

CELIA ABICALIL BELMIRO  
FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL  
MÔNICA CORREIA BAPTISTA  
ARACY ALVES MARTINS  
ORGANIZADORAS

ONDE ESTÁ A LITERATURA?  
SEUS ESPAÇOS, SEUS LEITORES,  
SEUS TEXTOS, SUAS LEITURAS

BeloHorizonte  
EditoraUFMG  
2014

© 2014, Os autores  
© 2014, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

O58

Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras /  
Celia Abicalil Belmiro ... [et al.] . - Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

236 p. : il.  
Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-423-0036-9

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Leitores. 4. Educação. I. Belmiro, Celia Abicalil.

CDD: 809

CDU: 82

Elaborada pela Biblioteca Professor Antônio Luiz Paixão - FAFICH

COORDENAÇÃO EDITORIAL | Michel Gannam  
ASSISTÊNCIA EDITORIAL | Eliane Sousa e Euclídia Macedo  
DIREITOS AUTORAIS | Maria Margareth de Lima e Renato Fernandes  
COORDENAÇÃO DE TEXTOS | Maria do Carmo Leite Ribeiro  
PREPARAÇÃO DE TEXTOS | Bárbara Dantas  
REVISÃO DE PROVAS | Beatriz Trindade e Daniela França  
PROJETO GRÁFICO DE MIOLO E PRODUÇÃO GRÁFICA | Warren Marilac  
PROJETO GRÁFICO DE CAPA | Diêgo Oliveira  
FORMATAÇÃO | Erika Clemente  
CAPA | Alessandra Magalhães  
IMPRESSÃO E ACABAMENTO | Imprensa Universitária UFMG

EDITORA UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6.627 | CAD II / Bloco III  
Campus Pampulha | 31270-901 | Belo Horizonte/MG | Brasil  
Tel. +55 31 3409-4650 | Fax +55 31 3409-4768  
www.editoraufmg.com.br | editora@ufmg.br

## AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DA LEITURA E a literatura?

### INTRODUÇÃO

Responde este texto à “insinuação” que qualquer leitor identifica na pergunta contida no título, sobretudo um leitor que conheça o contexto em que o texto foi inicialmente produzido – um Jogo do Livro sobre “Onde está a literatura?” – e ao mesmo tempo conheça, mesmo que só pelas mídias, as avaliações internacionais de leitura, particularmente quanto às suas funções políticas.

Com efeito, tal interpelação parece assentar no pressuposto de que a literatura e a sua leitura não constarão das preocupações das avaliações internacionais, ideia que não é de todo desprezável, particularmente no quadro de objectivos em que estas avaliações se costumam situar (medir as capacidades e as competências necessárias para participar na sociedade),<sup>1</sup> no qual os objetos de leitura valorizados tenderão a ser mais da esfera do quotidiano e no âmbito de usos “funcionais” dos textos. “Devido a este foco funcional”, afirmam Frederking, Henschel, Meier, Roick, Stanat e Dickhäuse,<sup>2</sup> “pouca atenção tem sido prestada às especificidades da compreensão de textos literários e aos processos cognitivos, motivacionais e emocionais dos processos que lhes estão subjacentes”.<sup>3</sup>

A argumentação neste texto resulta, pois, de uma indagação pelos meandros de várias avaliações internacionais do domínio da leitura, em busca de evidências da existência da literatura no quadro dos atuais processos de mundialização e globalização da economia e de políticas reguladas por movimentos de homogeneização

e padronização, como os utilizados nesses testes internacionais de controle da qualidade educacional;<sup>4</sup> um quadro cujo privilégio vai para a eficácia, metas, produtos, e em que, portanto, a literatura, lugar do indeterminado e difuso, sem lugares de chegada nem respostas convergentes, poderá não ter lugar.

A procura da literatura neste texto tomará dois caminhos. Em um deles, descrevem-se três avaliações internacionais no âmbito da leitura: o Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), que, embora não mencionando nem literacia nem leitura, integra competências destes domínios; o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que, como o anterior, é da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e que desde a sua primeira edição, em 2000, avalia o que chama literacia de leitura; e, por fim, o Estudo Internacional sobre o Progresso em Literacia de Leitura (PIRLS), da responsabilidade da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), pelo qual se avalia exclusivamente a competência de leitura de crianças do 4º ano de escolaridade. Na descrição, daremos particular destaque às principais características das provas, aos constructos em que se assentam, aos textos que elas elegem para proceder à avaliação e às tarefas de leitura privilegiadas.

Num segundo caminho, ensaiaremos um exercício em demanda da literatura, também em dois lugares: dentro do próprio constructo das avaliações e fora desse constructo, ou seja, no discurso sobre tais avaliações, especificamente o PISA.

Apesar da enumeração linear destes passos textuais, o percurso discursivo tenderá mais a uma espiral, em movimentos de vaivém que visam responder à questão inicial de forma integrada.

