

A LEITURA COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO PARA TEXTOS PRODUZIDOS EM SITUAÇÃO DE EXAME VESTIBULAR

Luciana Pereira da SILVA*

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss the evaluation of productions originated from responses given to questions of vestibular examinations. The study has, as a starting point, the prove of Comprehension and Text Production used in the examination for entering a public university. That prove has texts with verbal and nonverbal information. To accomplish that evaluating proceeding, it is intended to use the reading perspective — an important factor of textual legibility. Theoretically we share the elaborations presented in the studies developed by Colomer and Camps (2002), Kato (1995), Kleiman (1989, 1993, 2007), Marcuschi (2008) and Possenti (1990, 1991). From these authors, it is possible to introduce the reading as the “information processing of a written text with the finality of interpreting it”. With that theoretical structure it is possible to examine the texts that constitute the proposals for text productions as well as the productions which are results from those proposals, taking into consideration the pertinence of the reading attribution, by the candidate, to the first ones in order to efficiently elaborating the second ones.

Keywords: reading, evaluation, legibility.

1. Introdução

O tema da (não) proficiência em leitura dos alunos em idade escolar, apesar de recorrente, continua atual e pertinente. Dados os resultados obtidos por nossos jovens – em exames de toda ordem –, o assunto ainda merece ser escrutinado objetivando a disseminação de conhecimento acerca do mesmo a fim de que, conhecendo os procedimentos mais adequados para propiciar uma leitura efetiva, os docentes de ensino fundamental e médio realizem esse trabalho em sala de aula.

Este trabalho objetiva, assim, apresentar uma pesquisa realizada a partir de produções textuais elaboradas em situação de exame vestibular¹, sob a ótica da leitura como critério de avaliação. Empregaremos como suporte teórico os pressupostos organizados por Colomer e Camps, 2002. Defendemos a leitura como uma atividade composta por procedimentos cognitivos e sociointeracionais.

Serão examinadas produções elaboradas a partir dos gêneros charge e entrevista, buscando identificar nessas produções escritas indícios de como o leitor (vestibulando) interpretou o texto-base fornecido.

2. Teorizando sobre leitura

Esse trabalho objetiva, em última análise, produzir subsídios para o trabalho dos docentes do ensino fundamental e médio; configurando-se, assim, por um perfil aplicado. Isso posto, ao subsidiar teoricamente o trabalho nos restringiremos ao levantamento disponível em Colomer e Camps, 2002. As autoras apresentam um processo geral de interpretação da informação. Nesse processo, entram a percepção, a memória e a representação do mundo. A

* Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná- *Campus* Curitiba

¹ Esta pesquisa foi gestada no projeto “Pensando o letramento na educação básica”, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2007-2008. Entre a produção acadêmica originada por essa iniciativa, pode-se conferir Silva (2008).

percepção é responsável pela captação de estímulos mediante os sentidos (no caso, palavras escritas e/ou imagens em um papel). Esses estímulos conservam-se por muito pouco tempo no cérebro, por isso precisam ser incorporados à memória e, depois, à representação do mundo.

A memória é responsável por armazenar os estímulos de forma organizada. Podemos falar em memória de curto e de longo prazo. A primeira tem uma capacidade limitada tanto no tempo (18 segundos) como na quantidade de informação retida (7 itens/ mais ou menos 2); se essa informação for memorizada em blocos significativos, essa capacidade é potencializada. A memória a longo prazo tem grande duração e capacidade, desde que a informação seja compreensível (organizada) e significativa para o sujeito.

Finalmente, no processo de interpretação da informação, é necessário organizá-la em esquemas (“estruturas mentais que o sujeito constrói na interação com o ambiente, e que organizam seu conhecimento e o modo de usá-lo.”, COLOMBER e CAMPS, 2002, p.35). A noção de esquema também é adotada na perspectiva da Linguística Textual, especificamente como conhecimento de mundo, um dos fatores de coerência.

Esses três passos – percepção, memória e representação do mundo – compõem, de acordo com as autoras, o processamento de informações de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo.

