

A “OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA-ESCREVENDO O FUTURO”: UM INSTRUMENTO DE INCENTIVO À LEITURA E À PRÁTICA TEXTUAL

Ester Cavalcanti da Silva ARAÚJO

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Orientador (a): Prof^a Dr^a Maria da Penha Casado ALVES

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

RESUMO: o projeto “Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro” focaliza o ensino de leitura e produção de textos que, inicialmente, parece ser um importante instrumento de apoio aos docentes no incentivo à leitura e à escrita nas escolas de ensino básico, pois, por meio dessa iniciativa, os alunos podem ter contato com textos diversos, de forma sistemática e contínua. Portanto, o objetivo desse trabalho foi observar, em algumas escolas públicas no Estado do Rio Grande do Norte, especificamente na Cidade de Natal, o modo como é trabalhado esse projeto. A metodologia empregada nesse trabalho foi de caráter qualitativo e para a geração de dados foi aplicado questionários para professores de língua portuguesa. Para analisar o *corpus* desse trabalho, utilizamos as teorizações sobre leitura de Solé (1998) e Freire (2008), sobre gêneros discursivos, feitas por Bakhtin (2003) e sobre o ensino de língua portuguesa, por Irlandé (2007).

PALAVRAS-CHAVES: Leitura. Gêneros discursivos. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

Os alunos da educação básica brasileira têm apresentado baixo desempenho nas avaliações nacionais de língua portuguesa. Esse resultado negativo é mais alarmante nas escolas públicas de ensino básico, como mostra o PISA (2006) – Programa avaliador que visa fornecer um perfil básico dos conhecimentos e habilidades dos alunos para que, a partir desses dados, os órgãos responsáveis pela educação possam traçar políticas públicas educacionais mais eficazes.

A leitura e a escrita têm sido objetos constantes de estudos no Brasil. Um desses estudos, realizado pelo Instituto Pró-Livro, indica baixos índices de leituras entre os brasileiros e, paralelamente a esse diagnóstico, os linguistas aplicados discutem sobre a importância do ensino-aprendizado da leitura e da escrita nas escolas de ensino básico, principalmente nas escolas da rede pública, pois essas são as que mais sofrem com o descaso dos órgãos governamentais, responsáveis por elas. Por outro lado, vemos, também, a falta de preparo e, por vezes, falta de compromisso dos professores de língua portuguesa ao ministrarem aulas de leitura e produção de textos; muitos utilizam o texto como mero pretexto para ministrarem aulas de “decoreba” da Gramática Normativa, em detrimento de um ensino que motive o aluno a desenvolver várias competências e habilidades que são importantes para que eles se tornem sujeitos-cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, em todas as esferas da sua vida.

A partir dessas constatações, fizemos um levantamento dos materiais didáticos disponíveis, no ensino público, que os docentes de língua portuguesa utilizam em sala de aula. Então, verificamos que um deles é o projeto “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”. Depois de analisá-lo, no que se refere à estrutura e organização, observamos que o mesmo focaliza o ensino de leitura e produção de textos.

Portanto, o objetivo desse trabalho foi observar as concepções de linguagem de dois professores de língua portuguesa e os procedimentos teórico-metodológico que os mesmos se baseiam para aplicar esse projeto, em duas escolas públicas, de ensino básico, no Estado do Rio Grande do Norte, especificamente na Cidade de Natal. A metodologia empregada nesse trabalho foi de caráter qualitativo e para a geração de dados foi aplicado questionários para professores de língua portuguesa. Por fim, para analisar o *corpus* desse trabalho, utilizamos as teorizações sobre leitura de Garcez (2002) e Freire (2008), sobre gêneros discursivos e linguagem feitas por Bakhtin (2003) e sobre o ensino de língua portuguesa, por Irlandé (2007).

2. Fundamentação teórica

A leitura como processo interativo

A leitura, neste trabalho, é vista como um processo interativo no sentido em que ao se fazer uma leitura de qualquer natureza - seja ela de fruição, com fins de aquisição de algum conhecimento ou de utilização da informação do texto em um outro texto a ser produzido - há um movimento de mão-dupla entre texto e leitor. Vendo a leitura a partir de tal ângulo, alguns autores que comungam da mesma visão sobre tal atividade compreendem a leitura como um processo construído e intersubjetivo, não abandonando a concepção de leitura como decodificação de um sistema (língua), mas ampliando-o. E aí nós observamos, também, que a concepção de leitura modificou-se devido à mudança de concepção da própria língua, uma vez que esta não é mais vista como sistema. Assim, Garcez diz que:

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, interações, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos. (GARCEZ, 2002, p. 23).

