

AVALIANDO A COMPREENSSÃO: LETRAMENTO E DISCURSIVIDADE NOS TESTES DE LEITURA

Angela B. Kleiman
(UNICAMP)

RESUMO/Introdução

Este trabalho discute os problemas encontrados ao avaliar-se a capacidade de ler e escrever, decorrentes, em grande medida, do viés grafocêntrico da pesquisa sobre a escrita e o letramento. Com base numa análise qualitativa de um item do teste nacional de letramento de referência deste volume que, segundo a análise quantitativa, teve um dos mais altos índices de dificuldade, são examinados pressupostos sobre leitura e compreensão.

O trabalho está dividido em quatro partes. Na primeira, são discutidas as dificuldades que a avaliação do domínio da escrita apresenta para os pesquisadores, e são apresentadas as soluções que pesquisadores brasileiros têm encontrado para atenuar o viés grafocêntrico constitutivo da pesquisa sobre a escrita. Na segunda parte, o teste é brevemente caracterizado; na terceira parte é desenvolvida a análise, focalizando a determinação social dos discursos dos sujeitos envolvidos no evento da testagem e os conflitos e mal entendidos daí advindos. Na quarta parte deste trabalho, são discutidas as implicações educacionais e éticas dos resultados da pesquisa qualitativa conjugada à pesquisa quantitativa.

1. 'E se o caboclo testasse o doutor?' Grafocentrismo da pesquisa da escrita

Avaliar o domínio da escrita e seu impacto sobre as formas de pensar e de agir de diversos grupos sempre interessou aos estudiosos da escrita. O processo de avaliação, porém, deve ser sempre suspeito, porque qualquer avaliação que visa constatar como os adultos realizam atividades que exigem usar a língua escrita parte, necessariamente, de um parâmetro ou norma sobre o que é possível realizar por seu meio. Como quem não

sabe ler e escrever tem o acesso a essas atividades interdito, acaba-se confirmando a hipótese do déficit em relação a um comportamento sócio-cognitivo do letrado, uma “norma” letrada, subjacente às avaliações.

O exemplo clássico dos estudos sustentados na comparação com uma norma idealizada do que seria a capacidade cognitiva do letrado é a pesquisa do psicólogo russo Luria, discípulo de Vigostky, que procurou determinar os efeitos da aquisição recente e tardia da escrita, por membros de comunidades rurais tradicionais que estavam passando por enormes mudanças sociais. As tarefas para avaliação do processo envolviam atividades em situações fora do cotidiano dos sujeitos e exigiam a realização de operações cognitivas diversas (Luria, 1976). Essa avaliação contribuiu para demarcar cognitivamente os grupos com escrita daqueles sem escrita: os que tinham aprendido a ler e a escrever eram capazes de resolver silogismos, de classificar usando categorias não abstraídas da experiência direta, etc. As tarefas, imaginadas por um cientista, eram incompreensíveis para os sujeitos que não sabiam ler e escrever, quando a possibilidade de resolvê-las usando o raciocínio e a lógica do senso comum estava interdita.

No meio brasileiro, a pesquisa de Tfouni (1988), que reproduzia parte dos testes de Luria, questionou o foco da investigação do psicólogo russo, que resultava no apagamento da situação social em que a entrevista ou teste acontecera e, com ela, das operações e transformações discursivas dos sujeitos não alfabetizados que melhor mostravam aspectos do seu funcionamento e estrutura mental. A autora mostra, ao focalizar as transformações discursivas realizadas pelos sujeitos quando tentam resolver as tarefas que ela propõe, que a tese da diferença cognitiva é insustentável se o pesquisador considera, no lugar do raciocínio e da lógica formal, a pragmática do discurso como o parâmetro relevante para o estudo dos efeitos da escrita no sujeito.

Pensar em atividades discursivas orais que permitam ao sujeito testado mostrar sua capacidade de raciocínio e de abstração é muito difícil para um pesquisador, que é, convenhamos, um agente de uma instituição — a ciência no mundo moderno — sustentada e legitimada pela escrita. A hipótese contrária ao fato — a suspensão de nossas teorias e ideologias para perguntar “e se..?” — fica difícil também pela aparição muito recente de estudos que visam entender a realidade social de sujeitos funcionando na sociedade letrada, mas que não sabem ler ou escrever. Além disso, entender o

funcionamento cognitivo através de ações linguageiras observáveis é um processo cheio de armadilhas, como já apontaram psicólogos da cognição que usaram metodologias qualitativas (tais como a observação de tipo etnográfico). Sabe-se que os sujeitos que interagem numa determinada situação social estão aprendendo, pensando, lembrando, mas não é possível distinguir a estruturação e o funcionamento da aprendizagem, do pensamento, da memória, nas ações de sujeitos engajados nessas interações verbais e não verbais (v. Cole, Hood & McDermott, 1982).