Ainda tratando do *processo leitor*, as autoras afirmam que esse emprega duas fontes de informação: a visual (percebida por meio da identificação visual e proveniente do texto verbal) e a não-visual. As autoras empregam para o conhecimento não-visual a metáfora “atrás dos olhos”; temos aí conhecimentos de toda ordem acumulados pelo leitor. Juntando esses dois tipos de informações, o leitor construirá a compreensão num processo que conta com três etapas: a formulação de hipóteses, a verificação e a interpretação.

A formulação de hipóteses ocorre no momento em que o leitor se propõe a ler um texto. Aí os elementos presentes no texto ativam esquemas de conhecimentos e o levam a antecipar aspectos do conteúdo. A verificação das hipóteses ocorre quando as mesmas são confirmadas ou não por meio dos indícios gráficos. A integração da informação e o controle da compreensão é responsável pela incorporação da informação confirmada ao conjunto de conhecimentos do leitor. O esquema a seguir sintetiza o que estamos entendendo como o *processo leitor*:

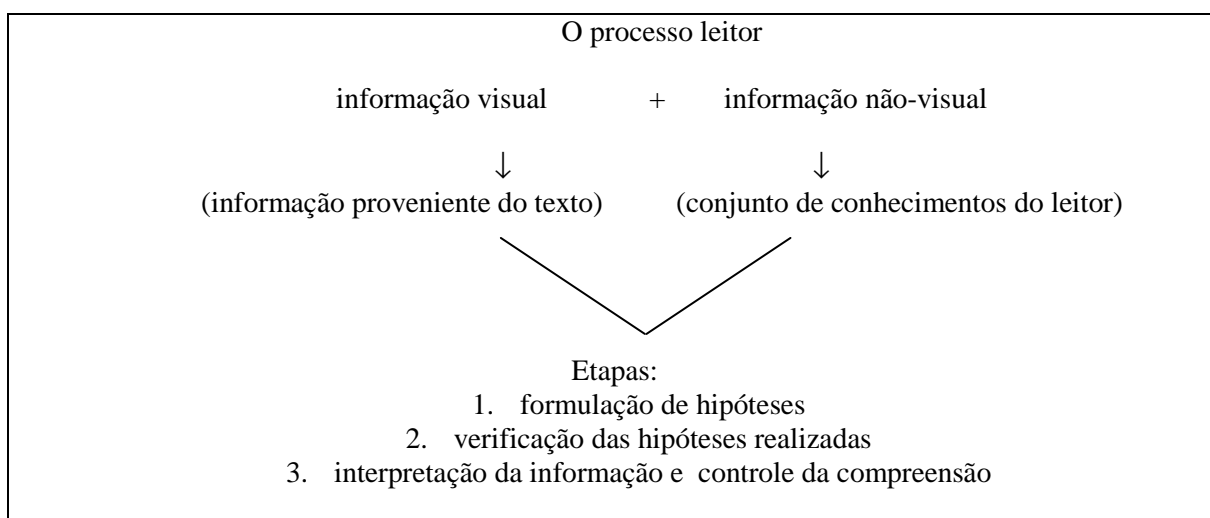


Figura 1. Representação esquemática do processamento de leitura, a partir de Colomber e Camps, 2002.

A integração entre as informações visuais e não-visuais é constante. No processo geral da interpretação da informação, devemos atentar, ainda, para os fatores que incidem na compreensão leitora. Esses fatores se dividem entre aqueles relacionados à intenção da leitura e aqueles relacionados aos conhecimentos prévios.

A intenção da leitura (ou seu propósito) determinará tanto a forma como o leitor abordará o escrito quanto o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura. Foucambert (1976, citado por COLOMBER e CAMPS, 2002)² apresenta cinco objetivos de leitura: leitura silenciosa integral, quando se lê um texto inteiro com o mesmo tipo básico de atitude leitora (como um romance ou um ensaio). A leitura seletiva tem como propósito a ordenação ou a extração de uma vaga idéia global; caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras.

Há ainda a leitura exploratória – produzida em saltos, para encontrar uma passagem ou uma informação determinada; a leitura lenta, que propiciaria desfrutar os aspectos formais do texto, para recriar suas características, ainda que seja interiormente, e a leitura informativa, cujo objetivo é a busca rápida de uma informação pontual, como um telefone em uma lista.