A partir da concepção acima, é possível ver a leitura como interação entre as subjetividades do leitor e do autor, por este expressar sua subjetividade no momento de produção e o texto carregá-la para que se contraste com a do leitor. Há também a concepção de leitura de Paulo Freire que é bastante aceita pelos docentes, por ele fazer o intercâmbio entre texto e contexto, afirmando que a leitura do texto escrito é precedida pela leitura do mundo. Sendo assim, tomando posição semelhante a de Garcez, Freire diz que a leitura não se limita à simples decodificação de signos, mas que se expande para a partir dela melhorar a leitura que se faz do mundo. A leitura é tida como libertação e meio de expandir horizontes, uma vez que ela é uma porta para decifrar o mundo. A leitura extrapola o texto escrito e parte para outras modalidades de textos, analisando-os, compreendendo-os e percebendo-os, devido à leitura ser também uma atividade de percepção ao momento em que é preciso perceber o que está por trás das palavras, frases e aparentes perguntas e afirmações.

Como processo complexo, a leitura tem algumas exigências para que ela se aconteça e alguns acontecimentos que o leitor deve ter. O conhecimento prévio, por

exemplo, é essencial para que se possam fazer as relações necessárias para se chegar a uma compreensão coerente dentro das possibilidades que o texto oferece. Outros conhecimentos básicos são o lingüístico, pois sem o conhecimento do tipo de linguagem em que o texto se configura é impossível se fazer qualquer tipo de leitura, do gênero discursivo e um conhecimento mínimo sobre o assunto que abordado. Essas exigências são de cunho cognitivo também por diversos comandos serem feitos ao cérebro simultaneamente durante o ato de ler e, para que todas essas solicitações organizem-se de modo a possibilitar a leitura, é preciso desenvolver certas habilidades que são de extrema sofisticação e apenas podem ser treinadas com a prática da leitura. Como diz Paulo Freire (2008, p. 56): “[...] aprendeste a ler na prática da leitura”.

Classificar, organizar, selecionar as ideias, elaborar hipóteses com a antecipação do conteúdo textual e, se for o caso, desconstruir as mesmas, regular a velocidade de leitura, pensar sobre o que se está lendo e reformulá-lo quando se achar necessário, identificar e focalizar pontos-chave no texto. Durante o processo de leitura, costumamos fazer uma leitura do texto como um todo e ao longo desse processo centramos a atenção em certos pontos para entender o todo e saímos desse ponto para o geral, visando entender tal ponto especificamente. Esse movimento de idas e voltas entre pontos específicos e o todo do texto é realizado o tempo todo como estratégia de construção da leitura, sendo ascendente, quando parte de um ponto para a totalidade, e descendente, quando parte da totalidade para um ponto específico. A leitura descendente geralmente é rápida e superficial enquanto a ascendente é mais detalhada e lenta. Estes são alguns procedimentos mentais - muitas vezes inconscientes e também conscientes, ao momento em que podemos controlá-los, disciplinando-os e submetendo-os aos nossos interesses - que nós fazemos ao ler o mais simples texto. Dessa forma, o leitor é um processador do texto e um elaborador e reelaborador de hipóteses, que são verificadas no texto para que a construção de sentido seja efetuada.

Uma vez que sempre lemos com algum fim, a interpretação feita de um texto depende em parte dos objetivos traçados a ele. Assim, existem diversos tipos de leitura e modos de olhar para o texto a partir dos interesses e expectativas que o leitor cria. A leitura pode ser de fruição, prazer ou evasão, como se vê em textos fictícios, que também podem ser lidos para estudo, obtenção de conhecimentos específicos ou para análise. Dessa forma, temos leituras que podem ser apenas para diversão, para uma apresentação em público, para seguir comandos, para produzir um outro texto, entre outros. Todos esses tipos de leitura são definidos de acordo com os fins que o leitor lhes incumbe. Sendo um processo de interação entre subjetividades, é preciso ter consciência de que a leitura é uma construção e que se inicia antes mesmo da decodificação da linguagem na qual se configura com os elementos para-textuais, como, por exemplo, o título, que geram expectativas em relação ao corpo do texto. E juntando o corpo textual aos elementos para-textuais para formar um conjunto, podemos observar que a partir da análise do conjunto, da formulação de hipóteses, do ativamento de habilidades, do atentar para os subentendidos e de confirmações e refutações feitas a partir do texto é que se faz a leitura.