### AS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DE LITERACIA

#### PIAAC – PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES

Herdeiro do International Adult Literacy Survey (IALS),<sup>5</sup> o PIAAC é uma avaliação, que teve lugar em 2011, da responsabilidade da OCDE, e, por causa disso, muito articulada com o PISA, a

avaliação dos jovens de 15 anos. Com efeito, este programa PIAAC “apanha”, em 2011, os sujeitos do PISA 2000, que em 2011 teriam 26 anos. Os resultados da avaliação estão previstos para outubro de 2013. O programa avalia “as capacidades e competências necessárias para participar na sociedade”<sup>6</sup> em 5.000 sujeitos de cada país participante e tem como principal objetivo informar aos governos sobre os resultados efetivos dos seus sistemas educativos. Fundamentalmente pretendia identificar a forma como os jovens fazem a transição da educação para o trabalho e a distribuição de competências-chave e atividades naquele grupo etário. O seu quadro teórico assenta no pressuposto (discutível) das relações fortes entre a literacia e resultados positivos no trabalho, na participação social e aprendizagem ao longo da vida:

Este é um requisito fundamental para o desenvolvimento de habilidades de ordem superior e para resultados económicos e sociais positivos. Estudos anteriores demonstraram que a capacidade de leitura estava intimamente ligada a resultados positivos entre a força de trabalho, na participação social e na aprendizagem ao longo da vida.<sup>7</sup>

Nesse sentido, no PIAAC a literacia define-se como: compreender, avaliar, usar e envolver-se com textos escritos em contextos variados para atingir objectivos, desenvolver conhecimento e potencial de participação. As capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana são definidas como capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal).

Junto com as competências de literacia e o questionário de caracterização dos sujeitos, os dispositivos de avaliação do programa contemplam ainda competências de numeracia, componentes “básicos” de leitura, competências de resolução de problemas em ambientes tecnológicos e competências laborais.

Prevê-se a avaliação de componentes “básicos” de leitura, que estão para lá das competências de literacia, porque o constructo teórico considera que para uma leitura eficaz são necessários

*skills* básicos como reconhecimento de palavras, decodificação, conhecimento vocabular e fluência.

Estudos anteriores encontraram proporções substanciais da população adulta sem níveis adequados de habilidades necessárias para extrair e compreender a informação escrita e aplicar esta informação nas situações da vida real. No entanto, tais estudos não foram capazes de distinguir aqueles sujeitos que não dominam as competências básicas da leitura dos que já dominam a mecânica do processo, mas não são hábeis em compreensão.<sup>8</sup>

Relativamente às competências da esfera laboral, pergunta-se aos adultos sobre o tipo e níveis de competências genéricas (ainda que sempre de leitura e escrita) que precisam ser usadas no local de trabalho.

Os textos para proceder à avaliação são escolhidos de acordo com seis variáveis: a) meio (impresso e digital); b) formato (contínuos e não contínuos); c) género (nível retórico); d) organização e layout; e) modos digitais; f) contexto social.

Embora nos antípodas das concepções de literacia dos *New Literacy Studies*, o dispositivo reconhece que as finalidades (e modalidades) de leitura variam conforme os domínios de vida em que as pessoas se movimentam e, assim, as tarefas de leitura simulam situações domésticas e familiares, laborais, de interações nas comunidades. Aceder e identificar informação no texto; integrar e interpretar (relacionar partes do texto) e avaliar e refletir são as operações de leitura pedidas aos sujeitos em graus distintos de dificuldade, a fim de, segundo os avaliadores, “conseguir obter um retrato mais abrangente do leque de competências dos adultos de cada país”.<sup>9</sup>

É nesse quadro que é esperável que entre os textos usados na avaliação se encontrem folhetos com instruções de montagem de bicicletas ou, como na Figura 1, rótulos de medicamentos:

Unidade 5 – Pergunta 1/2

Observe o rótulo de um medicamento. Para responder à pergunta que se segue, destaque com o ralo a informação no rótulo.

Durante quantos dias, no máximo, pode tomar esse medicamento?

**ASPIRINA MIDAS** 500

INDICAÇÕES: Dores de cabeça, dores musculares, dores reumáticas, dores de dentes, dores de ouvidos. ALIVIA OS SINTOMAS COMUNS DA CONSTIPAÇÃO.

POSOLOGIA: ORAL. 1 ou 2 comprimidos de 6 em 6 horas, de preferência às refeições, por um período não superior a 7 dias. Guardar em local fresco e seco.

PRECAUÇÕES: Não utilizar em caso de gastrite ou úlcera péptica. Não tomar em simultâneo com medicamentos anticoagulantes. Não tomar em caso de doença grave do fígado ou de asma brônquica. Tomada em doses altas e por períodos prolongados, pode causar lesões renais. Antes de usar este medicamento em caso de varicela ou gripe, nas crianças, consulte o médico sobre a Síndrome de Reye, doença rara mas perigosa. Durante o aleitamento e a gravidez, consulte o médico antes de tomar este produto, especialmente no último trimestre da gravidez. Se os sintomas persistirem, ou em caso de sobredosagem acidental, consulte um médico. Manter fora do alcance das crianças.

COMPOSIÇÃO: Cada comprimido contém 500 mg de ácido acetilsalicílico  
Excipiente c.b.p. 1 comprimido  
Reg Nº 88246



Fabricado em Portugal pelo Laboratório MIDAS  
Estrada Nacional 1 Amadora

Figura 1 – Exemplo de tarefa de leitura no PIAAC

Fonte: <<http://www.piaac.com.pt>>.