Na realidade, as características do texto já pressupõem uma forma determinada de leitura, mas é a intenção do leitor que fixa a forma e o grau de exigência leitora.

Quanto aos conhecimentos trazidos pelo leitor, há aqueles que versam sobre o material escrito e aqueles que versam sobre o mundo. Tratando especificamente dos conhecimentos sobre o *material escrito*, temos aqueles sobre a situação comunicativa. Esses sinalizam para a necessidade de contextualização e são o objetivo, o lugar e o tempo de produção e o registro lingüístico, que são próprios do gênero em questão.

Ainda sobre o material escrito, há os conhecimentos sobre o texto escrito. Esses conhecimentos podem ser de níveis muito variados. Os paralingüísticos seriam aqueles referentes aos elementos tipográficos, à apresentação visual e à organização da informação de cada tipo de texto. As relações grafofônicas seriam responsáveis pela decodificação – que entendemos como diferente de letramento. Nunca é demais frisar que a pura decodificação não garante leitura eficaz. Por sua vez, os níveis morfológicos, sintáticos e semânticos ocupariam-se das relações estabelecidas dentro do texto entre os vários níveis. Finalmente, o nível textual, abarcado teoricamente pela Linguística Textual, garantiria as noções de coerência e coesão, seqüências ou tipos textuais e gêneros.

Há, ainda, os *conhecimentos sobre o mundo*. O conhecimento de mundo pode ser integrado no âmbito da coerência, importante campo da Linguística Textual: e pode ser segmentado em conhecimentos escolarizados e não escolarizados.

Acrescente-se, também, que Colomber e Camps afirmam que “O processamento em diferentes níveis não segue uma única direção ascendente (da letra ao texto) ou descendente (dos conhecimentos e hipóteses globais à letra), mas que há uma inter-relação constante entre eles.” (2002, p. 57).

Finalmente, é importante lembrar que em nossa análise estamos trabalhando com dimensões de leitura, basicamente três dimensões: insuficiente, suficiente e adequado. Essas dimensões podem ser compreendidas pela *metáfora do iceberg*; assim descrita por Koch, 1997,

“todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.”, p. 25,

² Observar nas referências a edição em português, Foucambert, 1994.

Essa classificação não é única, muitos autores se ocupam dessa segmentação. Como nosso objetivo não é produzir um levantamento teórico sobre leitura, acreditamos que essa explanação sucinta seja suficiente para nosso objetivo: compreender a leitura como ferramenta essencial para a produção de bons textos.

Na sequência dessa visada conceitual, passaremos ao exame de produções efetivas que objetivam exemplificar a compreensão leitora por parte dos vestibulandos.

3. Lendo gêneros

A fim de discutir as estratégias acionadas pelos leitores para atribuir significação para a informação, examinaremos dois gêneros e as produções deles decorrentes.

Como os alunos se comportam frente a textos multimodais (aqueles compostos por linguagem verbal e linguagem não-verbal)? Acompanhemos uma charge, a partir da qual foi elaborada uma proposta de produção de texto em exame vestibular.



"Eu sou um otimista. Tenho toda a certeza de que o aquecimento global vai ser anulado pelo inverno nuclear"

Robert Mankoff, *Veja*, 03 de maio de 2006.

Em 10 linhas, no máximo, explique o efeito de humor da charge.³

A partir dessa proposta (que congrega charge e enunciado), podemos discutir as habilidades necessárias aos alunos para a compreensão leitora e a posterior produção escrita.

Primeiramente, devemos lembrar que a proposta é construída a partir do gênero *charge* — e o conhecimento sobre esse gênero deve ser acionado para a leitura do texto. Sucintamente, a charge é um tipo de texto constituído por elementos verbais e não-verbais e que tem como tema questões de relevância social e como objetivo provocar discussão e crítica.

A leitura da charge deve ocorrer em várias direções. No plano não-verbal, deve-se atentar para o conteúdo icônico: um espaço que pode ser um coquetel ou coffe-break de uma conferência e os personagens envolvidos (um homem e uma mulher que conversam). A

³ Proposta de produção de texto destinada a alunos ingressantes no ensino médio profissionalizante.

confirmação dessas hipóteses não é relevante para a compreensão da charge, como veremos posteriormente.

