LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL DE ALUNOS QUE CHEGAM À UNIVERSIDADE: E O PISA TINHA RAZÃO

DIANA LIZ REIS (UNISUL)

RESUMO:

Neste artigo é avaliada a proficiência em leitura de dois grupos de estudantes: terceiranistas de uma escola pública e universitários do primeiro semestre de um curso de graduação. A proficiência em leitura é aqui definida na mesma perspectiva do PISA 2000 (2001), *como uso e compreensão de textos escritos e como reflexões sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade* (p. 29). No estudo, o objetivo é avaliar questões relativas ao domínio da língua escrita, da leitura e compreensão de vozes discursivas destes dois grupos de estudantes. Os resultados evidenciaram que não houve diferença significativa entre o nível de proficiência em leitura entre os alunos terceiranistas e os acadêmicos. Em ambos os grupos, o desempenho em leitura e escrita ficou a desejar, o que implica a necessidade de melhoria na política educacional do país.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura; Compreensão de texto; PISA/2000.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende focalizar uma questão que vivenciamos hoje no ensino brasileiro: boa parte da população continua saindo da escola (principalmente das escolas públicas) sem completar sequer o ensino fundamental. Então, mais tarde, acaba procurando escolas de jovens e adultos, conhecidas como EJA, e completa o ensino fundamental e o médio num período muito curto de tempo, comprometendo o aprendizado básico necessário para uma melhor formação do sujeito, tanto para a imediata inserção profissional como para o ingresso no ensino superior.

Verdade é que, mesmo quando os estudantes concluem o ensino médio dito “regular” mostram-se com pouco domínio das habilidades de leitura e de escrita, da compreensão dos discursos que permeiam a sociedade (as vozes que dominam o modo de produção, o estilo de vida, os discursos da mídia), necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem principalmente a língua escrita:

constituem este grupo os estudantes conhecidos como analfabetos funcionais, conforme Xavier (2004).

Com as dificuldades de domínio de leitura e de escrita, a inserção no mundo social e no mundo do trabalho é penosa. De acordo com Soares (2004), em "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", também nos Estados Unidos, no início dos anos 80, avaliações realizadas pela NAEP (National Assessment of Educational Progress), mostraram que jovens que terminam a *high school*, equivalente ao nosso ensino médio, não conseguem dominar, efetivamente, as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais relacionadas com a escrita.

A realidade é que a escola, com sua enorme quantidade de conteúdos curriculares, não tem conseguido efetivar a necessária contextualização dos conteúdos para a vida prática do estudante (alguns conteúdos parecem nem ter muita aplicação prática, mesmo), e fica devendo na capacitação dele como o real sujeito capaz de construir o mundo em que vive, de ler o seu universo.

Chassot (2003) faz algumas considerações sobre um ensino, principalmente no início dos anos de 1990, muito preocupado com a transmissão massiva de conteúdos científicos para os alunos – no sentido de que "quanto mais, melhor" –, ao passo que ele defende uma (assim denominada) *alfabetização científica*, onde a ciência é vista como uma linguagem: o sujeito alfabetizado cientificamente seria aquele capaz de saber ler a linguagem em que está escrita a natureza, capaz de ler o mundo em que vive e entender a necessidade de transformá-lo, preferencialmente para melhor.

Podemos perceber, então, que a escola parece se preocupar tanto com a transmissão de conteúdos sem aplicações práticas, deixando a desejar quanto a estudos mais intensos sobre linguagem e língua, sobre habilidades de leitura e escrita, que seriam as áreas mais responsáveis em promover a construção de pessoas conscientes de sua participação individual e coletiva na sociedade. Segundo Soares (2004), "É fundamental a aprendizagem da língua escrita, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático".

Não é difícil constatar que os alunos que saem do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, não foram preparados como deveriam para sua melhor inserção no mundo social. O que preocupa muito é a possibilidade de que estes estudantes estejam ingressando em universidades sem as competências necessárias para uma boa produção acadêmica. Por isso, uma maior investigação desta questão é um dos objetivos deste projeto de pesquisa.