Assim, a própria escrita — seu impacto, sua hegemonia, seu conhecimento — faz com que permaneçam essencialmente inacessíveis respostas a perguntas do tipo “e se uma pessoa analfabeta ou não escolarizada tentasse entender a diferença entre si mesma e os ‘doutores’, qual o conjunto de ações importantes para seu cotidiano, reveladoras de seu funcionamento cognitivo, que escolheria para testar um sujeito escolarizado?”

No nosso meio, a pesquisa de Oliveira (1998, 2002) visa manter uma perspectiva cultural da cognição, por meio de uma investigação sobre a relação entre as diferenças culturais, por um lado, e os modos de organização e estruturação mental, por outro, em sujeitos escolarizados e não-escolarizados. A pesquisadora parte da constatação de que a escola é um contexto cultural cujos instrumentos semióticos e modos de interação social permitem um tipo de inserção cultural importante para o entendimento do desenvolvimento psicológico no contexto sócio-histórico da sua pesquisa. Analisa ações discursivas realizadas em entrevista extensa, que permite ao sujeito se engajar num processo reflexivo de construção de sentidos e que pode evidenciar, por sua vez, os processos de reestruturação de conceitos dos sujeitos, sejam eles escolarizados ou não. Entretanto, a autora partilha das avaliações sobre a dificuldade desses estudos, que visam conhecer o funcionamento cognitivo do adulto não-escolarizado sem que haja uma teoria adequada sobre a aprendizagem do adulto (não exclusivamente sobre a aprendizagem da escrita; v. Oliveira, 2002).

A pesquisa mais recente de Tfouni (1995) visa também descentralizar a perspectiva letrada, partindo de uma perspectiva discursiva que focaliza o processo de autoria manifestado em todo sujeito que consegue estruturar seu discurso — tanto oral como escrito — segundo algum princípio organizador que lhe permite “controlar”¹ a

¹ Não há controle real.

dispersão dos sentidos, com isso dando ao discurso uma unidade aparente. Esse processo de autoria só pode ser estudado na oralidade quando são consideradas as condições sócio-históricas dos usos da escrita, o que também contribuiria para a relativização do olhar do investigador. A metodologia da autora, também qualitativa, consiste na análise dos textos produzidos em entrevistas e em outros contextos comunicativos, por sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade.

Utilizando metodologias naturalísticas baseadas na observação, e refinando os conceitos de contexto e de evento social dos quais os textos escritos fazem parte, Descardecí (1992, 1997, 2000) examina as ações discursivas de sujeitos não escolarizados quando seus conhecimentos da escrita são testados em situações relacionadas ao mundo do trabalho. O evento de letramento (v. Heath, 1983; Kleiman, 1995) estudado pela autora é o concurso para efetivação de funcionários públicos (muitos deles não-alfabetizados), ocorrido há pouco mais de uma década. Muitos funcionários municipais, que realizavam trabalhos braçais (como garis, faxineiros, merendeiras), submeteram-se a concursos públicos baseados em teste escrito sobre leitura, conhecimentos da língua portuguesa e conhecimentos matemáticos para poder manter seus empregos. A análise de Descardecí concentrou-se nas demandas do gênero prova, desconhecido dos sujeitos, e focalizou as estratégias discursivas desses funcionários nessa situação, na qual poder usar ou não a escrita era, literalmente, uma questão de sobrevivência no mundo do trabalho. Nesse tipo de situação, é claro, os sujeitos não tinham condições de mostrar tudo o que eram capazes de fazer ou de aprender, mas mesmo assim eles criavam, durante a situação adversa da prova, estratégias de abordagem aos vários textos (gabaritos, folha de perguntas) que constituíam o gênero.

Na minha pesquisa (Kleiman, 1995, 1998, 2000), o viés da perspectiva letrada é relativizado em decorrência de duas estratégias de pesquisa. Por um lado, o desenho da pesquisa qualitativa utiliza métodos e instrumentos que tanto permitem entrever as estratégias e recursos pragmático-discursivos usados por sujeitos de diferentes níveis de escolaridade quando precisam ler e escrever, sem incorrer em comparações entre grupos com diversos níveis de escolaridade, quanto acabam por aportar evidências contra a ideologia do efeito cognitivo positivo e generalizado da escrita no sujeito escolarizado. Por outro lado, a concepção de letramento que informa teoricamente a pesquisa entende

que a aquisição da escrita pode acarretar, para os alunos, um processo de perda lingüística e um alheamento dos membros de sua comunidade de origem. A perda estaria determinada, no contexto brasileiro, pela relação de conflito diglósico² (Kleiman, 1995) existente entre a língua oral e a língua escrita, assim como pela pobreza do processo de escolaridade ao qual a maioria dos brasileiros é submetido.