Quanto aos elementos verbais, temos a frase enunciada pelo homem: “*Eu sou um otimista. Tenho toda a certeza de que o aquecimento global vai ser anulado pelo inverno nuclear.*” Na compreensão desses elementos verbais, é necessário atentar para o conhecimento de mundo do possível interlocutor: ele sabe o que é *aquecimento global* e *inverno nuclear*? Além disso, é importante compreender o primeiro segmento, “*Eu sou um otimista.*”; bem como reconhecer o significado do vocábulo “*anulado*”.

Finalmente, o leitor deve deter-se ao enunciado da proposta em que se pede a explicação do “*efeito de humor*”. É a partir desse dado que a resposta deve ser redigida, ou seja, o interlocutor deve “aceitar” o efeito de humor, localizá-lo e explicá-lo; para tanto, deve acionar seu conhecimento do gênero charge, seu conhecimento de mundo sobre questões ambientais e seu conhecimento lingüístico; em outras palavras, empregar informações do nível visual e do não-visual.

Os procedimentos de processamento da informação explicitados até aqui serão retomados na leitura da proposta a seguir. Iniciemos, então, com o título da próxima charge: *As eternas dúvidas dos adolescentes?*

Como os alunos compreenderiam esse enunciado? Obviamente essa interpretação depende do conhecimento de mundo de cada jovem; no entanto, podemos acreditar que teríamos respostas como: casar-se ou dedicar-se aos estudos, decidir-se por um curso superior, enfrentar ou não a autoridade dos pais, assumir ou não uma possível homossexualidade; ou seja, como encarar o futuro.

Nesse exercício, levantam-se hipóteses para esse enunciado verbal que serão confirmadas ou não no texto completo, a seguir:

AS ETERNAS DÚVIDAS DOS ADOLESCENTES



- *Você fica se perguntando o que vai ser quando crescer?*
- *Se liga, mano! Não raciocino sobre hipóteses!*⁴

De posse da totalidade do texto, podemos confrontar as hipóteses levantadas. A maioria delas não se confirmam, pois os elementos não-verbais e os outros elementos verbais (o diálogo) jogaram por terra as hipóteses iniciais.

Para a leitura efetiva desse texto multimodal, deve-se acionar o conhecimento do gênero charge; também deve-se acionar o conhecimento de mundo sobre o tema (*menores em situação de vulnerabilidade social*) e, finalmente, recordar que toda charge tem como objetivo a crítica.

Obviamente a leitura dessa modalidade textual deve considerar a globalidade, no entanto, objetivando um detalhamento didático, vamos tratar primeiramente dos elementos verbais e, na sequência, dos não-verbais.

Os elementos verbais consistem no título e no diálogo. Quanto ao título, já observamos que sua compreensão adequada só ocorre na totalidade do texto. Isoladamente sua leitura pode levar a uma interpretação inadequada. Já no diálogo, temos um questionamento “*Você fica se perguntando o que vai ser quando crescer?*”, tal enunciado se conecta ao título, estabelecendo com ele, por meio da coesão semântica, um segmento coerente. No entanto, na sequência, a resposta formulada pelo outro adolescente, derruba essa ancoragem num universo classe média de expectativas. “*Se liga, mano! Não raciocino sobre hipóteses!*”. Curiosamente, a resposta em questão é composta de dois segmentos aparentemente incoerentes: “*Se liga, mano!*”, representativo da variedade social própria dos jovens pouco escolarizados e empregado em situações informais, e “*Não raciocino sobre hipóteses!*”, plenamente possível na variedade dos jovens escolarizados e de uso corrente em contextos mais formais.

Mesmo assim, a compreensão do texto ficaria comprometida se não se considerasse os elementos não-verbais. O exame desses elementos nos levam a identificar três adolescentes vendados e com metralhadoras nas mãos, esses jovens localizam-se no alto, numa laje, de onde avistam uma favela. Por conta do processo de escolarização e da mídia televisiva, essa leitura seria consensual para a maioria dos interlocutores. No entanto, leitores com outra formação cultural (ou seja, outro conhecimento de mundo, na perspectiva da Linguística Textual) poderiam interpretar esses ícones de outras maneiras.