Nesse conjunto de estudantes com os estudos escolares completos, um grupo de alunos que merece destaque é aquele provindo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos

(CEJAs), ou de outras escolas que oferecem estudos supletivos, ou ainda, os estudantes que concluíram o Ensino Médio através dos Exames Supletivos, em que o aluno só precisa comparecer nos dias de provas e conseguir um aproveitamento de 60% na avaliação. Foram estes alunos preparados para sua inserção e participação social? Esta "forma de ensino", que parece objetivar apenas a conclusão do curso, favorece o domínio de leitura e escrita, a democratização do saber?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje, cresce cada dia mais, refletindo o fracasso escolar do nosso ensino (dito *regular*), que exclui milhares de alunos a cada ano. Estas pessoas que não conseguem, ou não conseguiram se manter no ensino regular buscam nestas escolas uma maneira de lutar por sua inclusão no mercado, cada vez mais exigente em tempos de globalização.

A importância de analisarmos, de buscarmos dados sobre estes alunos oriundos da EJA se faz cada vez mais necessária, uma vez que esses alunos também estão entrando nas universidades. Este, também, é um objetivo de pesquisa.

A Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos temáticos (SANTA CATARINA, 2005) discorre sobre a questão da educação de trabalhadores, da ponte que se deve fazer entre ensino e trabalho, do ensino noturno, além de discorrer sobre alfabetização com *letramento*, uma vez que é na alfabetização inadequada que começam todos os problemas do domínio de leitura e escrita.

O sucesso na formação intelectual do aluno depende muito da indissociação de alfabetização e *letramento*, este definido por Soares (2004) como o desenvolvimento de habilidades, de práticas sociais de uso do sistema convencional de escrita em atividades de leitura e escrita.

A orientação pedagógica da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005) sustenta-se no compromisso de educação à criança, ao jovem e ao adulto, para a sua participação política e produtiva no mundo das relações sociais concretas. Porém, nos indagamos se isto está ocorrendo na realidade, uma vez que podemos observar tantas deficiências no ensino, com estudantes que não atingem um nível satisfatório de leitura e de escrita para se chegar a estes objetivos.

Cabe, pois, como pano de fundo, examinar a Proposta Curricular de Santa Catarina – Estudos Temáticos (2005) e seu fundamento teórico, teórico e metodológico, constante na Proposta Curricular de Santa Catarina – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares (SANTA CATARINA, 1998) – pois aí encontramos alguns eixos temáticos relacionados com o ensino para o trabalhador, para o trabalho, que objetiva

uma formação capaz de preparar para o mundo social circundante, que é preciso associar e comparar com a realidade, destacando, como ponto de partida para ações específicas, a que distância nos encontramos do que se projetou para a educação.

1.1 DO PROBLEMA E DO OBJETIVO

Dada a importância de se reconhecerem as vozes discursivas em textos (orais e escritos), a partir do domínio de questões relativas à escrita e à leitura de textos, para uma compreensão leitora eficiente, questiona-se: Se mesmo os futuros professores que ingressam em cursos de licenciatura, como o de Letras, por exemplo, e que vieram de uma escola de ensino regular (não-supletivo) já apresentam dificuldades referentes a questões relativas ao domínio da língua escrita, da leitura e compreensão de vozes discursivas, como seriam avaliados os estudantes egressos de cursos de EJA?

Para dar conta de questionamentos desta natureza, em linhas gerais, o presente estudo tem como ***objetivo*** avaliar questões relativas ao domínio da língua escrita, da leitura e compreensão de vozes discursivas em dois grupos de estudantes: de um lado, cursistas da última fase da terceira série do ensino médio de uma escola de EJA e que pretendem ingressar em cursos de licenciatura; de outro, cursistas do primeiro semestre de cursos de graduação da UNISUL, o curso de Letras, não-egressos de escolas de EJA. Para operacionalizar o experimento, utilizou-se o **mesmo** instrumento de pesquisa, que foi aplicado aos dois grupos de sujeitos: um questionário de 15 questões que previam respostas abertas e respostas fechadas.

Na proposta de avaliação de proficiência em leitura dos estudantes que esta pesquisa buscou, foram adotados alguns critérios utilizados no teste Pisa para avaliar os domínios de identificação e recuperação de informação, interpretação, reflexão, partindo de níveis de complexidade menor a níveis de complexidade maior, conforme abordaremos no capítulo seguinte.

Consideramos as primeiras questões de complexidade mínima (questões 1, 2 e 3). As questões 4, 5, 6 e 7, de complexidade média. Por fim, as questões finais de complexidade máxima, na medida em que se chegava até a questão 15.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso é um ramo das ciências da linguagem que vem se desenvolvendo cada vez mais desde a segunda metade do século XX, principalmente pelos trabalhos de Michel Pêcheux. Ela passou a investigar a linguagem humana a partir das condições, do momento de produção, e não mais apenas do ponto de vista estritamente lingüístico, no texto escrito em si, como era feito até então.