A postulação do conflito diglósico no Brasil significa que a aquisição da escrita pode ser percebido, pelos sujeitos das camadas pobres, como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema lingüístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares. A perda se configura pelo abandono das formas utilizadas para se comunicar até então, formas que não são substituídas pelas de prestígio, devido à precariedade do processo de escolarização incumbido do ensino da escrita. Se tal substituição acontecesse, a ruptura discursiva seria compensada. Mas, para a maioria dos brasileiros, a aquisição da escrita resulta ou num arremedo da discursividade letrada, ou numa homogeneização insossa da sua produção textual, que acaba afetando também a oralidade, pois a relação entre o oral e o escrito é a de um contínuo discursivo com mútuas influências. O sujeito acaba utilizando, nas suas cartas pessoais, por exemplo, pomposas e inadequadas formas de saudação e não consegue escrever uma carta reclamando de um produto. Ou seja, ele acaba perdendo a expressividade nos gêneros da intimidade e do cotidiano familiar e não adquire os gêneros de outras instituições (v. também Signorini, 2000; Kleiman, 1998; Tfouni, 1995).

2. O doutor e o caboclo: centro e periferia na construção de índice nacional de letramento

Para um pesquisador que reconhece o viés ideológico de toda pesquisa sobre a escrita, a questão da neutralização, ou melhor, da minoração dos mitos do letramento pesa, e muito, no desenho de pesquisas como a de referência deste volume, que tinha por objetivo construir um índice de letramento da população brasileira. Nesse tipo de

² A noção de diglossia, diferença de *status* entre duas línguas, deve-se a Ferguson, 1959; sobre conflito diglósico, ver Hamel & Sierra, 1983. O conflito diglósico brasileiro ocorre na própria língua, entre a

pesquisa, os sujeitos são necessariamente aferidos em relação a um parâmetro letrado que se correlaciona estatisticamente com o nível de escolaridade mais alto.

A construção de um indicador nacional sobre o letramento do povo brasileiro pautou-se pela procura de uma metodologia que conseguisse registrar estratégias periféricas de uso da escrita, que não são sequer vislumbradas nos resultados de testes padronizados sobre a leitura³, ao mesmo tempo que medisse mais do que capacidades gerais de compreensão. Esperava-se, assim, aproximar-se, mesmo que parcialmente, da noção de prática situada de letramento, bem como vir a conhecer algumas práticas de letramento de grupos com baixa escolaridade. Obviamente, tratava-se de uma tarefa extremamente complexa pois, para construir tal índice, foi necessário obter dados quantitativos e qualitativos sobre os usos da escrita, sendo necessário, portanto, incorporar objetivos e metodologias de pesquisas desses dois paradigmas.⁴

A pesquisa utilizou conceitos de analfabetismo e de alfabetismo funcional que consideram que um sujeito é alfabetizado quando consegue usar a língua escrita para atender às demandas e exigências de seu contexto social, por um lado, e para continuar aprendendo, via escrita, quando novas demandas sociais assim o exigirem, por outro. O conceito chave da definição é o de *contexto*, que orientou a especificação do construto “esfera de letramento” em diversas práticas de uso da escrita. Por exemplo, na esfera das atividades domésticas, foram distinguidas práticas relativas às funções de arquivo e memória (manter álbuns), de administração do lar (fazer listas de compras), de comunicação (responder a cartas e convites), etc. A fim de conhecer os usos da escrita nos diversos contextos identificados, foram incluídas perguntas sobre os acervos e as práticas sociais de letramento dos sujeitos (incluindo gêneros pouco legitimados, de variadas instituições, com diversos suportes, textos e tarefas das esferas doméstica, comercial, religiosa).

oralidade (informal) e a escrita (formal).

³ Essa preocupação já fazia parte de testes sobre o letramento anteriormente realizados por Ribeiro (1999), coordenadora da equipe que elaborou o projeto, que, na construção de um índice de alfabetismo do morador da cidade de São Paulo, utilizou indicadores sobre as atitudes dos sujeitos em relação à escrita.

⁴ Sobre a conveniência e necessidade de pesquisas qualitativas para complementar resultados de pesquisas quantitativas, ver Kleiman (2001b).

Também fazia parte da pesquisa, além do questionário e da entrevista extensa, uma prova de leitura⁵ que exigia dos sujeitos testados o domínio de gêneros diversos, como índice, avisos de campanhas de saúde, cartas do leitor, receitas e instruções, notícias e notas, programação de TV e artigos de divulgação, bem como algum grau de familiaridade com o suporte desse gêneros, no caso, uma revista⁶.

A prática de testar o domínio da língua escrita é uma prática social que põe em contato elementos discursivos — de uso da linguagem — com elementos não discursivos. No caso de testes de alto grau de complexidade como o teste de referência já descrito, usos específicos da linguagem são articulados com as relações sociais que se estabelecem entre entrevistadores, sujeitos e investigadores. Por sua vez, essas relações sociais tecem novas relações com elementos das instituições de origem desses atores sociais — o lar do entrevistado, os órgãos de ação social, universidades, institutos de pesquisa de entrevistadores e idealizadores do teste, assim como suas histórias, valores, atitudes, crenças sobre a escrita. Em contato com os diversos textos da revista, do gabarito e demais documentos utilizados na prova, outros aspectos da vida social são trazidos para o evento: escola, cotidiano doméstico, ciência, saúde, formando-se complexas redes que podem fornecer ao sujeito os recursos necessários para realizar as ações esperadas durante o teste.