Os jovens vendados e armados observando uma favela permitem estabelecer uma série de inferências, como: são jovens marginais ligados ao tráfico de drogas em favelas brasileiras (notadamente as cariocas), que recebem para vigiar a movimentação desse tráfico, observando os policiais e/ou traficantes de outros grupos.

Inseridos nesse contexto, reenquadra-se a resposta do diálogo; a hipótese a que se alude no enunciado está relacionada à possibilidade ou não de manter-se vivo, e não aos caminhos possíveis para os adolescentes.

Para essa charge foi elaborada a seguinte proposta: *Em um texto de 6 a 8 linhas, apresente sua interpretação da charge, explicitando os elementos verbais e não-verbais que fundamentam as relações que você estabeleceu.* Nessa proposta, pede-se a *interpretação da charge*. Além disso, é pedido que sejam explicitados os elementos verbais e não-verbais que fundamentaram as relações estabelecidas. Selecionamos três produções (prototípicas) de candidatos para exemplificar três níveis diferentes de leitura.

Texto I

“São vítimas de uma vida pobre e marginalizada, em que o crime é a sua sobrevivência, não tendo uma expectativa melhor de futuro.

São e é, são verbos de ligação.

tendo, é verbo transitivo direto.

uma expectativa melhor de futuro, é objeto direto o crime, é sujeito.”

Primeiramente podemos dizer que o texto acima não tem autonomia, pois não é feito nenhum tipo de menção ao texto-fonte. Não que isso seja obrigatoriamente necessário, mas contribuiria para sua compreensão. Além disso, não temos sujeito gramatical para *são vítimas*; o que dificulta a identificação do assunto/tema.

A produção é composta por duas partes: na primeira, teríamos a interpretação (*São vítimas de uma vida pobre e marginalizada, em que o crime é a sua sobrevivência, não tendo uma expectativa melhor de futuro.*); na segunda, a justificativa (*São e é, são verbos de ligação. tendo, é verbo transitivo direto. uma expectativa melhor de futuro, é objeto direto o crime, é sujeito.*).

O candidato compreendeu “elementos verbais”, presente no enunciado da proposta, como aqueles próprios da sintaxe tradicional; como se pode verificar na segunda parte do texto, em que se analisam, de acordo com a gramática tradicional, os períodos da primeira parte. Essa produção exemplifica o nível mais superficial de leitura (aqui nomeado, provisoriamente, de insuficiente). Observe-se que não só a leitura da charge foi problemática mas a do enunciado da proposta também.

No texto II, a seguir, pode-se identificar um nível explícito de leitura — aqui também nomeado como nível suficiente.

Texto II

Angeli apresenta em sua charge de 3 de Agosto de 2006 uma dura crítica relacionada aos adolescentes moradores de favelas. Angeli mostra a conversa de um grupo de 3 adolescentes, que estão sentados em cima de um barraco e com armas nas mãos. Ao perguntar ao companheiro sobre a sua perspectiva de futuro, o outro garoto responde que o que vai ser quando crescer é apenas uma hipótese.

O autor explicita dessa forma a crítica dirigida ao governo, que não consegue resolver o problema da favelização, igualdade social e violência no país.

Há autonomia do texto pois é feita menção ao texto-fonte (*Angeli apresenta em sua charge de 03 de agosto de 2006*); assim, garante-se ao leitor a compreensão do texto em tela. No entanto, no gênero pedido pela proposta, é necessário evitar um posicionamento, por não se tratar de um texto opinativo; por isso os segmentos *dura crítica, O autor explicita dessa forma a crítica dirigida ao governo, que não consegue resolver o problema da favelização, igualdade social e violência no país.* não são pertinentes.

Há uma descrição adequada dos elementos da charge (por isso dissemos que estamos no nível do explícito); mas não há inferências (nível do implícito) que levariam a uma interpretação adequada.

Finalmente, chegamos ao nível desejado de leitura em que ocorrem inferências autorizadas no nível implícito.

