos erram e o item também perde sua capacidade de discriminar. Entende-se por discriminação a diferença entre os percentuais de acertos dos alunos de melhor desempenho e os de desempenho abaixo das expectativas.

2.2.6 Questões abertas

A questão aberta permite várias respostas que serão categorizadas para facilitar a correção do professor. Estas são pertinentes na medida que permitem ao aluno expressar o que pensa, utilizando-se de suas habilidades de leitor crítico, bem como dá sinalizações ao professor dos conhecimentos, em particular, sobre um determinado assunto.

É importante salientar também que o objetivo da aplicação do teste de proficiência em leitura é o de analisar como os alunos respondem as questões propostas, levando-os a respostas corretas e erradas. Todas as questões escolhidas envolvem compreensão e interpretação de textos, os quais pressupõe-se fazerem parte do universo de leitura dos sujeitos.

Foram escolhidas questões da Prova Brasil e SARESP, pois são esses os instrumentos institucionais utilizados para avaliar o rendimento escolar dos alunos nas séries finais do ensino fundamental, muito embora não sejam utilizadas como instrumentos de avaliação no segmento da Educação de Jovens e Adultos II, bem como pelo fato de que essas foram elaboradas de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA NA LÍNGUA PORTUGUESA

1) (Revista Nova Escola, edição especial, 2009) Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se

coisas como: “Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!” (Jornal O Estado de S. Paulo, 28/05/1992.)

A finalidade do texto é:

a. () argumentar b. () descrever c. () informar d. () narrar

2) A TV forma, informa ou deforma? (vestibular Assempa/94)(Questão tirada do livro da Rangel)

3)



Na tirinha, há traço de humor em:

- a) () “Que olhar é esse, Dalila?”
- b) () “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- c) () “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- d) () “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite.”

4) CARTA DOS DIREITOS DOS USUÁRIOS DA SAÚDE

Portaria MS 675, de 30 de março de 2006

PRIMEIRO PRINCÍPIO: Todo cidadão tem direito a ser atendido com ordem e organização.

SEGUNDO PRINCÍPIO: Todo cidadão tem direito a ter um atendimento de qualidade.

TERCEIRO PRINCÍPIO: Todo cidadão: Todo cidadão tem direito a um tratamento humanizado e sem nenhuma discriminação.

QUARTO PRINCÍPIO: Todos devem cumprir o que diz a carta dos direitos dos usuários da saúde.

Uma pessoa que deixe de ser atendida em um hospital qualquer, porque está suja e malvestida, pode formular sua reclamação com base no seguinte princípio da Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde:

1º () 2º () 3º () 4º ()

Sintonia com negócios

Profissional deve ir além das técnicas e conhecer os produtos do mercado

Não é necessário ser “nerd” para se tornar grande em Tecnologia da informação. Além do domínio técnico, o iniciante precisa conhecer o mercado. Isso implica estar sintonizado com a economia, saber que indústrias estão crescendo, enfim, ter contato com o universo dos negócios. “Embora se trate de uma profissão técnica, o profissional não pode perder e vista o cliente”, justifica a gerente de talentos da IBM, Luciana Farisco.

Fonte: SINTONIA com negócios, in: ANUÁRIO Fera! Faculdades particulares, 2007. São Paulo: Segmento 2006.

No texto as expressões, além do e embora traduzem, respectivamente, as ideias de:

- a) Oposição/acréscimo ()
- b) Causalidade/concessão ()
- c) Acréscimo/ concessão ()
- d) Acréscimo/causalidade ()

Vinte alunos do 4º termo da EJA II, de uma escola municipal, situada na zona sudoeste da cidade de Campinas- SP, realizaram o teste de proficiência em leitura, sendo que este foi considerado como um dos instrumentos de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa no semestre.

A classe é composta por alunos cuja faixa etária varia de 16 a 52 anos. Nela estão matriculados 40 alunos, porém a assiduidade da classe está diariamente em torno de 25 a 30 alunos, exceto às sextas-feiras, quando a assiduidade cai mais ainda para em torno de 20 alunos.