Como em outros processos de compreensão e produção de significados, é nos momentos de interação via texto escrito que acontece a produção de sentidos. É nesse momento que se concretiza a referida articulação de instituições, agentes, crenças, valores, etc. do evento social. Uma análise dos textos e suas interpretações — da seleção escolhida para a leitura, do gabarito, das questões ou das respostas — pode mostrar como os textos sustentam ou transformam nosso mundo, nossos conhecimentos, nossas crenças (v. Fairclough, 1992; 1995; 2002).

No evento social da testagem da capacidade de leitura, os textos responsáveis pelo processo de produção de sentidos eram dois: o texto para leitura escolhido pelos pesquisadores e a pergunta sobre o texto. Entendemos que a pergunta envolve uma

⁵ A capacidade de escrever não foi avaliada, exceto parcial e indiretamente, como em todo teste escrito de leitura.

⁶ A prova também exigia familiaridade com o documento de identidade (RG) e com envelope endereçado.

retextualização⁷, pois sua elaboração exige uma interpretação do texto e uma transformação desse original a serem explicitadas (parcialmente) na redação da pergunta.

A análise a seguir tem por objetivo mostrar os efeitos dessa retextualização nas respostas dos alunos, a partir de uma pequena amostra de provas. Utilizando os resultados da análise quantitativa do teste, focalizamos o item que, segundo essa análise, fora um dos itens de maior dificuldade da prova (v. Ação Educativa, 2002). Mostraremos como a análise qualitativa do discurso produzido durante a prova oferece uma oportunidade para entender melhor os efeitos sociais dos discursos⁸ que aí se articulam quando os sujeitos lêem e escrevem, tentando responder aos itens do teste.

Esse tipo de análise, embora realizado num teste diagnóstico, pode constituir-se uma estratégia importante para relativizar o grafocentrismo das provas competitivas de leitura que barram ou obstaculizam, como os concursos, o provão, o vestibular. A análise qualitativa do tipo aqui proposto pode vir a ser um instrumento relevante para escrutinar as provas com poder de classificar as populações como leitores ou não leitores, como alunos bem ou mal sucedidos, como sujeitos que podem continuar no caminho escolar-acadêmico ou não.

3. 'O caboclo? O doutor ofuscou-o.' Ideologia e retextualização na prova

A análise quantitativa dos itens do teste mostra que uma das perguntas com um dos menores índices de acertos, até entre os sujeitos mais escolarizados, referia-se a um conto engraçado sobre um padre, um estudante e o bagageiro deles, um caboclo (ver texto em Anexo). No desenlace da história, o caboclo, com um grande senso prático, consegue livrar-se da fome que o assolava, mostrando, com isso, ser o mais esperto dos três viajantes. As duas perguntas sobre o texto eram as seguintes: (a) “*Que acordo o padre, o*

⁷ O conceito de retextualização tem sido extensamente estudado por Marcuschi (2000) e refere-se às transformações realizadas na passagem de um texto da modalidade escrita para um na modalidade falada, ou vice-versa, assim como as transformações sem mudança de modalidade, tal como acontece na elaboração de um resumo escrito a partir de um texto escrito. Ver também Matencio, 2002.

⁸ Nos estudos da linguagem, a palavra discurso é usada para falar da linguagem em uso e também uma determinada forma de representar o mundo. Este último sentido, como quando falamos de discurso tucano, discurso petista, discurso escolar construtivista, etc. é o sentido aqui utilizado, também chamado ordem de discurso por Fairclough (2002).

estudante e o caboclo fizeram” e (b) “Quem tem mais estudo sempre se dá melhor na vida.” A história confirma essa frase? Por quê?

A pergunta (a) atingiu 46% de acertos, enquanto a pergunta (b) atingiu 22%, um dos mais baixos de toda a prova. Uma outra medida da dificuldade da pergunta utilizada na análise quantitativa é o patamar de 70% de acertos nas quatro faixas de desempenho que foram identificadas com base no conjunto total de acertos e erros. A pergunta (b) não atingiu 70% de acertos nem na faixa 4 de desempenho, a mais alta, formada por sujeitos que acertaram entre 16 e 20 perguntas da prova (de um total de 20). Correlacionando as percentagens de acerto com a escolaridade, a pergunta (a) foi respondida por 85% dos sujeitos que tinham curso superior completo enquanto que a pergunta (b) foi respondida por 65% dos sujeitos com curso superior completo.

Segundo a análise da equipe que elaborou a prova (Ação Educativa, 2002, p. 10), a pergunta (b), “exige que o leitor compreenda o sentido global sobre o caboclo, o padre e o estudante. Precisa reconhecer que a graça da história reside justamente no fato de que o desfecho contraria um pressuposto de senso comum: os mais estudados são mais espertos e se dão melhor na vida”.