Não tão esperado, encontramos um excerto de uma história de origem japonesa, numa aproximação óbvia à literatura, para cuja leitura se reserva, aliás, uma pergunta de inferência: “Qual lhe parece ser a profissão de Kimura? Indique uma razão que justifique a sua resposta” – que atribui ao leitor um papel mais ativo do que na pergunta sobre o rótulo de aspirinas em que o leitor apenas tinha de apontar para a informação solicitada.

## Uma maçã milagrosa

Estupefacto, procurou nos bolsos, e acendeu um fósforo. Afastou algumas folhas próximas e manteve o fósforo aceso acima da cabeça. Como se esperava, não encontrou nenhum insecto. À primeira vista, nenhuma folha havia sido comida por insectos nocivos, nem estava colorida por doença; pareciam todas saudáveis.

A resposta que procurara nos últimos seis anos estava ali, perante os seus olhos.

Não era apenas esta faia.

Nenhuma das árvores do bosque precisara de pesticidas.

Porque é que isto até agora não lhe tinha parecido esquisito? O facto de as plantas naturais não precisarem da ajuda de pesticidas para crescer – porque é que não tinha achado isso estranho?

Não era que não houvesse insectos nas montanhas. Podia ouvir o som de vários insectos ecoando ruidosamente no bosque. Podia sentir a presença de milhares de seres vivos minúsculos. Tal como a grande lesma que ali se encontrava, muitos destes seres vivos provinham das montanhas e dos bosques. E o mesmo se aplicava a bolores e bactérias, fontes de doenças. E no entanto, porque é que nem insectos nem doenças haviam atacado aquele carvalho? Kimura percebeu a razão de tudo isto agora que tinha assentado os pés neste local. Tanto as macieiras no campo no sopé da montanha, como o carvalho, absorviam o mesmo ar de Iwakisan\*, e eram aquecidos pelos mesmos raios de sol. As condições eram praticamente idênticas.

Mas havia uma diferença decisiva. Aqui, as sementes cresciam de modo selvagem, e o solo era tão macio e mole que os pés se enterravam nele.

A composição desta terra era totalmente diferente.

Envolvido pelo cheiro forte da erva, Kimura concentrou-se a escavar o solo, sob os pés. A pouco e pouco, a terra começou a esboroar-se. Era muito fácil cavar usando as próprias mãos. Até com um pequeno puxão se arrancavam facilmente as ervas, as raízes e os torrões de terra.

Era a primeira vez que tocava numa terra tão macia. Conseguia sentir o cheiro dessa terra de montanha, um cheiro forte, que formigava o nariz. É isso mesmo! É esta terra que eu tenho de conseguir.

\* Iwakisan: o nome de uma montanha

“Kiseki no Ringo” (Uma maçã milagrosa) Takuji Ishikawa, Gentousha

Figura 2 – Exemplo de texto da esfera literária no PIAAC

Fonte: <<http://www.piaac.com.pt>>.

É uma avaliação também da responsabilidade da OCDE que, desde 2000, vem avaliando, de três em três anos, em cada vez mais países (43 em 2000, 64 em 2012), conhecimentos e competências no âmbito da leitura, matemática, ciências, resolução de problemas e, desde 2009, também de leitura em ambientes digitais, de jovens de 15 anos. Consiste em testes de “papel e lápis” e, desde 2009, já em suporte digital. A esses testes juntam-se questionários a alunos, “diretores de escola” e professores.

Segundo Afonso e Costa,<sup>10</sup> o programa exerceu “influência nos processos de decisão política dos vários países, embora em distintos graus de intensidade”. Em Portugal, segundo esses mesmos autores, os dados foram usados como “modo de legitimação da decisão política” e tiveram impacto em medidas como

o reajustamento do quadro de habilitações para a docência; as alterações das condições de acesso aos cursos de formação de professores do 1º ciclo; os programas de Formação de Professores; a formação contínua e a alteração do grupo de docência para o ensino da Matemática, no 2º ciclo, bem como as novas regras de acesso e progressão à carreira; a implementação do Plano de Acção para a Matemática, do Plano Nacional de Leitura e do Novo Modelo de Avaliação do Desempenho Docente; a redimensionação das cargas horárias e as mudanças na organização curricular; o prolongamento do horário das escolas do 1º CEB, onde se insere o conceito de Escola a Tempo Inteiro; a iniciativa “e -escolinha”; o alargamento da acção social escolar; o relançamento dos Territórios Educativos e a revalorização dos edifícios escolares.<sup>11</sup>

A definição de literacia do PISA – a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade – resulta de uma reconceptualização das definições disponíveis, nomeadamente do IALS, apresentando-a agora como a relação entre interesse, atitude e capacidade das pessoas para usarem adequadamente ferramentas socioculturais, incluindo as das tecnologias digitais, para acederem, gerirem, integrarem e

avaliarem informação, resolver problemas, construir novo conhecimento e comunicar com os outros, de modo a poder participar efetivamente e eficazmente na sociedade. Aceder, gerir, integrar, avaliar e construir novo conhecimento implica: saber sobre e como recolher informação; organizar informação segundo esquemas de classificação prévios; interpretar, resumir, comparar e contrastar informação usando formas de representação variadas; refletir para produzir juízos sobre a qualidade, relevância, utilidade ou eficácia da informação e produzir nova informação e conhecimento, adaptando, aplicando, desenhando, inventando, representando, criando.