Entende-se que o sujeito que enuncia seria resultado de um processo histórico-social, portanto influenciado ideologicamente, conseqüentemente, e isto afetaria o seu discurso.

Segundo Brandão (2004), o discurso seria, então, o ponto de articulação dos fenômenos lingüísticos e dos processos ideológicos. E a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade, pois os processos que a constituem são histórico-sociais e vinculados às condições de produção.

As condições de produção compreendem o sujeito e a situação imediata em que ele produz algum dizer para alguém influenciado pela sua memória discursiva, ou seja, o interdiscurso, composto por todos os discursos que rodeiam o seu meio, num contexto imediato, e pelo contexto sócio-histórico e ideológico.

2.1.1 O sujeito e o sentido na Análise do Discurso

Como vimos, a produção lingüística (oral ou escrita) de um sujeito vai estar fortemente vinculada às condições de produção que são vinculadas ao contexto imediato e mediato de cada um, assim também como a interpretação dos sentidos das palavras.

Segundo Pêcheux, “o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas”. (BRANDÃO, 2004, p.77).

Podemos entender a leitura como algo que faz o leitor mobilizar o interdiscurso, buscando a interpretação mais adequada dentre as que ele tem disponíveis no intradiscurso, ou seja, o fio do discurso.

Cazarin afirma que, de acordo com Pêcheux (1990, p. 54):

> Na prática da leitura, o sujeito-leitor vai ocupar uma posição-sujeito em relação àquela ocupada pelo sujeito-autor, identificando-se ou não com ele. A leitura constitui-se, então, como momento de uma relação entre autor/texto/leitor; e a interpretação é possível porque há o outro nas sociedades e na história. É com esse outro que se estabelece uma relação de ligação, de identificação ou de transferência que possibilita a interpretação. (CAZARIN, 2006, p. 22)

A interpretação e compreensão das idéias de um texto é que irão qualificar a leitura de qualquer sujeito, através de um processo de instauração de sentidos determinados pelas diferentes posições do sujeito, com seu intradiscurso, sua formação histórica, memória, suas diferentes formações discursivas.

De acordo com Cassano (2003, p. 65): "interpretar [...] não é apreender, mas atribuir sentidos, mesmo porque eles não existem a priori" – compreendendo-se isso como a inexistência de significações constantes, fixadas aprioristicamente e prontas para uso apenas reprodutivo. Existe uma matriz, sim, que funciona como referência, mas ela não é intocável (a memória, todo o espaço cultural das comunidades – o interdiscurso, enfim). E compreender seria "saber como um objeto simbólico produz sentidos, através da exposição, à materialidade dos processos de significação presentes no texto".

Prosseguindo com as idéias de Cassano (2003), podemos afirmar que o sujeito e o sentido são determinados historicamente e coexistem, um influenciando o outro.

2.2 PISA 2000 - RELATÓRIO NACIONAL SOBRE A PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA

O Relatório Nacional PISA 2000, realizado pelo Inep, inicia-se como este curto e objetivo pensamento sobre importância da educação na sociedade contemporânea:

> A missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. *(Comisión de las comunidades Europeas. Ensenãr y aprender:hacia la sociedade cognitiva: Libro Blanco sobre la educación y la formación. Bruxelas, 1995.)* (RELATÓRIO NACIONAL - PISA 2000 (2001))

O Pisa é um exame de caráter internacional em larga escala, que, em 2000, contou com a participação de mais de 200 mil estudantes de 32 países, incluindo o Brasil, que teve a

participação de 4.983 jovens entre 15 e 16 anos. Este teste é elaborado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que objetiva ajudar os governos-membros a desenvolverem melhorias políticas nas áreas econômicas e sociais. O Brasil não é um país-membro, mas participou voluntariamente da OCDE. Além do nosso país, participaram estudantes das seguintes nações: Finlândia, Canadá, Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Irlanda, Coréia do Sul, Reino Unido, Japão, Suécia, Áustria, Bélgica, Islândia, Noruega, França, Estados Unidos, Dinamarca, Suíça, Espanha, República Checa, Itália, Alemanha, Liechtenstein, Hungria, Polônia, Grécia, Portugal, Federação Russa, Letônia, Luxemburgo e México.