A análise dos textos produzidos sobre o conto, tanto pelos pesquisadores como pelo sujeitos participantes da prova, fornece uma oportunidade para entender quais os discursos aí articulados. Fairclough (1992, 2002) afirma que o único entendimento dos efeitos sociais do discurso vem de nosso escrutínio do que acontece quando as pessoas falam ou escrevem.

A determinação social dos agentes envolvidos aparece nas suas interpretações. A interpretação, ou seja, o estabelecimento de relações entre os elementos textuais envolve, como mencionamos anteriormente, uma retextualização, uma transformação de elementos já dados. Porém tanto na pergunta como na resposta há considerável latitude quanto aos aspectos a serem tematizados. A pergunta que de fato é realizada também atualiza outros textos, com os quais se estabelecem relações que fazem parte do discurso acadêmico atual sobre a escola, sobre a escrita e sobre as funções da linguagem na legitimação de ideologias. Ao responder à questão (b) negativamente (a resposta esperada, considerada correta), os sujeitos testados estariam legitimando a ideologia politicamente correta sobre a escola e a escrita, a ideologia subjacente ao chamado

modelo ideológico de letramento (Street, 1984), segundo o qual a aquisição da escrita não é responsável por um mundo melhor, com mais equidade, melhores oportunidades de desenvolvimento, nem pela existência de seres superiores, mais inteligentes, mais honestos, etc., etc. Em outras palavras, a resposta correta pede a concordância com a ideologia acadêmica sustentada nos estudos do letramento, a ordem do discurso ao qual os idealizadores da prova e seus assessores estão filiados (e o abandono da ideologia de senso comum sobre a escrita).

Mas os sujeitos testados podem ter (e têm) outras bagagens ideológicas que entram para determinar suas ações e, também no caso deles, não são apenas os elementos do texto da prova os que serão retextualizados. A intertextualidade é condição *sine qua non* de qualquer produção textual, mas os textos com os quais o leitor estabelece um diálogo é uma questão aberta. Levando isso em conta, uma questão importante a se discutir é a legitimidade de delimitar um conjunto preferível, “correto” de textos com que o sujeito testado pode estabelecer relações intertextuais num teste de compreensão da escrita. Em outras palavras, o que está em jogo é a validade de uma pergunta em que a capacidade de compreensão está correlacionada, em última instância, com os textos que o leitor lembra e mobiliza ao responder, ou seja, com sua história de leitura.

A análise das respostas incorretas na amostra (as que respondem que o conto confirma que *Quem tem mais estudo sempre se dá melhor na vida*) evidencia três tipos de discursos com os quais os sujeitos constroem relações semânticas:

(a) o discurso globalizante das necessidades do mercado e da empregabilidade, como nas respostas a seguir:

- ◆ “*Porque o mercado de trabalho está cada dia mais evoluído e é preciso estar sempre informado*”
- ◆ “*Em primeiro lugar quem tem estudo tem emprego, quem não tem estudo não consegue nada*”.

Ambas essas respostas foram produzidas por sujeitos que tinham cursado minimamente a 4^a e até a 5^a série do Ensino Fundamental (Nível 4 de escolaridade na pesquisa).

(b) o discurso sobre o saber escolar, a educação e a superioridade desses saberes e, por extensão, a dos escolarizados, que constitui o denominado mito do letramento (Graff,

1979), como nas respostas a seguir, produzidas por sujeitos que tinham completado pelo menos a 5ª e não mais do que a 8ª série do Ensino Fundamental (com nível de escolaridade 5 e 6):

- ◆ *“Sim, porque hoje em dia nada se tem sem estudo”;*
- ◆ *“Sim, tem mais possibilidade de entender, fazer o mais correto”*
- ◆ *“Sim, porque o mundo é sempre do mais esperto”.*

(c) discursos de resistência, quando a pergunta é interpretada como uma reafirmação do mito do letramento, e o sujeito expressa seu desacordo, como na seguinte resposta, produzida por um sujeito também de nível de escolaridade 5:

- ◆ *“Porque quando a gente tinha a idade média de 11 a 13 anos nós tínhamos que ajudar os pais a trabalhar a lavoura.”*

Como já apontamos, as respostas analisadas são consideradas incorretas. Num teste de compreensão de leitura, isso significa que o sujeito não entendeu o texto, que suas estratégias de leitura são ineficientes e que o evento social — o teste — foi mal sucedido.

Entretanto, não é possível afirmar, com certeza, que os sujeitos não compreenderam o texto ou a pergunta; aliás, há evidências que apontam que as respostas “erradas” do ponto de vista da solução do teste, não demonstram necessariamente incompreensão, que deveria ser, acreditamos, o único parâmetro pelo qual o sujeito pode ser considerado não-leitor. Em todos os casos citados, os sujeitos estão dialogando com o discurso relevante tal qual estabelecido pelo pesquisador: a inteligência superior (ou não) do letrado⁹.