Para que esse processo de leitura ocorra com mais eficiência é necessário que o professor trace estratégias de ensino e diante disso, citamos Solé (1998, p.42) que aborda a questão das estratégias de leitura e chama a atenção do professor para a forma como pode ser trabalhada as leituras: de modo que oriente os seus alunos a lerem com algum objetivo, pois, “dessa forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas”.

3. Gêneros discursivos: das teorias à aplicação em sala de aula

Os gêneros discursivos têm sido amplamente estudados pela lingüística em diversas perspectivas que vão da teorização à aplicação dessas teorias em sala de aula. Orientação já presente nos documentos oficiais, especialmente nos PCN's que reiteram a importância de tê-los como objeto de análise em sala de aula. Hoje temos a noção de que toda produção verbal realiza-se por meio de gêneros, mas nem sempre se pensou dessa forma. Inicialmente, o conjunto de textos literários, tido como gênero literário, foi largamente estudado sob uma ótica artístico-literária por ter a literatura como ponto em comum e não enquanto enunciados. Também os gêneros retóricos foram muito estudados em uma visão da natureza verbal constituinte do enunciado, como a relação entre os interlocutores, a influência do ouvinte no enunciado, entre outros e, por último, estudaram-se os gêneros do discurso do cotidiano. Tal estudo por partes acontecia devido à variedade de gêneros e peculiaridades de cada um, que levava à idéia de falta de uma característica comum entre eles. Atualmente, então, com base na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, ampliou-se o olhar para além do mundo da arte.

A noção de que a comunicação verbal, seja escrita ou falada, dá-se por intermédio de gêneros está ligada a um conceito de gêneros apresentado pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que trouxe novos direcionamentos para os estudos lingüísticos. Bakhtin diz que a língua utiliza-se de enunciados concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade social, produzindo seus tipos de enunciados relativamente estáveis chamados gêneros do discurso e uma vez que um gênero pertence a uma dada esfera social, “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros são divididos em duas categorias: primários e secundários, em que a primeira categoria de gêneros se constitui em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e são mais simples quando contrastados com os gêneros secundários que se constituem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, aparecendo, geralmente, na modalidade escrita. A relativa evolução dos gêneros secundários em relação aos gêneros primários é explicada devido os primeiros surgirem posteriormente aos segundos, pois os primários servem de base-modelo para a origem de novos enunciados que vem a ser mais complexos, uma vez que são construídos na relação com aqueles. Por vezes, os gêneros secundários podem ter em sua composição gêneros primários, que quando inseridos perdem de imediato seu laço com a realidade existente.

Devido o enunciado refletir as condições e finalidades de uma esfera social, o gênero discursivo atende às necessidades da esfera por onde circula. Assim, o enunciado compõe-se de três elementos que serão utilizados da maneira que a situação comunicativa permitir, sendo, portanto, o conteúdo temático, a estruturação composicional e estilo. O primeiro dos elementos tem a ver com a temática abordada de acordo com a intenção de produção dentro da esfera social; o segundo elemento trata da disposição dos itens selecionados dentro do gênero, vendo este como estrutura quanto a tamanho, forma, distribuição na página, entre outros; e, por último, o estilo que vem a ser a escolha realizada das estruturas e do léxico que serão utilizados no gênero, podendo ser tanto individual quanto funcional. O estilo individual diz respeito a uma seleção que reflete a individualidade do sujeito no momento de produção lingüística, mostrando um estilo próprio da pessoa que produz o enunciado. O estilo funcional é próprio do gênero dentro de uma esfera social, que impõe coerções, uma vez que esta exige determinado tipo de estilo condicionado pelas circunstâncias comunicativas tanto

do enunciado quanto da própria situação. Dessa forma, o gênero é construído historicamente, por ser sempre a forma modificada de seu anterior, mas também pela função exercida e pelas condições que dada esfera disponibiliza, uma vez que será ela que dará a temática e condicionará a estrutura composicional e o estilo. Com esses elementos de construção, o gênero orientará a produção verbal.

Devido à esfera social na qual o gênero está inserido influenciá-lo grandemente, as mudanças sofridas nela repercutirão inevitavelmente no enunciado produzido, modificando-o e, por vezes, trazendo-o de maneira diversa da que geralmente ele se apresenta. Isso mostra que o gênero é passível de mudanças e que tem caráter flexível e dinâmico. Não considerar tais elementos levam ao enfraquecimento do vínculo entre linguagem e vida, que também acontece quando não se leva em consideração a natureza do enunciado. Assim, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282), por esse motivo o enunciado, para este autor, é vivo e uma forma de ação. É por meio do enunciado concreto que a língua encarna-se. Sendo assim, a melhor maneira de estudar a linguagem em todos os seus aspectos, principalmente seu funcionamento, é por meio dos gêneros, porque eles são o motor da produção verbal. São a língua em ação.