A maior parte dos que frequentam assiduamente as aulas são adultos, na faixa de 21 a 52 anos. Os jovens são oriundos do ensino regular, onde amargaram anos de repetência, por isso tencionam recuperar o “tempo perdido”, estudando na EJA II. Já dentre os adultos, as mulheres são, em sua maioria, donas de casa, que vêm nos estudos oportunidade para adentrarem no mercado de trabalho e assim contribuírem no orçamento familiar. Os homens se dividem entre aqueles que exercem funções com carteira assinada e aqueles que, por

opção ou não, exercem atividades informais. Esses dados foram obtidos por meio de conversas informais, realizadas com os alunos no início das aulas.

2.3 Análise dos dados

Uma vez corrigidas as questões do teste, realizado por vinte alunos, foram tabulados os dados, os quais apontaram como resultado final o acerto de 48% das questões e 52% de erros. Seguem abaixo as análises das questões e respostas.

Questão 1 (Prova Brasil/2008): - “Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo no artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: “Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!” Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

A finalidade do texto é:

Argumentar ()

Descrever ()

Informar (X)

Narrar ()

Segundo análise da revista Nova Escola (2009, p. 50), a qual atua em parceria com o Governo do Estado de São Paulo, buscando, entre outros aspectos, trazer subsídios para a atuação dos profissionais da Educação; com base no conhecimento dos diferentes gêneros textuais, o aluno teria que identificar qual a intencionalidade do texto. Em se tratando de um texto do jornal “O Estado de São Paulo”, a finalidade predominante seria a de informar, apesar de haver alguns trechos narrativos e descritivos.

Para encontrar a resposta correta, portanto, o aluno teria que relacionar o gênero ao contexto de produção e ao suporte de circulação (jornal).

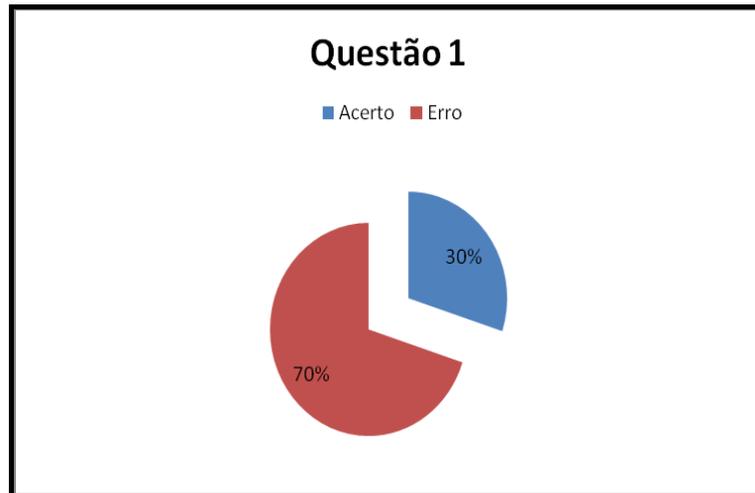
O resultado da tabulação de dados somam 70% de respostas incorretas, distribuídas entre as alternativas b(6), c(4) e d(4) o que revela déficit, por parte da maioria dos alunos, na competência da leitura proficiente, na habilidade de diferenciar textos de diferentes gêneros, se equivocando quanto à intencionalidade destes, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Tabela da questão 1

QUESTÃO 1				
ÍTENS	A	B	C	D
RESPOSTAS	6	6	4	4

Alternativa correta: A

Gráfico da questão 1



Questão 2 (vestibular/ASSEMPA/94): - A TV forma, informa ou deforma?

A expectativa, em torno dessa questão, segundo Rangel (2001, pp.13-16), seria a de que o sujeito dissertasse sobre o tema proposto, utilizando de argumentações, levando em consideração também a coerência, organização das ideias encadeadas, adequação vocabular, coesão, clareza etc. sem perder o foco da questão. Analisando, porém, a forma como foi elaborado o enunciado da questão, nota-se que o mesmo não dá indicações ao leitor de que a resposta à pergunta deveria ser desenvolvida em torno dessa perspectiva.