Pode ser, entretanto, que a pergunta tenha sido entendida mas que o texto não?

Nesse caso, a conclusão de que o sujeito não compreende o conto continuaria válida. Para tentar responder a essa questão vejamos, a seguir, as respostas a outra pergunta sobre o mesmo conto, com um índice de dificuldade bem menor, como já indicado, dadas pelos mesmos sujeitos. Na nossa amostra, os mesmos sujeitos que, ao reproduzirem a ideologia dominante sobre o letrado (o mito de sua superioridade)

⁹ Pode-se excetuar, talvez, o exemplo em (c), uma vez que essa resposta indica que o sujeito fez uma leitura parcial do enunciado. Ao ler a interrogativa “A história confirma essa frase?” como uma afirmação com a qual ele discorda, ele estaria evidenciando uma estratégia inadequada, ineficiente de leitura.

respondiam de forma incorreta, acertaram ao responder a outra pergunta sobre o texto, a pergunta (a) *Que acordo o padre, o estudante e o caboclo fizeram?*

Esse padrão difere do que acontece com sujeitos com nível de desempenho e de escolaridade mais baixo (níveis 1, 2 e 3 que abrangem os analfabetos, os não escolarizados que sabiam ler e escrever e os que tinham cursado da 1ª até a 3ª série) que, tipicamente, nada respondem¹⁰.

As respostas dos sujeitos aqui analisadas também diferem daquelas que nos parecem ser casos claros de incompreensão, que seriam de dois tipos:

(a) as respostas que não eram coerentes com a pergunta ou com o texto da prova, como no caso de um sujeito¹¹ que não respondeu a pergunta (a) e que respondeu (b) copiando trechos aleatórios do texto:

- ◆ *“Ela ele subia triunfalmente para o céu o estudante então narrou que sonhara já dentro do de amigos”*,

ou a de um outro sujeito que respondeu a pergunta (b) da seguinte forma:

- ◆ *“Sim, gosto”*

(b) as respostas que evidenciavam estratégias ineficientes de leitura, como o caso de um leitor que respondeu (a) da seguinte forma:

- ◆ *Fizeram uma viagem pelo sertão”*,

como se a pergunta fosse *“O que o padre, o estudante e o caboclo fizeram?”*, claramente resultado da leitura inatenta, parcial da pergunta *“Que acordo o padre, o estudante e o caboclo fizeram?”*

Vale a pena lembrar que o foco de uma prova de leitura deveria ser a capacidade de compreender, não um texto em particular, escolhido para a prova, mas qualquer texto enquanto representativo de outros do gênero e do nível de dificuldade. Se aceitamos essa premissa, seriam os aspectos relativos às estratégias textuais os mais relevantes para determinar se o sujeito é capaz de compreender um texto ou não. Daí poder concluir que, nas respostas “ideologicamente erradas” que estamos analisando, o problema é discursivo, pois, aparentemente, não envolve aspectos estratégico- textuais de leitura.

¹⁰ Isso não significa que na amostra não houvesse sujeitos com nível de escolaridade alta que nada respondiam; os havia — até no grupo de sujeitos com estudo superior incompleto, — mas em menor número.

Mais do que a incompreensão, o que pode determinar uma solução falha numa prova de leitura é o desconhecimento das características do gênero, um aspecto importante da prática social. O gênero nos fornece os parâmetros de o que pode ser dito e de como dizê-lo, pois, com bem aponta Marcuschi (2002), ao dominar um gênero dominamos uma forma de realizar, por meio da linguagem, os objetivos específicos da situação que, no caso em questão, envolve responder de forma situacionalmente adequada às perguntas da prova.

Os sujeitos analisados parecem estar abordando o texto como se a pergunta fosse a única parte de uma seqüência dialógica. Nas suas respostas, os textos escolares se fazem presentes nas formas escolhidas, como fica evidenciado pelo uso do advérbio “Sim” para dar coesão. Essa maneira de iniciar a resposta é forte indício de que o texto está sendo construído por meio de uma seqüência dialógica¹², cuja estrutura está formada pelo par adjacente Pergunta- Resposta. A estratégia em si não é problemática, desde que a pergunta seja considerada como uma retextualização de algum elemento, implícito ou explícito, do texto e não como início de conversa.

O elaborador da pergunta não está propondo um tema para conversar. O (inter)texto escolar da prática de ensino, o qual parece ser memorável, pois continua fornecendo o modelo para os sujeitos com escolaridade média (até 8^a série) aqui estudados, contribui para a inadequação da resposta: o gênero “resposta aberta”, em se tratando de um teste padronizado de leitura, exige seqüências expositivas. A exposição do conhecimentos é, de fato, alavancada pela pergunta e pelo texto que a motiva, mas a situação comunicativa exige sua expressão num texto sem marcas explícitas da interação que remetam ao interlocutor e ao contexto de situação, ou seja, num texto não interativo. Daí o evento social ser mal-sucedido, porém não necessariamente em consequência da incapacidade de leitura dos sujeitos testados.