Nesse constructo, pretende-se “realçar o papel activo e de iniciativa do leitor para compreender ou usar informação”.<sup>12</sup> Aliás, a OCDE apresenta o conceito como “inovador”, uma vez que pela primeira vez se “refere à capacidade dos jovens aplicarem conhecimento e capacidades em áreas-chave e de analisarem, raciocinarem e comunicarem eficazmente à medida que colocam, interpretam e resolvem problemas numa gama alargada de situações”.<sup>13</sup>

Na definição, *textos escritos* é um passo à frente do estudo IALS (ver nota 5) uma vez que neste era usado o termo “informação”, agora considerado redutor na captação adequada de todos as produções verbais e não verbais que usamos na construção do conhecimento, nomeadamente a literatura. No mesmo sentido de afastamento de definições mais pragmatistas e limitativas, substituiu-se o “funcionar” por “participar” abrindo-se o conceito de literacia a conotações críticas e emancipatórias.

A diversidade de situações em que os textos desempenham um papel, desde privadas a públicas, na esfera escolar ou laboral, é coberta, na definição, por finalidades do uso de textos como *atingir os seus objectivos, desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e participar activamente na sociedade:*

A concepção de literacia de leitura do PISA pretende abranger a diversidade de situações em que as pessoas leem, as diferentes formas de apresentação dos textos na sociedade e a variedade de modos de uso dos textos, desde o funcional e finito, tal como encontrar uma determinada peça de informação prática, até uma compreensão mais profunda e de longo alcance, de outros modos de fazer, pensar e ser.<sup>14</sup>

No constructo, a relação entre esferas de leitura, posição dos sujeitos na atividade, finalidade e textos apresenta a distribuição a seguir:

**Tabela 1**  
Relação entre esferas de leitura, sujeitos, finalidades e textos

	Privado	Público	Trabalho	Educação
Eu <-> outros	Eu, família, amigos	Anônimos	Colegas; chefias; anônimos	Professores; instrutores...
Uso	Curiosidade; comunicação	Informação	Para fazer	Para aprender
Forma e conteúdo	Cartas, ficção, biografias;	Notícias; formulários;	Manuais; horários; memos;	Mapas; excertos;

Fonte: OECD, 1999.

Nos testes, apenas as práticas de leitura da esfera laboral/ocupacional ocupam 16% das tarefas em avaliação, enquanto que todas as outras: práticas sociais da esfera privada, da esfera pública e educacional e de formação ocupam cada uma 28%.

A literatura que procuramos encontrar-se-á nas práticas de leitura para uso privado, aquelas em que o leitor é movido pela necessidade de satisfazer interesses pessoais ou de manter relações interpessoais, levando a cabo atos voluntários de leitura como atividade de lazer e curiosidade. Os textos aqui selecionados como representativos deste âmbito incluem géneros como: cartas, literatura, biografias, informação geral, textos de jornais, revistas etc. Nesse conjunto estão sobretudo representados textos “contínuos” por oposição a textos “não contínuos”, os que se apresentam organizados em listas e combinações de listas, mais privilegiados nas esferas escolar e laboral para aprender e fazer. Nos textos contínuos, a organização é evidente nos parágrafos, indentação e na hierarquização das suas partes, sinalizada por títulos, capítulos, secções, por exemplo, que ajudam o leitor a reconhecer a sua estrutura. A classificação primária desses textos contínuos é feita, no constructo PISA, em função da sua finalidade retórica ou

prototípica e, assim, as tarefas de leitura da avaliação distribuem-se por textos *descritivos*; *narrativos*; *expositivos*; *argumentativos* e *injuntivos*, em percentagens que variam entre os 7% e os 33%:

**Tabela 2**  
Distribuição percentual de textos contínuos no PISA e por teste

Tipo de texto	% de textos contínuos	% do teste
Narrativo	20	13
Expositivo	33	22
Descritivo	20	13
Argumentativo/Persuasivo	20	13
Injuntivo	7	5
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>66</b>

Fonte: OECD, 1999.

Os vários modos literários estão representados nesse grupo de textos, onde podemos encontrar: poemas; fábulas; um conto integral; um texto dramático; excertos de romances (por exemplo, em 2009, um excerto de *100 anos de solidão* de Gabriel García Márquez e na avaliação de 2012, um excerto de *Vol de Nuit*, de Antoine de Saint Exupéry), mas, como diz Graça Paulino, “começamos afirmando que explicitar os objetos diversificados das leituras é necessário, porém não é suficiente para que se estabeleçam entre elas diferenças culturalmente significativas”.<sup>15</sup>

Tendo em conta a finalidade da avaliação, relativa à capacidade de *usar textos*, poder-se-ia esperar um predomínio de tarefas de *recolha* ou de *extração de informação*, contudo entre esta e a *compreensão global*, *interpretação*, *reflexão sobre o conteúdo* ou *reflexão sobre a forma*, é a capacidade de *interpretação* que mais está presente (30% das tarefas de leitura preveem esta operação):

Tabela 3  
Distribuição percentual das tarefas de leitura por teste  
e por textos contínuos e descontínuos

Aspecto	% do teste	% de textos contínuos	% de textos descontínuos
Recolha de informação	20	13	7
Compreensão global	20	13	7
Capacidade de interpretação	30	20	10
Reflexão sobre o conteúdo	15	10	5
Reflexão sobre a forma	15	10	5
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>34</b>

Fonte: OCDE, 1999.