De acordo com o relatório, os objetivos do Pisa seriam:

- Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real, buscando examinar o desempenho dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências, abordando-os em situações além do contexto escolar.
- Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas. O Pisa foi concebido para apresentar resultados que ajudem os governos no preparo das crianças para a vida em sociedade, sobre as práticas escolares que permitam oportunidade até aos alunos de contextos sociais desvantajosos.
- Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho. O Pisa visa avaliar, nas áreas Leitura, Matemática e Ciências, a cada três anos, se os estudantes estão sendo preparados para enfrentar o mundo contemporâneo.

Além disto, o Pisa tem como proposta avaliar, periodicamente (a cada três anos), um leque amplo de conhecimento, habilidades e competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. O primeiro teste, em 2000, enfatizou a Leitura e os seguintes as outras duas áreas. Por isso, esta avaliação mostrou-se tão relevante para nossa pesquisa, que enfatiza a análise de habilidades de leitura e interpretação dos alunos vindos da EJA.

O Pisa busca verificar a operacionalização de esquemas cognitivos de leitura, uma vez que isto é necessário para os alunos continuarem seus estudos de forma autônoma.

> O Pisa descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpões em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de alfabetismo em leitura” ou “níveis de letramento.” (RELATÓRIO NACIONAL - PISA 2000 (2001))

Ainda, de acordo com o relatório, o Pisa define a proficiência em leitura como o uso, compreensão e reflexão de textos escritos de modo que o indivíduo desenvolva seu conhecimento e potencial para uma participação efetiva na sociedade.

> Para responder às provas de Leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de textos contínuos, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características. (RELATÓRIO NACIONAL - PISA 2000 (2001))

Os resultados das provas do Pisa foram apresentados em um escala geral de Leitura e em três subescalas sobre os três domínios avaliados:

- identificação e recuperação de informação;
- interpretação;
- reflexão.

Cada um destes três domínios foram desdobrados em cinco níveis de proficiência, do mais simples até o mais difícil.

- *Nível 1*: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- *Nível 2*: inferir informações em um texto, reconhecer a idéia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- *Nível 3*: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéias principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- *Nível 4*: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta

o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;

- *Nível 5*: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Após vistas estas considerações sobre como os testes do Pisa foram elaborados, estruturados e quais os objetivos que foram buscados, o Relatório Nacional descreveu alguns exemplos de questões que foram aplicadas, incluindo os resultados dos estudantes brasileiros em cada questão. Infelizmente, os resultados da participação brasileira foram muito ruins.

Além disto, o relatório discorreu sobre análises comparativas realizadas entre os resultados e os anos de escolaridade dos alunos, assim como as relações estabelecidas entre os resultados e o nível socioeconômico dos estudantes dos diversos países. Brasil e México, únicos países participantes subdesenvolvidos, ficaram em último e penúltimo lugares, respectivamente. A seguir estão as colocações dos países que participaram do Pisa:

Tabela 1 – Países participantes do PISA2000 e resultados médios brutos.

Países	**Média Geral**
1. Finlândia,	546
2. Canadá,	534
3. Holanda,	532
4. Nova Zelândia,	529
5. Austrália,	528
6. Irlanda,	527
7. Coréia do Sul,	525
8. Reino Unido,	523
9. Japão,	522
10. Suécia,	516
11. Áustria,	507
12. Bélgica,	507
13. Islândia	507
14. Noruega,	505
15. França,	505
16. Estados Unidos,	504
17. Dinamarca,	497
18. Suíça,	494
19. Espanha,	493
20. República Checa,	492
21. Itália,	487
22. Alemanha,	484
23. Liechtenstein,	483
24. Hungria,	480
25. Polônia,	479

26. Grécia,	474
27. Portugal,	470
28. Federação Russa,	462
29. Letônia,	458
30. Luxemburgo,	441
31. México,	422
32. Brasil	396

Fonte: RELATÓRIO NACIONAL – PISA 2000. (INEP, 2001)

A constatação da ligação do subdesenvolvimento com as piores colocações é um tanto quanto óbvia e, de certa forma, tende a nos deixar conformados com os resultados, uma vez que competimos com os países mais ricos do mundo.

Entretanto, não há como esconder a verdade: os alunos brasileiros não estão sendo capazes de interpretar corretamente o que leram. Os resultados são decepcionantes. Cinco por cento dos nossos alunos sem atrasos conseguem chegar ao nível 4 de compreensão dos textos e somente 1% chega ao nível 5, que são os níveis que exigem mais capacidade de leitura. Até as nossas melhores escolas nos desapontam.