Texto III

A charge apresenta a dura realidade dos adolescentes marginalizados brasileiros. Sem oportunidades nem chances de ingressarem na e serem aceitos pela sociedade, eles se tornam bandidos, fato representado pelo uso da faixa preta nos olhos na charge, possivelmente envolvendo-se com o tráfico de drogas. Acostumados com a presença de armas nas favelas, os adolescentes iniciam o manuseio delas precocemente. Para eles, a expectativa

em relação ao futuro não é promissora, sendo uma “hipótese” a possibilidade de crescimento e a morte o fim mais provável.

Nessa terceira produção, temos um texto autônomo (identificada pelo vocábulo *charge*), cuja compreensão fica explícita logo no primeiro período (“A *charge* apresenta a dura realidade dos adolescentes marginalizados brasileiros.”). Na seqüência, o produtor passa a justificar sua compreensão; para tanto, recorre aos elementos não-verbais (*faixa preta, armas, favelas*) e aos elementos verbais (explicitando o diálogo no último período).

Poderia-se argumentar que tais dificuldades se devem ao gênero proposto – *charge* – cujo trabalho nas salas de aula não é muito recorrente. No entanto, a necessidade de uma leitura atenta do gênero da proposta e do enunciado da questão não é só percebido (e necessário) em textos multimodais (como a *charge*), ela pode ser observada também em textos exclusivamente verbais, como veremos a seguir.

Leia abaixo um trecho da entrevista do historiador Eric Hobsbawm à repórter Sílvia Colombo, do jornal *Folha de S. Paulo*. Na conversa com a jornalista, Hobsbawm discute questões abordadas no seu livro mais recente: *Globalização, democracia e terrorismo (Globalisation, democracy and terrorism)*.

Folha: O sr. acredita que a supremacia norte-americana esteja em vias de se dissolver?

Hobsbawm: A guerra do Iraque está demonstrando que exercer influência no mundo todo não será possível. Ela está demonstrando que mesmo uma grande concentração de poder militar não pode controlar um Estado relativamente fraco sem certa aprovação e consenso deste. Defendo no livro que o projeto norte-americano de dominação externa está falindo. O que não significa que os Estados Unidos se tornarão um país mais fraco, ou que estejam em declínio ou colapso. Mesmo que percam os seus soldados, continuarão sendo uma nação importante, econômica e politicamente.

Folha: Mas onde estão os indícios dessa falência, além do fracasso da intervenção militar no Iraque?

Hobsbawm: O império norte-americano não permanecerá, entre outras razões, por questões internas. A maior parte dos norte-americanos não quer saber de imperialismo e sim de sua economia interna, que tem mostrado fragilidades. Logo os projetos de dominação mundial terão de dar lugar a preocupações econômicas. E os outros países, se não podem conter os Estados Unidos, têm de acreditar que é possível tentar reeducá-los.
(*Folha de S. Paulo*, 30 set. 2007, p. A33.)

Exponha a opinião de Hobsbawm num texto em discurso indireto, de até 8 linhas.⁵

Novamente, vejamos que conhecimentos devem ser acionados para a leitura eficiente dessa proposta. Inicialmente, na primeira parte do enunciado, temos a situação de produção do gênero no contexto social (explicitada pelos vocábulos *entrevista, entrevistado, entrevistador, veículo e tema*).

Na seqüência, temos duas perguntas e duas respostas. A primeira sobre a dissolução da supremacia norte-americana e a segunda sobre os indícios da falência norte-americana; a segunda complementa a primeira.

Finalmente, é pedida, no enunciado da proposta, a exposição da opinião do entrevistado em discurso direto. Nesse ponto, é necessário que o aluno recorra ao seu conhecimento escolar (que também podemos chamar de letramento escolar) para recuperar seu domínio sobre discurso indireto (em oposição ao discurso direto, próprio da entrevista).

Acompanhemos três textos produzidos em resposta a essa proposta.

Texto IV

“O imperialismo americano, a dominação militar em outros países, tende a diminuir, não porque está enfraquecendo, mas porque sua sociedade está exigindo mais atenção aos

problemas internos, econômicos principalmente, do que a dominação americana em outros países.”

O primeiro problema detectado nessa produção é a falta de autonomia: não há nenhuma informação sobre a fonte e a autoria dessa opinião. Isso se constitui em um problema grave do texto e deve-se, em grande parte, à leitura inadequada da proposta.