Contudo, apesar dessa distribuição de operações de leitura e da preferência de algumas por textos da esfera literária, são as operações eferentes que predominam, ou seja, aquelas em que a finalidade do leitor se centra em aspectos públicos e epistémicos do significado por oposição às finalidades estéticas, por causa das quais o leitor se centra nos sentimentos, ideias e atribuições de sentido pessoais e orientadas para abstrair informação, recuperar ideias e realizar uma tarefa analítica sobre o conteúdo do texto lido.<sup>16</sup>

A medição de competências não é, de facto, compatível com leituras que não visam “extrair” nada, mas, pelo contrário, que estejam apenas relacionadas com predisposições para perceber e experimentar estados afetivos. Para Rapetti e Vélez<sup>17</sup> essa predisposição caracteriza-se pelo “ler por prazer” e é relativa à experiência vivida, isso é, para lá do que diz o texto. Mas já que não é o que se passa que interessa, mas “o que se passa comigo”, em que “isso” trata da exterioridade do texto que me expõe a um princípio de subjetividade e reflexividade,<sup>18</sup> poderá isto avaliar-se? E nesse sentido, que farão aqui os textos literários?

## PIRLS – PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY

Desenvolvido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), o PIRLS é, em certo sentido, a continuação do IEA Study of Reading Literacy de 1991 – *How in the World Do Students Read?*<sup>19</sup> Inaugurado em 2001 e para ter lugar de cinco em cinco anos, o PIRLS avalia crianças do 4º ano de escolaridade quanto a processos de compreensão e finalidades de leitura bem como hábitos e atitudes.

Definindo literacia como “Capacidade de compreender e usar as produções de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelos indivíduos”,<sup>20</sup> o dispositivo de avaliação constrói-se sobre o reconhecimento de que se lê por interesse pessoal e prazer, para participar na sociedade e para aprender.

Ao contrário do PISA, que tentava abranger a leitura em variadas esferas de vida, no PIRLS a ênfase é na leitura por prazer e para aprender, dado os sujeitos da avaliação serem crianças no início dos seus percursos escolares. Nesse sentido, as finalidades de leitura previstas são precisamente as duas mais frequentes (ou esperadas) entre as crianças, na e fora da escola: a leitura por experiência literária e a leitura para obter informação.

Cada uma dessas finalidades anda, naturalmente, associada a determinados textos, embora não em exclusividade. No PIRLS, contudo, os excertos serão classificados consoante as suas finalidades primárias e pelo tipo de perguntas.<sup>21</sup>

Para a primeira – experiência literária – são sobretudo selecionadas narrativas de ficção. Segundo os promotores, “é difícil incluir nos testes alguns géneros textuais como por exemplo a poesia, primeiro por causa das diferenças dos *curricula* e culturas entre os países participantes e, em segundo lugar, porque estes textos são de tradução complexa”<sup>22</sup> com várias pontos de vista, com diversos modos narrativos, lineares ou não, de diferentes graus de dificuldade. Para a leitura para aprender, são usados textos com diversos tipos de organização: cronologicamente, por exemplo, biografias e autobiografias, com factos da vida real, ou

receitas e instruções em que o que se espera do leitor é a ação; não cronológicos, como textos em que se apresentam causas e efeitos, argumentos e contra-argumentos, como em textos persuasivos, exposições, descrições. A par desses textos, outros não contínuos como brochuras, listas, diagramas, gráficos, tabelas, anúncios etc.

A variedade de textos (que se apresentam como reproduções dos contextos sociais em que os podemos encontrar, como se pode ver no Anexo I) pretende, assim, recriar experiências de leitura reais: no que diz respeito à experiência literária, aquelas em que o leitor experimenta por interpostos eventos e pessoas e reflete sobre situações que, embora de fantasia, podem relacionar-se com a vida real; no caso da leitura para informação, as experiências de leitura serão aquelas em que o leitor se envolve não com mundos de fantasia, mas com factos e fenómenos do mundo real, para entender como são, foram e por que razão as coisas são como são.<sup>23</sup>

Na medida em que nessa idade a diversidade de práticas é importante, o material para avaliar cada uma destas finalidades está presente na mesma proporção, ao contrário do PISA em que se atribui mais peso a uns géneros do que a outros.

Relativamente aos processos de compreensão, no PIRLS são avaliados quatro: extrair informação explicitamente apresentada no texto; fazer inferências simples; interpretar e integrar informação; analisar e avaliar o conteúdo, a linguagem e outros elementos textuais.