¹¹ O sujeito tinha nível 7 de escolaridade, ou seja, tinha cursado minimamente a 1^a e até a 2^a série do Ensino Médio.

¹² As seqüências (ou seqüencialidades) são os tipos de estruturação possíveis dos conteúdos num texto. Segundo Machado (2002, apud Bronckart, 1997), elas são de seis tipos: dialogal, narrativa, injuntiva, argumentativa, descritiva e explicativa. Distinguem-se, nessa teoria, da noção de tipos de discurso, que permite a caracterização dos aspectos do gênero ligados à situação enunciativa.

4. Considerações finais

Os resultados da análise apontam que a pesquisa qualitativa, quando conjugada análise qualitativa dos testes pode contribuir para a reflexão sobre aspectos pedagógicos e éticos da pesquisa sobre a escrita.

Na literatura especializada, recomenda-se, para ensinar às classes populares, uma pedagogia culturalmente sensível, na qual o professor tentaria adaptar os seus padrões comunicativos na sala de aula aos padrões comunicativos do aluno. Essa pedagogia teria por finalidade encurtar a distância entre professor e aluno, prevenir conflitos e mal-entendidos interculturais, diminuir a resistência do aluno, a sua desconfiança. Acredita-se que os ajustes sociolingüísticos são necessários para que aluno e professor construam um contrato de confiança mútuo, no qual o professor se propõe a ensinar e o aluno, vulnerável, se dispõe a revelar sua ignorância (ou grau de conhecimento) sobre um assunto a fim de aprendê-lo (Erickson, 1987).

Uma possível conclusão do trabalho diz respeito à necessidade de um contrato semelhante na construção de testes competitivos quando a população testada não teve acesso na escola às práticas letradas (i.e., as de uso da língua escrita) de prestígio. A fim de desarmar as armadilhas e relativizar o grafocentrismo da concepção hegemônica da escrita, perguntas que remetam a ideologias conflitantes, mesmo que sejam para reafirmar as ideologias mais produtivas e interessantes para a auto-afirmação dos sujeitos envolvidos, devem ser reproduzidas com cautela. A situação de teste — de fato um evento de letramento pouco familiar para a maioria dos sujeitos — não é propícia a retextualizações que envolvam reflexões críticas sobre ideologias dominantes.

Qualquer prova faz demandas consideráveis de letramento: suportes complicados, com folhas de rosto, cadernos de textos e de perguntas (no caso de referência, exigia-se também o manuseio de dois documentos separados), gabaritos para as respostas, com lacunas, linhas, números; tarefas específicas como ler, encontrar a informação, copiar, preencher lacunas, enfim, um conjunto que acarreta dificuldades praticamente insuperáveis para sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade. Já os escolarizados de nível médio encontram seu caminho pelo labirinto de textos que é a prova, mas podem facilmente perdê-lo face a variações estilísticas do gênero (como no caso das perguntas que são interpretadas como parte de um diálogo, numa interação, em que o texto de

leitura não figura como pano de fundo). Outro entrave a esses escolarizados é a natureza das questões ideológicas tematizadas nas perguntas, devido às interpretações daqueles que elaboram a prova.

A inclusão de perguntas com conteúdos polêmicos está justificada em testes cujo objetivo é diagnóstico, como a construção de índices de letramento do teste de referência. A prova deve discriminar entre sujeitos com distintos níveis de letramento; quanto mais refinada a discriminação, melhor. Colocadas no final da prova, a fim de não desestimular nem cansar indevidamente os sujeitos com menos domínio da escrita, esse tipo de pergunta permite avaliar o grau de descentramento dos sujeitos, uma característica dos leitores avançados, que conseguem perceber o texto como um objeto à parte, independente do contexto do evento social em que se realiza o teste.

Diferente é o caso de testes competitivos. Os resultados cada vez mais baixos nos testes padronizadas de leitura aos que crianças e jovens brasileiros são submetidos — ENEM, SARESP, Vestibular, PISA — podem muito bem não ser confiáveis, caso não estejam medindo a capacidade de leitura e compreensão mas a familiaridade com a ordem discursiva acadêmica dos responsáveis pela elaboração das provas. Embora o fato de os alunos testados não conseguirem resolver o teste seja significativo, pois certamente o gênero deveria ser familiar a um sujeito de escolaridade média, a conclusão é outra e, se o diagnóstico muda, deve-se mudar-se o remédio (e não a dose).

A incorporação de dimensões qualitativas na elaboração e análise das provas competitivas é também relevante do ponto de vista ético. Ao nos referirmos às massas que não sabem ler, referimo-nos a grupos extremamente fragilizados na sociedade: os estudantes mais pobres e também seus professores, assim contribuindo para a exclusão via escrita (v. Kleiman, 2001a; no prelo). Exigir, além da capacidade de compreensão, o conhecimento das concepções discursivas institucionalizadas dos testes de leitura e a construção de redes intertextuais com alguns textos, mas não com outros, a fim de classificar alguém como leitor garante que, mais uma vez, serão pouquíssimos, e certamente não os mais pobres, os que serão reconhecidos e aceitos como usuários competentes da escrita pelas instituições e grupos de prestígio.