4. Ensino de língua portuguesa: sou professor de redação, de gramática, de literatura ou professor de língua portuguesa?

O ensino de língua portuguesa tem sido alvo de estudos de pesquisadores da linguagem. Dentre esses estudiosos verificamos que Rojo (2008) e Irandé Antunes (2007) pesquisam, respectivamente, o ensino de língua portuguesa na perspectiva do gênero e do ensino equivocada da gramática.

Rojo (2008, p. 97e 98) afirma que

A ideia de gênero como um mega-instrumento, inclusive para o ensino-aprendizagem, isto é, como o grande instrumento por meio do qual, outros instrumentos lingüísticos (*recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua – ou o estilo, em Bakhtin*) entrariam em funcionamento ou seriam analisados, tem sido bastante produtiva e bem recebida no ensino de línguas.

Nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de línguas e pelo ensino de gramática. Sempre fazemos sucesso na formação de professores quando discutimos as características formais e de estilo de um texto ou gênero, a partir de nossos instrumentos. Por outro lado, nossos alunos não precisam ser gramáticos de textos e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.

Diante dessas afirmações, observamos no primeiro trecho que a autora classifica “gênero” como um “mega-instrumento” e deixa a dica para os professores de línguas: os gêneros podem ser utilizados no ensino-aprendizado dos aspectos gramaticais, além dos recursos estilísticos do texto. Já no segundo trecho, ela faz uma crítica aos professores que dão prioridade ao ensino de gramática e orienta que o ensino de línguas deveria ser

baseado nas necessidades do aluno, para que ele tenha habilidades e competências suficientes para “fazer uma leitura crítica e cidadã”.

A gramática, ainda é vista, por muitos profissionais, alunos e pais como uma bússola, que poderá guiá-los a um conhecimento profundo e “correto” da língua. Assim, se submetem ao processo de “decoreba” de regras, análises gramaticais de frases soltas, descontextualizadas da realidade dos alunos. Então, Irandé Antunes (2007), ao observar esses fatos, conclui que esse tipo de ensino é equivocado e traça uma análise dos diferentes tipos de gramática que existe, desconstruindo o mito da unicidade da gramática prescritiva, normativa.

5. Análise do *Corpus*: Por uma prática docente comprometida com o ensino de qualidade

A “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro” é um projeto realizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). O projeto é composto por oficinas, sistemáticas e contínuas trabalhadas no ensino fundamental e ensino médio, nas escolas públicas do Brasil. Ao final das oficinas, ocorre uma seleção dos melhores textos locais que irão concorrer com outros textos de alunos de toda parte do Brasil, no entanto, a idéia é que todos os alunos envolvidos se beneficiem, sendo ou não selecionados para concorrer. De acordo com o projeto, esse concurso tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o aperfeiçoamento da escrita dos alunos.

Então, a partir dessas informações iniciais, nos sentimos instigados a pesquisar tal projeto. Nesse trabalho inicial da pesquisa, sentimos a necessidade de trazer a voz do professor-agente para falar um pouco sobre sua prática docente e para a partir daí refletirmos sobre a aplicabilidade desse projeto.

Na “questão 1”, indagamos aos professores sobre a concepção de linguagem:

1. Qual a concepção de linguagem que norteia a sua prática de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos em sala de aula?

Professor 1: Sócio-interacionista. Nessa concepção de linguagem a sala de aula passa a ser um espaço de reflexão para todos os participantes, assumindo um caráter extremamente dialógico, onde o professor dá voz ao aluno para que ele expresse seu pensamento.

Professor 2: A concepção de linguagem que norteia a minha prática de ensino-aprendizagem é aquela que leva em consideração a interação do aluno com o meio em que vive. Procuro fazer um trabalho em que o aluno perceba a linguagem como instrumento de mudança para a sua vida, onde ele possa se reconhecer nessa linguagem, podendo interferir no seu meio através dela.

Nessa primeira questão, observamos que as concepções de linguagem dos professores são idênticas: Sócio-interacionista e os mesmos mostram-se atualizados com as teorias que têm mostrado serem eficazes no ensino da linguagem, conscientes em relação à sua prática docente, comprometida com o desempenho dos seus alunos.