Esquemáticamente, a extração de informação implica quase exclusivamente uma compreensão do texto próxima do automático. Podendo necessitar de abranger várias passagens do texto, a informação a extrair está contida numa frase ou período. São atividades de extração, por exemplo, identificar a informação necessária ao objetivo da leitura; localizar ideias específicas; encontrar a ideia principal, se explícita; procurar definições; identificar categorias da narrativa como tempo, espaço, entre outras. Tal como com a extração, também as inferências simples são realizadas quase automaticamente por leitores competentes que podem relacionar imediatamente dois ou mais momentos textuais, sem que isso esteja afirmado no texto. São exemplos dessas operações: a inferência de relações causais entre

acontecimentos, concluir qual a questão principal entre um conjunto de argumentos, determinar os referentes de pronomes, descrever relações entre personagens. Relativamente à interpretação e integração de informação, está em causa a construção de uma compreensão mais alargada e profunda do texto pelo confronto de conhecimentos e experiências pessoais com o sentido do texto. Encontra-se nesse caso, por exemplo, formar imagens mentais, hipotetizar ações alternativas para as personagens, contrastar informação, inferir o tom do texto, reconhecer aplicações concretas da informação do texto. Avaliar a verosimilhança dos eventos narrados, compreender como é que o autor conseguiu o efeito surpresa no final, avaliar se a informação disponibilizada é completa ou suficientemente clara, ou determinar a perspetiva do autor sobre um dado assunto são exemplos de tarefas de análise e avaliação de conteúdo e linguagem. Para proceder a essa análise o leitor tem de distanciar-se do texto e convocar os seus conhecimentos prévios.

Seja com textos para experiência literária, seja para adquirir informação, são o inferir e o interpretar que ocupam maior percentagem dos itens da avaliação (30%), como se pode ver no quadro abaixo:

**Tabela 4**  
Distribuição percentual dos processos de compreensão por finalidades de leitura, no PIRLS

Processos de compreensão	Finalidades da leitura	
	Experiência literária 50%	Adquirir e usar informação 50%
Identificar e recolher informação explícita	20%	20%
Fazer inferências simples	30%	30%
Interpretar e integrar informação	30%	30%
Examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e outros elementos textuais	20%	20%

Fonte: Mullis *et al.*, 2009.

A presença da literatura nessa avaliação quase pode confirmar que a literatura é um facto da infância.<sup>24</sup>

## OUTROS LUGARES

### DENTRO E À VOLTA DAS AVALIAÇÕES

Para além dos constructos das avaliações atrás descritas, em que a literatura aparecia de forma mais ou menos explícita, fosse por meio dos textos selecionados para avaliar as competências, fosse por meio da definição das tarefas de leitura, é possível ainda encontrá-la noutros lugares, nomeadamente nos relatórios de apresentação de resultados.

Nos relatórios PISA, por exemplo, entre os fatores identificados para o bom desempenho dos alunos, destacou-se bastante enfaticamente: o envolvimento em práticas continuadas de leitura, ou seja, o *engagement*, medido como prazer, interesse, tempo dedicado à atividade, autonomia; a atitude favorável para com a leitura, a procura de textos; e o arranjar tempo para ler. Segundo os vários relatórios desde 2001, tais atitudes têm mais poder de prever o bom desempenho do que o estatuto socioeconómico e a ocupação dos pais. É assim que os alunos que reportaram possuir em suas casas literatura, livros de poesia, peças de arte, por exemplo, ficavam cerca de 68 pontos acima dos estudantes sem esses bens. Segundo Andreas Schleicher,<sup>25</sup> aos desempenhos mais elevados correspondem jovens que reportam ter acesso, em casa, a mais de 250 livros; aos desempenhos do meio da escala correspondem sujeitos com acesso a um número entre 51 e 100 livros; nos lugares mais baixos da escala de desempenho estão aqueles com acesso a 10 ou menos livros.

A par dos bens, também as atividades culturais dos estudantes e suas famílias, como visitas a museus, idas ao teatro, à ópera, ao ballet, a concertos clássicos são preditivos de desempenhos elevados.

A *diversidade de textos que se leem*, com destaque para a narrativa de ficção, poesia e a Banda Desenhada, e a *frequência de leitura recreativa* são indicadores de *engagement* que permitem distinguir desempenhos ao longo da escala em que são organizados

os resultados. Assim, nos pontos mais elevados encontram-se os leitores de textos diversificados, longos e “exigentes”, e nos mais baixos, os leitores pouco diversificados, sobretudo leitores apenas de revistas. Logo acima da média, encontram-se os leitores diversificados e moderados de pequenos textos de ficção. Por outro lado, logo acima do ponto médio de desempenho encontram-se os que leem cerca de 30 minutos por dia, e nos pontos mais altos, os que leem uma hora ou mais; pelo contrário, nos desempenhos abaixo da média encontram-se aqueles que nunca ou raramente leem para sua recreação.<sup>26</sup> Segundo esse mesmo coordenador do PISA, esses indicadores têm a mesma produtividade na leitura matemática e na científica.