Finalmente, da perspectiva da pesquisa e do desenvolvimento dos estudos sobre a escrita, há vantagens na conjugação dos resultados de pesquisas qualitativas com os das

investigações quantitativas. Agindo responsável e eticamente, a partir de uma perspectiva pedagógica, educacional e social, é possível contribuir para avançar o estado do conhecimento sobre o letramento, a pesar de nossas concepções grafocêntricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA. Análise de textos. Relatório inédito. São Paulo: Ação Educativa, 2002.

COLE, M. HOOD, &McDERMOTT, R. Ecological niche picking: IN: NEISSER, U. (Org.) **Memory Observed. Remembering in natural contexts**. San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1982.

DESCARDECI, M.A.A.S. **O concurso público: um evento de letramento em exame**. Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: UNICAMP, 1992.

DESCARDECI, M.A. A. S. **Resources of Communication: a study of literacy demands in a Brazilian workplace**, Tese de Doutorado Inédita. London: University of London, 1997.

DESCARDECI, M. A. A. S. O incentivo municipal à alfabetização. Um evento de letramento na comunidade, IN KLEIMAN, A. B. & . SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ERICKSON, F. Transformation and School Success: The Politics and Culture of educational Achievement, **Anthropology and Education Quarterly** 18: 4, 1987, p. 325-340.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse and Text: Textual Analysis for socialk Research**. Ms. Inédito. Lancaster: University of Lancaster, 2002.

FERGUSON, C. A. Diglossia, **Word** 15, 1959, p 325-340.

GRAFF, H. J. **The literacy myth. Literacy and social structure in the 19th century**. N.Y.: Academic Press, 1979.

HAMEL, R. E. & SIERRA, M. T. Diglosía y conflicto intercultural. Boletín de Antropología Americana 8, 1983, p. 89 -110.

HEATH, S. B. **Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. “ Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” In KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os Significados do Letramento.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy, IN OLIVEIRA, M. K. & VALSINER, J. (Org.). **Literacy in Human Development.** Stamford, CT & London: Ablex, 1998.

KLEIMAN, A. B. “O papel da análise da interação no contexto de formação de alfabetizadora: método feito, pergunta por fazer”, In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? IN KLEIMAN, A.B. (Org.). **A Formação do professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada.** Campinas: mercado de Letras, 2001a.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento, **Educação e Pesquisa**, 27:02, jul/dez 2001b, p. 267-282..

KLEIMAN, A. B. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil, **Anais do II Encontro Internacional de Educação Inclusiva/2001**, Belo Horizonte: PUCMINAS, no prelo.

LURIA, A. R. **Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.

MACHADO, A.R. Para (re)pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo. In: MEURER, J. L. & BONINI (org.) **Gêneros sob diversas perspectivas**, no prelo.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez Editora, 2000

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, In: DIONÍSIO, A P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

- MATENCIO, M. L. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumos, comunicação no **II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**, Belo Horizonte, 2002.
- OLIVEIRA, Marta K. Conceptual Organization and Schooling, IN: Oliveira , M. K. & Valsiner, J. (Orgs.). **Literacy in Human Development**. Stamford, CT & London: Ablex, 1998, p. 227-246.
- OLIVEIRA, M. K. Formação de professores e aprendizagem de adultos, palestra apresentada em Sessão Especial, 25a. Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 29/9 a 2/10/2002.
- RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, S.P : Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- SIGNORINI, I. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada, In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editores, 1988.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXO

LEIA

O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE

Um estudante e um padre viajavam pelo sertão, tendo como bagageiro um caboclo. Deram-lhes numa casa um pequeno queijo de cabra. Não sabendo como dividi-lo, mesmo porque chegaria um pequenino pedaço para cada um, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito, pensando engabelar todos com seus recursos oratórios. Todos aceitaram e foram dormir. À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e comeu-o.

Pela manhã, os três sentaram à mesa para tomar café e cada qual teve de contar o seu sonho. O frade disse ter sonhado com a escada de Jacob e descreveu-a brilhantemente. Por ela, subia triunfalmente para o céu. O estudante, então, narrou que sonhara já dentro do céu à espera do padre que subia. O caboclo sorriu e falou:

— Eu sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá dentro do céu, rodeado de amigos. Eu ficava na terra e gritava:

— Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmincês esqueceram, o queijo.

Então, vosmincês respondiam de longe, do céu:

— Come o queijo, caboclo! Nós estamos no céu, não queremos queijo.

O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei-me, enquanto vosmincês dormiam, e comi o queijo...

Colhida no Ceará.

GUSTAVO BARROSO.

AO SOM DA VIOLA, RIO DE JANEIRO, 1921.