Temos aí, segundo Koch (2007), um exemplo claro de enunciado gerador de pluralidades de leitura, cujos sentidos atribuídos à questão, revelados pelas respostas dadas, variaram de aluno para aluno, isto é, por se tratar de uma questão aberta e mal formulada, a minoria, ou seja, 6 alunos deram respostas completas, com coerência, adequação vocabular e argumentação de ideias. O que pode-se considerar serem leitores críticos. Já 4 alunos deram respostas curtas do tipo: “A TV forma”, “Deforma” ou “A TV forma e informa”. O restante, 10 alunos deram respostas inconsistentes, com argumentações incompletas e/ou mal elaboradas do tipo: “A TV informa e deforma ao mesmo tempo, dependendo de quem

assiste”. Tais respostas foram geradas pelas pluralidades de leitura do enunciado feita pelos alunos, decorrentes da má elaboração deste.

Ainda segundo Rangel (2001, p.16) , o aluno normalmente não é motivado a pensar e estabelecer relações, dando sentido a tudo que aprende. O professor, por sua vez, deveria ensinar ao educando a pensar com sentido, ensiná-lo a ler o mundo, capacitando-o à compreensão. Quando o aluno estabelece uma relação de sintonia entre o que está aprendendo e o seu cotidiano, ele cresce cognitivamente.

Questão 3



Na tirinha, há traço de humor em:

- a) “Que olhar é esse, Dalila?”
- b) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- c) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- d) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

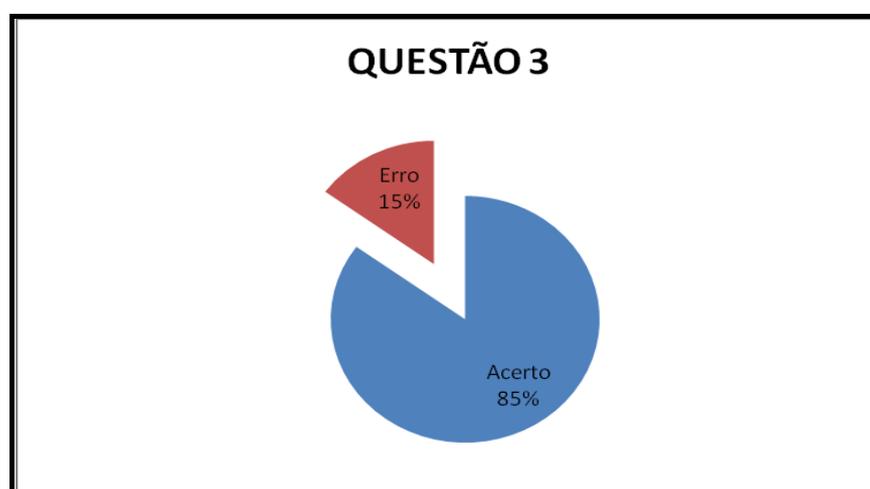
Segundo análise da revista Nova Escola – edição especial (2009, p. 56), o objetivo dessa questão foi de avaliar se o aluno consegue captar o sentido de humor, presente nas tirinhas, provocado pela distorção no último quadrinho em relação ao aparente interesse de “Romeu pelo olhar de Dalila”. Acrescentar-se-á também a utilização, pelo aluno, de seu conhecimento interacional, enquanto leitor.

Tabela da questão 3

QUESTÃO 3				
ÍTENS	A	B	C	D
RESPOSTAS			3	17

Alternativa correta: D

Gráfico da questão 3



Conforme mostra a tabela acima, 17 alunos não apresentaram problemas quanto à resposta correta da questão, o que demonstra ter a maioria familiaridade com o gênero textual

piada, o qual em geral é curto, apresentando diálogos e exploração dos jogos de linguagem. Com relação ao restante 15%, correspondente a 3 alunos, assinalaram a alternativa C, revelando não terem compreendido a intencionalidade desse gênero.