## CONCLUSÃO

Com uma presença forte na avaliação dos mais jovens, menos forte para os adolescentes e pontual na avaliação dos adultos, parece ser possível dizer que a leitura literária que ressalta das avaliações está próxima das conclusões de estudos de outros discursos: a de ser uma atividade sobretudo infantojuvenil.<sup>27</sup> E também escolar, na medida em que aparece como “parte complementar de um processo educativo formal”.<sup>28</sup> Aliás, a defesa do *engagement* como objeto de ensino e desenvolvimento, mais do que capacidades cognitivas, assenta no pressuposto de que “à medida que os estudantes se tornam leitores ‘engajados’, dão-se a si próprios oportunidades de aprendizagem que podem ser equivalentes a vários anos de educação escolar”.<sup>29</sup>

Talvez por isso, essa literatura do tempo escolar ganha nos últimos relatórios PISA uma visibilidade nunca antes vista numa avaliação de literacia da OCDE. Com efeito, a literatura torna-se objeto específico de questões orientadoras da análise de dados, como por exemplo: “Os sistemas educativos que dão valor à interpretação de textos literários na escola têm mais alunos que leem por prazer?” Ou: “Os sistemas educativos que dão valor a disciplinas sobre o cânone têm mais alunos a ler por prazer?”<sup>30</sup> A resposta é significativamente afirmativa:

Em geral, os países e economias onde grande número de alunos relatava participar em cursos de literatura e em atividades escolares que tinham como objetivos a interpretação de textos literários são também aqueles onde um número maior de alunos relata ler por prazer.<sup>31</sup>

Geradas em contextos de novos mercados e economias, onde ressaltam conceitos e fenômenos como competitividade, flexibilização, responsabilização, qualidade e quantidade, as avaliações de literacia parecem à primeira vista não ser lugar para acolher a literatura e a experiência da sua leitura, como no início dissemos. Mas como se verificou, a literatura acaba por “andar por lá”. Das várias funções que se lhe têm atribuído, a de desenvolvimento de competências cognitivas é a que esses discursos reproduzem, em coerência, aliás, com os objetivos dessas avaliações que visam informar os sistemas educativos sobre os melhores caminhos para serem parte de economias mais eficazes e competitivas.

Embora contribua para alargar, em alguns contextos, o entendimento de literacia, muitas vezes confinado a competências básicas, indispensáveis para “funcionar” em sociedade, talvez não seja ainda possível dizer que a leitura literária é já aqui “uma competência socialmente relevante”.<sup>32</sup>

## NOTAS

<sup>1</sup> PAULINO, 2005.

<sup>2</sup> FREDERKING *et al.*, 2012.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>4</sup> MASHAL; NÓVOA, 2003; PEREZ; PASSONE, 2007.

<sup>5</sup> O *International Adult Literacy Survey* (IALS) foi o primeiro e mais influente estudo de literacia a nível internacional, desenvolvido sob a coordenação de um organismo canadiano e com o apoio da OCDE. Entendendo a literacia como a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios (Kirsch, 2001), esse estudo teve como principal finalidade determinar níveis de literacia de sujeitos adultos, de acordo com o desempenho demonstrado em determinadas tarefas, comparando-os, posteriormente, com outros de diferentes países (Ávila, 2010).

<sup>6</sup> OECD, 2010c, p. 2.

<sup>7</sup> OECD, 2010a, p. 7.

<sup>8</sup> OECD, 2010c, p. 8-9.

<sup>9</sup> NCES, 2010.

<sup>10</sup> AFONSO; COSTA, 2009, p. 61.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> OECD, 2010b, p. 15.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>14</sup> OECD, 2001, p. 13.

<sup>15</sup> PAULINO, 2005, p. 57.

<sup>16</sup> ROSENBLATT, 2002; RAPETTI; VÉLEZ, 2012.

<sup>17</sup> RAPETTI; VÉLEZ, 2012, p. 115.

<sup>18</sup> LARROSA, 2009, p. 14.

<sup>19</sup> ELLEY, 1992.

<sup>20</sup> MULLIS *et al.*, 2009, p. 11.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>24</sup> DIONÍSIO, 2000.

<sup>25</sup> SCHLEICHER, 2006.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> DIONÍSIO, 2000.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>29</sup> GUTHRIE; WIGFIELD, 2000.

<sup>30</sup> OECD, 2010a, p. 69-70.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>32</sup> PAULINO, 2005, p. 65.

- AFONSO, Natércio; COSTA, Estela. A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 53-64, set.-dez., 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 23 jan. 2011.
- ÁVILA, Patrícia. Estudos internacionais de avaliação de competências de adultos. Do Estudo Internacional de Literacia (IALS) ao Programa Internacional para a Análise das Competências dos Adultos (PIAAC). In: ENCONTRO NACIONAL REDE DE CENTROS DE RECURSOS EM CONHECIMENTOS, 15 abr. 2010, Lisboa. Disponível em: <[http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila\\_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf](http://www.crcvirtual.org/upload/imgs/Patr%C3%ADcia%20%C3%81vila_Encontro%20Nacional%20CRC.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Leituras do livro de português. Coimbra: Almedina, 2000.
- ELLEY, Warwick. *How in the World Do Students Read?* IEA Study of Reading Literacy. The Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992.
- FREDERKING, Volker *et al.* Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, p. 1-24, Dec. 2012.
- GUTHRIE, John T.; WIGFIELD, Allan. Engagement and Motivation in Reading. In: KAMIL, Michael; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, David; BARR, Rebecca (Eds.). *Handbook of Reading Research*. Erlbaum: Mahwah, 2000. v. III, p. 403-422.
- KIRSCH, Irwin. *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Research Report. Princeton: Educational Testing Service, 2001.
- LARROSA, Jorge. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens, 2009. p. 13-44.
- MULLIS, Ina V. S. *et al.* *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009.
- NCES. *Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC): Literacy Domain*. Disponível em <<http://nces.ed.gov/surveys/piaac/literacy.asp>>. Acesso em: 8 Aug. 2010.
- OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills*. A New Framework for Assessment. Paris: OECD Publications, 1999.
- OECD. *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000 – Programme for International Student Assessment*. Paris: [s.n.], 2001.
- OECD. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices*, 2010a. v. III. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>>. Acesso em: 20 Feb. 2011.
- OECD. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, 2010b. v. I. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em: 20 Feb. 2011.
- OECD. *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>>. Acesso em: 3 Mar. 2013.
- OECD. *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris: OECD Publications, 2010c.
- PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *Leituras literárias*. Discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 55-68.
- PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 45-59, out. 2007.
- RAPETTI, Marcela; VÉLEZ, Gisela. Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, v. 3, n. 7, p. 113-128, 2012. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/125>>. Acesso em: 3 mar. 2013.
- ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, [1938] 2002.
- SCHLEICHER, Andreas. Literacy Skills for the World of Tomorrow. In: CONFERENCE AT THE 21<sup>ST</sup> WORLD CONGRESS ON READING. Disponível em: <<http://www.reading.org/General/CurrentResearch/Reports/PISAReport.aspx>>. Acesso em: 20 Nov. 2006.
- YARIV-MASHAL, Tali; NÓVOA, António. Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, v. 39, n. 4, p. 423-438, Nov. 2003.