> A escola, tanto de rico quanto de pobre, não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões logicamente permitidas. O modo como os alunos lêem textos e deles extraem informações básicas para uma reflexão posterior deixa muito a desejar. Nos testes, a maioria parece tentar resolver as questões sem apoio do texto, baseados nas suas opiniões. As escolas brasileiras estão longe de promover nos alunos a competência exigida pelas sociedades letradas para o verdadeiro exercício da cidadania. Das mil coisas e conteúdos que a escola faz ou tenta fazer, o Pisa está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial: dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um *slogan* para todas as escolas de todos os níveis, esse seria: "Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito". RELATÓRIO NACIONAL – PISA 2000. (2001)

Como foi visto, os resultados dos estudantes brasileiros no Pisa nos compravam aquilo que há muito tempo podemos notar: nossos alunos têm sérias dificuldades para compreenderam os textos que lêem e isto implica afirmar que as escolar brasileiras não estão preparando os jovens para serem capacitados a participarem efetivamente (criticamente) na sociedade contemporânea.

3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este é um trabalho de iniciação científica promovido pela Unisul e voltado aos alunos de graduação, PUIC (Projeto Unisul de Iniciação Científica).

Trata-se de um estudo de caso, em que os resultados têm como meta a generalização naturalística (RAUEN, 2002, p. 40). Em linhas gerais, o estudo busca correlacionar respostas espontâneas escritas de nove estudantes da última fase da terceira série do ensino médio de uma escola de EJA (sete deles pretendem ingressar em cursos de licenciatura)[1] e respostas de sete estudantes da primeira fase de um curso de graduação, o curso de Letras da UNISUL (não-egressos do CEJA), sobre o conhecimento de aspectos lingüísticos imprescindíveis à compreensão textual.

Para operacionalizar o experimento, criou-se um **mesmo** instrumento de pesquisa aplicado aos dois grupos de sujeitos: um questionário de 15 questões que previam respostas fechadas como a questão 8, por exemplo: *Em sua vida escolar você leu uma quantidade de materiais: ( ) grande ( ) média ( ) pequena.* E também respostas abertas como a questão 15, por exemplo: *Quando se diz que no uso da linguagem ocorre vez por outra uma metáfora, pelo senso comum entende-se que há algo de novo, de diferente, na construção dos enunciados. Fala-se, então, que há "sentido figurado", e que haveria um "sentido literal". Explique como você entendeu a seguinte frase considerando-se que nela ocorrem metáforas. "A disparada de Orestes Quércia nas pesquisas oxigenou o PMDB e cimentou a idéia de candidato própria a presidente."* Não houve restrição temporal em nenhum dos grupos e nem número de linhas para a tarefa escrita.

A coleta de dados aconteceu na última semana de novembro de 2006, no período noturno, ocupando o equivalente a duas horas/aula, numa sala de aula, na presença da pesquisadora. Nos dois ambientes de aplicação da pesquisa (EJA e UNISUL), o questionário foi entregue a cada aluno, no mesmo horário e local.

Cada sujeito foi identificado por um código de '01' a '09' (EJA) e '01' a '07' (UNISUL). Dos 16 sujeitos, 5 deles eram do sexo masculino, representando cerca de 30% do grupo. A faixa etária variou entre 19 e 45 anos, e todos são naturais do município de Tubarão (SC) e região.

A operacionalização da análise e discussão dos dados foi feita mediante o confronto das respostas entre os dois grupos, obtidas a partir da transcrição de cada uma delas em quadros individuais.

Abaixo, análise da questão 02.

---

[1] Quando indagados quanto à pretensão de cursarem licenciatura, os sujeitos se detiveram no argumento financeiro: hoje, o valor da mensalidade de cursos de graduação em licenciaturas em Tubarão gira em torno de R$ 160,00.