Para Koch (2007, p.102-103) é o desenvolvimento da competência metagenérica (competência em identificar os diferentes gêneros textuais) é que permite ao indivíduo a compreensão de textos como esse. Esse tipo de erro, sinaliza que o professor deve trabalhar mais objetivando o desenvolvimento dessa habilidade.

Questão 4: (SARESP/2008)

CARTA DOS DIREITOS DOS USUÁRIOS DA SAÚDE

Portaria MS 675, de 30 de março de 2006

PRIMEIRO PRINCÍPIO: Todo cidadão tem direito a ser atendido com ordem e organização.

SEGUNDO PRINCÍPIO: Todo cidadão tem direito a ter um atendimento de qualidade.

TERCEIRO PRINCÍPIO: Todo cidadão tem direito a um tratamento humanizado e sem nenhuma discriminação.

QUARTO PRINCÍPIO: Todos devem cumprir o que diz a carta dos direitos dos usuários da saúde. Uma pessoa que deixe de ser atendida em um hospital qualquer, porque está suja e malvestida, pode formular sua reclamação com base no seguinte princípio da Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde: a) 1º () b) 2º () c) 3º (X) d) 4º ()

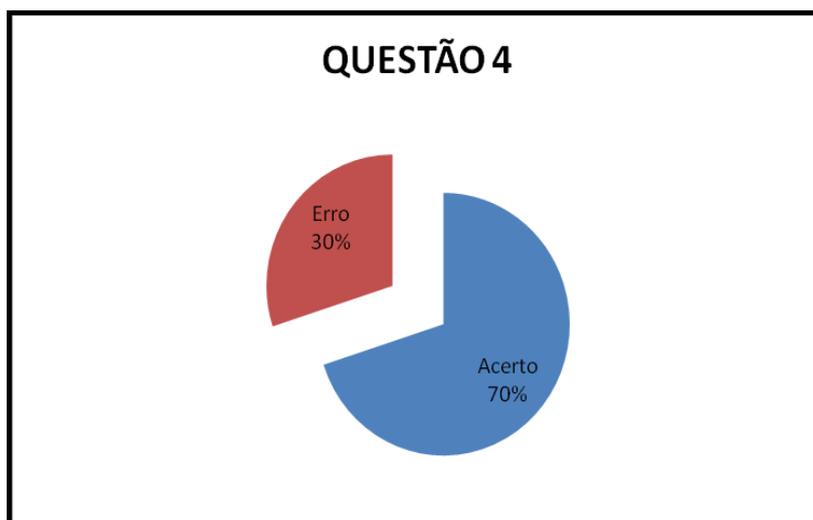
O propósito dessa questão, segundo Matrizes de Referência para avaliação Saesp: Língua Portuguesa – São Paulo SEE (2009, p.164, vol. 2), consiste na localização, na Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, de um princípio capaz de fundamentar explicitamente a reclamação de um paciente na hipótese de não atendimento aventada no comando. Nesse caso ele também estaria utilizando a capacidade de seguir a organização de um texto, aferir em termos de qual item identifica o que lhe é solicitado.

Tabela da questão 4

QUESTÃO 4				
ÍTENS	A	B	C	D
RESPOSTAS		4	14	2

Alternativa correta: C

Gráfico da questão 4



A representação gráfica demonstra que 70% (14 alunos) , acertaram a questão, o que revela que consideraram a alternativa “C” mais plausível, pois a postura contrária à discriminação é explícita e também por tratar-se de uma ideia bastante difundida no cotidiano das pessoas, ou seja, em se tratando de saúde, boa parte das pessoas procura inteirar-se de seus direitos.