## Reading for Literary Experience

## • PIRLS Example Passage and Questions •

## Dolphin Rescue

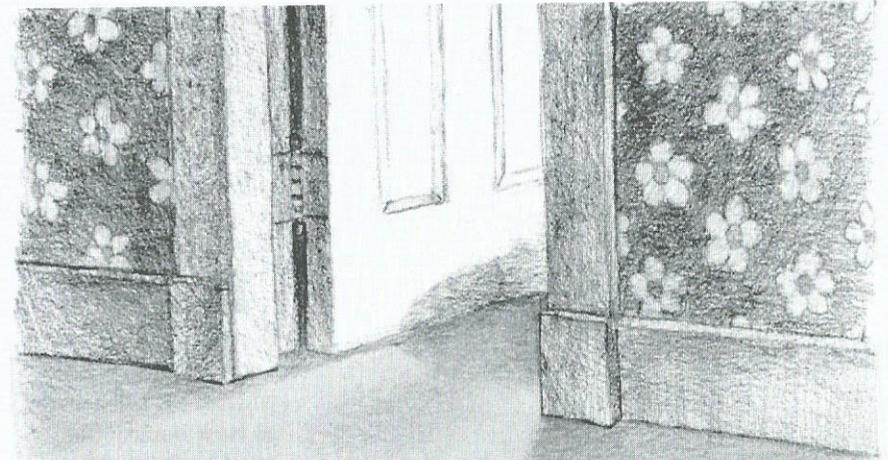


*by Wayne Grover*

**T**oday, Amos and I almost decided not to go diving for treasure. The weather looked threatening even though the sun broke through clouds. Amos knows the coastal weather better than anyone, and he didn't like what he was seeing as he steered the boat out to the open sea.

I scanned the water in all directions, looking for my dolphin friend. I had saved his life by cutting a large fishhook from his tail when he was a baby.

Figura 3 – Texto para leitura por experiência literária, no PIRLS



## An Unbelievable Night

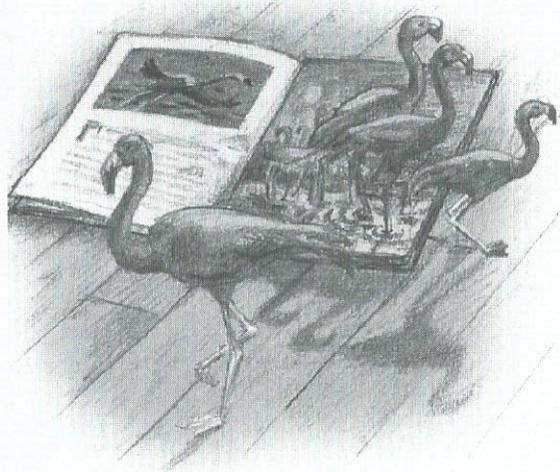
*by Franz Hohler*

**A**nina was ten years old, so even half asleep she could find her way from her room to the bathroom. The door to her room was usually open a crack, and the nightlight in the hallway made it light enough to get to the bathroom past the telephone stand.

One night, as she passed the telephone stand on her way to the bathroom, Anina heard something that sounded like a quiet hissing. But, because she was half asleep, she didn't really pay any attention to it. Anyway, it came from pretty far away. Not until she was on her way back to her room did she see where it

Figura 4 – Texto para leitura por experiência literária, no PIRLS

After two portions of flamingo the crocodile seemed to have had enough and lay down contentedly in the middle of the hallway. When he had closed his eyes and no longer moved,



Anina quietly opened her door and slipped through it into the hallway. She placed the empty magazine cover in front of the crocodile's nose. "Please," she whispered, "please go back home." She crept back into the bedroom and looked through the hole in the door. She saw the crocodile back on the cover of the magazine.

Figura 5 – Texto para leitura por experiência literária, no PIRLS