Há, ainda, uma enumeração de segmentos do texto que sumarizam os trechos da entrevista. Não podemos dizer que o texto é incoerente, mas sim que ele não atende satisfatoriamente à proposta, por problemas de leitura.

Na seqüência, temos uma outra produção que reflete um nível de leitura intermediário.

Texto V

“Em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo, o historiador Eric Hobsbawn defende que as tentativas de dominação externa por parte dos estado-unidenses não está dando certo. Complementa dizendo que não é fácil exercer influências em qualquer país que seja, independentemente de seu tamanho ou força bélica. Eric termina dizendo que o principal fator do fim da supremacia norte-americana não seria fatores externos e que poderiam ser os internos, como é o caso da economia que vem apresentando algumas fragilidades.”

Nessa produção, temos a referência à fonte (*Em entrevista concedida ao jornal Folha de S. Paulo*) e a atribuição da opinião a Eric Hobsbawn (*o historiador Eric Hobsbawn defende*). No entanto, encontramos problemas na transposição do discurso direto para o indireto (segundo período): *“Complementa dizendo que não é fácil exercer influências em qualquer país que seja, independentemente de seu tamanho ou força bélica.”* o que pode se constituir mais em um problema de redação do que de leitura. Ainda é importante registrar o desconhecimento de características do gênero ao empregar o vocábulo Eric (prenome): nesse gênero seria esperado um tratamento mais formal, com a utilização do sobrenome do autor.

Finalmente, no último exemplo, podemos identificar uma produção que reflete uma leitura dos implícitos (satisfatória).

Texto VI

O projeto de dominação externa dos norte-americanos está falindo. Épe o que diz o historiador Eric Hobsbawn no seu livro Globalização, democracia e terrorismo. Em uma entrevista ao jornal Folha de S. Paulo, Hobsbawn afirma que, apesar da impossibilidade de exercer influência no mundo inteiro, os estados Unidos não deixarão de ser uma nação forte política e economicamente. Além do fracasso na Guerra do Iraque, a queda do império norte-americano se deve às fragilidades da economia interna. Cabe aos outros países mudar a visão imperialista dos estados Unidos.

No texto acima, tem-se, no primeiro período, a síntese da opinião do historiador. Na seqüência, é feita a menção ao contexto de produção do texto-fonte e ao responsável pela opinião (Eric Hobsbawn). Continua-se sintetizando a opinião do historiador; a sumarização correta das informações é o resultado da leitura adequada do texto-fonte.

A análise feita até aqui, deve ter evidenciado como a leitura pode contribuir para a elaboração mais ou menos adequada de respostas às propostas de produção de textos.

4. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos escrutinar problemas de leitura por intermédio do exame de produções escritas originadas em situação de vestibular. Por intermédio da análise de exemplares prototípicos, pudemos observar o quanto a leitura inadequada do texto-base compromete a produção escrita.

Assim, no conjunto dos dados examinados nesse trabalho, na primeira dimensão (insuficiente), não houve a compreensão coerente do material escrito e nem o acionamento adequado do conhecimento de mundo (textos I e IV). Na segunda dimensão (suficiente), ocorreu uma compreensão coerente tanto do material escrito quanto o acionamento adequado do conhecimento de mundo (textos II e V), mas essa compreensão estaria no nível do explícito, não seriam feitas inferências implícitas. Na terceira dimensão (adequada/o), foram feitas as inferências no nível implícito (textos III e VI).

Portanto, ao mesmo tempo que a leitura pode (e deve) ser empregada como critério de avaliação para textos produzidos em situação de exame vestibular – e em outros contextos avaliativos –, também pode (e deve) ser empregada no processo ensino-aprendizagem. Procedimentos de modelização realizados pelos docentes junto ao alunado contribuem de forma efetiva para uma leitura adequada e uma posterior produção escrita de qualidade.

Referências

- COLOMER, Teresa, CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- SILVA, Luciana Pereira da. A coerência como critério de avaliação para textos produzidos em situação de exame vestibular. *Anais do 8º Encontro do CELSUL*, Porto Alegre, 2008.