Com relação aos 30% (4 alunos) que incorreram em erro, o fizeram em virtude da má compreensão do enunciado, segundo declararam posteriormente, num momento de correção do teste em sala de aula. Os 2 alunos restantes comentaram que tiveram dificuldade na compreensão do vocabulário (não especificando quais): “Tive dificuldade por não saber o significado de algumas palavras”. Isso os levou a se equivocarem quanto à escolha da alternativa correta.

Quanto à formulação da questão em si, nota-se que o 2º e 3º princípios podem ser interpretados de modo semelhante, por conta de pequenas alterações (vocábulos) que podem ser de desconhecimento pelo leitor, causando dúvida quanto à escolha da alternativa identificada como correta. Há de se considerar aí como causa do erro o modo como foram elaborados também os distratores.

Koch (2007, p.24) ressalta que a compreensão da leitura implica na correlação de fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto por outro, os quais podem interferir no processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo. Esses fatores se referem repertório vocabular, bagagem cultural, contexto em que o texto foi produzido etc. No caso específico dessa questão, o fator preponderante foi o do repertório vocabular, bem como bagagem cultural.

A postura do professor corretor deve variar de acordo com o tipo de enunciado que se tem, ou seja, quando as questões são abertas, deve-se abrir a possibilidades variadas de respostas, conforme a interpretação do leitor, quando fechadas, estas devem ser claras e objetivas, que direcionem para a resposta que se quer obter.

Questão 5: (SARESP/2008)

Sintonia com negócios

Profissional deve ir além das técnicas e conhecer os produtos dos mercados

Não é necessário ser “nerd” para se tornar grande em Tecnologia da informação. Além do domínio técnico, o iniciante precisa conhecer o mercado. Isso implica em estar sintonizado com a economia, saber que indústrias estão crescendo, enfim, ter contato com o universo dos negócios. Embora se trate de uma profissão técnica, o profissional não pode perder de vista o cliente, justifica a gerente de talentos da IBM, Luciana Farisco. Fonte: SINTONIA com negócios, in: ANUÁRIO Fera! Faculdades particulares, 2007. São Paulo: Segmento, 2006.

No texto, as expressões, além do e embora traduzem, respectivamente, as ideias de:

a) Oposição/acréscimo

b) Causalidade e concessão

c) Acréscimo/concessão

d) Acréscimo/causalidade

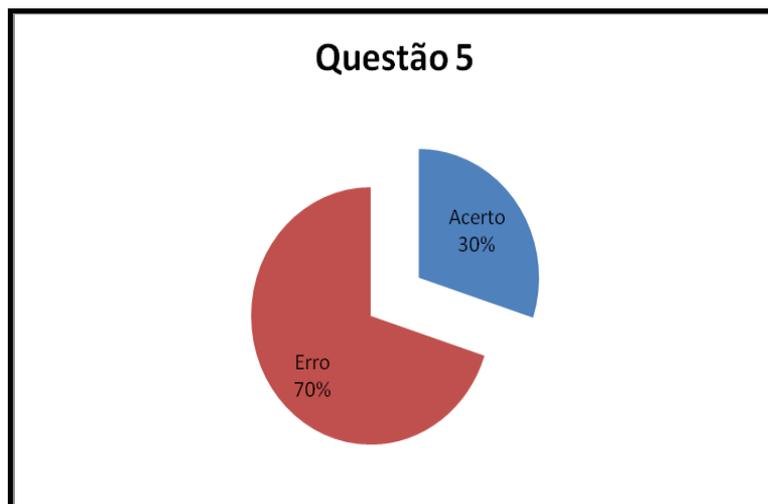
A tarefa da leitura desta questão consiste na identificação da ideia expressa pelas palavras relacionais “*além de e embora*” num texto argumentativo. Em cada alternativa há dois vocábulos, que se referem respectivamente à primeira e à segunda palavra relacional. (Matrizes de Referência para Avaliação SARESP: Língua Portuguesa – São Paulo SEE, 2009, p. 172, v.2).