Incentivando-os, por meio do ensino da linguagem, a assumirem uma postura reflexiva e autônoma.

Na questão 2, elaboramos a pergunta com o objetivo de saber se os docentes utilizam o material da “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”, já que ele está disponível para todas as escolas, do ensino básico:

2. Por que você decidiu preparar seus alunos para participarem da “Olimpíada de Língua Portuguesa”, já que a aplicação desse material e a participação deles nessa avaliação não são obrigatórias?

Professor 1: A maioria dos alunos sente dificuldades em leitura e produção de textos, talvez porque não tenham conseguido vencer algumas etapas essenciais em sua vida acadêmica. Dessa forma, existe uma grande lacuna a ser preenchida no processo de ensino-aprendizagem para melhorar o desenvolvimento dos trabalhos desses alunos.

Professor 2: Desde a última Olimpíada que sentia vontade de desenvolver esse trabalho com meus alunos. Oportunizar aos mesmos a chance de competir com outros alunos para que eles pudessem verificar o seu nível de escrita era uma vontade que eu trazia comigo há algum tempo. Aproveitei o momento, então, para colocar em prática essa ideia, mesmo esse trabalho não tendo um caráter obrigatório.

Contudo, sair um pouco da rotina também é bom. Os alunos não gostam muito daquele tipo de aula que se perpetua por nossas escolas. Claro que é preciso ter coragem, iniciativa e vontade de fazer trabalhos relacionados à linguagem que fujam do senso comum e isso foi um desafio para mim, já que tive de experimentar cada oficina, na prática, com os alunos. Mas estava imbuído dessas características e isso foi fundamental para ir até o final.

Nessa questão 2, o professor 1 fala sobre as dificuldades que os alunos têm na prática de leitura e produção textual, confirmando os resultados negativo, do IPL, sobre o índice de leitura dos brasileiros. O Professor 2 compreende que esse projeto pode ser uma forma do aluno medir seu nível de escrita e do professor experimentar novos trabalhos no ensino da linguagem, mesmo

3. Você segue integralmente as orientações propostas no material do professor para a prática de leitura e produção de textos?

Professor 1: Procuro aproveitar bastante o material, entretanto, busco também outras alternativas.

Professor 2: O material da Olimpíada é de excelente qualidade. Ele apresenta uma sequência didática fantástica que vai levando o aluno passo-a-passo a perceber o gênero textual que terá que escrever. Mesmo assim, busquei alguns outros textos e fiz algumas adequações para o desenvolvimento do trabalho.

Podemos observar nas respostas dos dois professores que eles utilizam outros materiais para colaborar no desenvolvimento do projeto. E no discurso do Professor 2, verificamos um relato sobre a qualidade do projeto: “O material da Olimpíada é de excelente qualidade”.

6. Considerações finais

Ao analisarmos as respostas dos professores, percebemos que eles, em geral, estão satisfeitos em trabalhar com a “Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”. Mostraram que apesar de ser um material de qualidade, não é suficiente para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual, por isso eles pesquisam em outras fontes de apoio didático.

Embora o projeto não faça parte do material didático obrigatório das escolas públicas, os dois professores decidiram utilizá-lo para beneficiar seus alunos, mostrando-se professores comprometidos, conscientes com a busca da melhoria do ensino básico, no ensino público.

Por fim, ressaltamos a importância do ensino da leitura e da escrita, na educação básica, principalmente nas escolas públicas, pois os índices mostram o baixo desempenho nas avaliações nacionais que medem o nível de aprendizagem de leitura e prática textual dos seus alunos. Chamamos a atenção para o fato de os professores estabelecerem estratégias de ensino de leitura e escrita, dentre essas estratégias é ensinar essas modalidades de ensino com algum propósito, seja para ler por prazer, obter conhecimento, seguir instruções, revisar um escrito próprio ou comunicar-se. Dessa forma, os docentes estarão contribuindo para formar sujeitos-cidadãos reflexivos, críticos, que possam exercer seus direitos e deveres e usufruir da liberdade de pensar e agir conscientemente.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P. 279, 282.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008. P. 56,58.
- GARCEZ, L. H. do C. Técnicas de redação: o que é preciso para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002. P. 23.
- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao *TRIVIUM*? In: SIGNORINI, Inês. **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. P. 97, 98.
- SOLÉ, I. O Desafio da Leitura. In: **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 42.
- em: <<http://olimpiadadelinguaportuguesa.mec.gov.br/noticia/ver/6>>. Acesso em: 10 out. 2010.
- em: <<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.
- em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.