2. **No discurso político, o candidato de um partido pode falar a seus eleitores como homem do povo, como homem experiente, como tecnocrata etc.** b) Por que um candidato teria interesse em falar como um homem do povo?	
SUJEITOS DO CEJA	
Sujeito	Resposta
1	*Para confundir a cabeça do povo.*
2	*Porque se considera um homem importante*
3	*Por ter a simpatia do povo*
4	*Para ser melhor compreendido e aceito*
5	*Porque ele é eleito pelo povo, por isso deve falar como homem do povo.*
6	*Para chegar mais próximo do povo e mostrar também que é igual ao povo que os elege*
7	*Como o povo é a maioria dos votos, ele fala como homem do povo para angariar votos.*
8	*Para que as pessoas entendessem melhor a sua mensagem.*
9	*Para demonstrar humildade, respeito e vontade de ajudar a classe mais abundante e mais carente do país, ou seja, o povo.*
SUJEITOS UNIVERSITÁRIOS	
1	*Para passar confiança e conquistar os votos dos eleitores.*
2	*Para que o povo sinta-se com algo em comum ao candidato. Para que o candidato pareça entender os seus possíveis eleitores.*
3	*Para o povo sentir-se próximo deste.*
4	
5	*Para obter um bom resultado, ao ganhar votos do povo.*
6	*Pois a maioria dos candidatos é do "povão"*
7	[ ]

Quadro 3: Descrição das respostas obtidas na Questão 2b.

Objetivo da questão: refletir sobre a forma de um texto: inferir a razão de uma decisão do autor. (Relatório Nacional, Pisa 2000, 2001, p.45)

Esperava-se que o estudante refletisse sobre a intenção de um político ao tentar falar como homem do povo, ou seja, por que ele teria interesse em se parecer como um homem popular, para que todos o compreendessem melhor? Para que o político se parecesse mais como uma pessoa de classe popular, baixa, com a finalidade de que assim todos se identificassem mais com ele? E por que então ele buscaria esta imagem mais próxima da grande maioria da população brasileira? Podemos inferir que seria para conquistar o povo, para conseguir seus votos, ainda que tivesse as melhores intenções quando a ser um representante desse povo, falando por ele, em favor dele.

Os alunos do CEJA: 3, 4, 5, 6, 9 têm respostas próximas e mostraram que suas interpretações estão mais próximas do esperado. O 1 responde vendo na atitude interesse escuso, bem como 7, embora este não marque tanto a resposta com tom crítico.

Já, os universitários: 1 e 5 respondem como 7 do CEJA (o interesse são os votos). 2 e 3 se aproximam da maioria do CEJA. 6 parece apostar que os candidatos, em sua maioria sendo do povo, não poderiam falar de outra forma, mostrando uma interpretação razoável, mas um pouco longe do tom crítico que seria de esperar considerando a situação política do País..

De maneira geral, podemos afirmar que a maioria dos estudantes interpretou adequadamente, lendo na atitude exemplificada o que leva um político a escolher “falar” como um homem do povo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar questões relativas ao domínio da língua escrita, da leitura e compreensão de vozes discursivas em dois grupos de estudantes, representados por cursistas da última fase da terceira série do ensino médio de uma escola de EJA (e que pretendem ingressar em cursos de licenciatura) e por cursistas do primeiro semestre de cursos de graduação da UNISUL, o curso de Letras, não-egressos de escolas de EJA.

Os resultados evidenciaram que, em perguntas de complexidade menor, o desempenho dos estudantes dos dois grupos não foi comprometedor, eles atingiram um nível médio de compreensão textual. Em questões de complexidade maior, como a questão 14, por exemplo, cujo objetivo era localizar e interpretar as informações do enunciado e também refletir sobre a forma mais clara de formular o trecho, considerando as relações sintáticas e semânticas para a organização do texto, prevendo a leitura por outrem, para isto utilizando habilidades adquiridas, o desempenho dos alunos foi precário: apenas três alunos chegaram mais próximos do que poderia ser considerado *melhor* na revisão e reformulação. Parece ter havido receio de tocar nos conectores textuais que, neste caso, desde há muito têm constituído um dos problemas mais freqüentes na produção estudantil: *pois* e *mas*. Pode ter ocorrido que a maioria não tenha entendido o que foi proposto, ou mesmo que tenha entendido não foi capaz de fazê-lo, ou ainda, não houve interesse, uma valorização desta questão. E o PISA ainda tem razão.

REFERÊNCIAS

AUTHIER, Jacqueline. Paroles tenues à distance. In: CONEIN, Bernard et alii. **Matérialités discursives**. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 127-142.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. PISA 2000. Relatório Nacional.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n.2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dictionnaire d'analyse du discours. Paris : Seuil, 2002. [verbete « guillemets »]

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica : uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação, n.22, p. 89-100, jan./fev./mar./abril 2003. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbe.htm Acesso em 03 de julho de 2006.

MAINGUENEAU, Dominique**. L'analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Unisul, 2002.

_____. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SOARES, Magda. '**Letramento e alfabetização: as muitas facetas'**. Revista Brasileira de Educação. N.25. Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.