Tabela da questão 5

QUESTÃO 5				
ÍTENS	A	B	C	D
RESPOSTAS		14	6	

Alternativa correta : C

Gráfico da questão 5



Pelo gráfico acima, pode-se constatar que 70% (14 alunos), responderam corretamente a questão, o que demonstra plena compreensão do sentido que as palavras relacionais estabelecem no contexto. Ao passo que 30% (6 alunos) incorreram em erro, o que indica o desconhecimento do sentido que os conectivos destacados estabelecerem relações de sentido ao ligarem as orações, ou então o desconhecimento do sentido dos vocábulos presentes nas alternativas como por exemplo “nerd” (gíria), indivíduo que possui grandes habilidades para desenvolver determinadas tarefas; os alunos mais jovens conhecem esse vocabulário, já os mais idosos não, pois a gíria é uma linguagem grupal transitória que muda de geração para geração, bem como por se tratar de um texto de natureza técnico- informativa.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando a leitura proficiente, por parte do leitor, das questões de Língua Portuguesa, requer-se, de quem as elabora, uma atenção especial, no sentido de formulá-las de modo incisivo, explícito, levando-se em consideração as especificidades dos educandos da EJA II, do ponto de vista cognitivo.

As habilidades de leitura vão se desenvolvendo no decorrer do curso acadêmico e por isso devem ser cobradas gradativamente, respeitando-se o ritmo, as limitações do grupo. Verificou-se, através do teste de proficiência, que, boa parte dos alunos, necessita desenvolver mais e melhor as habilidades leitoras, o que é bastante natural, diante das considerações feitas por Silva (2005) acerca do processo de formação do leitor crítico.

O professor deve ensinar o educando a pensar, assim desenvolvendo sua habilidade leitora, por meio da utilização das estratégias que envolvem o processo de interação autor-leitor-texto.

A habilidade leitora deve ser desenvolvida com autonomia e proficiência, sendo o professor um elemento relevante para que tal objetivo se concretize.

Os “erros” cometidos pelos sujeitos devem servir de base para que o professor faça uma avaliação não só do aluno, mas também do processo ensino-aprendizagem, da forma como vem conduzindo este, das considerações que faz diante do “erro”.

O “erro” sinaliza, dá indicações para que o professor diagnostique, reveja, reformule sua prática e isso faz parte do processo. O erro deve fazer parte das reflexões do professor em torno de sua prática e também ser trabalhado junto aos alunos. Por fim, como diz o poeta:

Erra uma vez

Nunca cometa o mesmo erro

duas vezes

já cometa duas, três,

quatro, cinco, seis

até esse erro aprender

que só o erro tem vez

(Paulo Leminsky)

O problema da não proficiência em leitura existe, as causas são diversas; é o que as análises demonstram claramente através dessa pequena amostra e, como tal, deve ser encarado como um dos desafios dos educadores da EJA II, que é o de ajudar o aluno a superá-lo. E isso envolve uma constante reflexão e reformulação da práxis, principalmente no que concerne à elaboração das questões e o que se espera do aluno em termos de devolutiva.

BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Helena Hatsue. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- ESTEBAN, M.T.(Org.). **O que sabe que erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**. 15.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.
- FREITAS, LUIZ CARLOS (Org.) **Questões de avaliação educacional**. Campinas-SP: Komedi, 2003
- GALLO, Solange Leda. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- GIUBILEI, Sônia. **Trabalhando com adultos, formando professores**, 1993. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, VANDA MARIA. **Ler e Compreender os sentidos do texto**, 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**.São Paulo: Ática, 1993.
- MATRIZES de Referência para Avaliação SAESP**: língua portuguesa. São Paulo: Secretaria da Educação,2009.
- ORLANDI, E.P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5.ed..Campinas, Pontes, 2007.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF : MEC/SEF, 1998.
- PATTON, M. Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1987.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva.Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo, Abril, 2009.

RIBEIRO(Org.), Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos Leitores, novas leituras.** 3.ed., Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.**10.ed. São Paulo:Cortez, 2005.