

A compreensão leitora de graduandos em Letras Português a distância: um estudo de caso

Aline Cassol Daga¹ - UFSC

RESUMO: Cursos que formam licenciados via EaD contemporaneamente tendem a exigir maior proficiência em leitura dos estudantes, dado que nos processos interacionais a língua escrita é prevacente. Trata-se, portanto, de um processo focado no leitor, porque as aulas precisam ser lidas. Esta comunicação corresponde a um estudo de caso cujo objeto é a *performance* em leitura de 26 acadêmicos de um curso de Letras EaD. A questão de pesquisa a que a investigação buscou responder é: *Como se caracteriza a compreensão leitora de acadêmicos desse curso no que respeita à localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação?*

ABSTRACT: Courses that train teachers through Distance Education contemporarily tend to require greater proficiency in reading of students, given that in the interactional processes the written language is prevalent. This is a process focused on the reader, because the classes need to be reads. This communication derives from a case study which has as its object the performance in reading of 26 academics of Portuguese Language and Literature Course in distance modality. The research question that the investigation sought to answer is: What about the reading comprehension of students in this course for the location of information, interpretation and reflection and evaluation?

1. Introdução

A leitura é processo teoricamente recente na história da humanidade. Biologicamente, não nascemos prontos para ler, precisamos aprender a ler, nossos neurônios precisam ser especializados para tal atividade, pois “[...] a linguagem escrita não é uma função natural. Ela é, de fato, uma aquisição cultural [...]” (MORAIS; KOLINSKI; GRIMM-CABRAL, 2004, p. 61).

Indicadores nacionais e internacionais têm revelado o desempenho de alunos brasileiros em atividades de leitura. De acordo com esses indicadores, e em que pesem eventuais questionamentos às metodologias de geração de dados e aos propósitos das agências que os gerenciam, alunos brasileiros não têm atingido níveis mais elevados nas escalas de proficiência. Esses resultados suscitam reflexão principalmente se considerarmos o contexto dos cursos a distância, os quais, por estarem pautados na modalidade escrita da língua, demandam maior proficiência em leitura dos alunos. Apesar de as pessoas estarem em contato constante com materiais escritos na sociedade, isso não garante que elas lidem com essas leituras de modo proficiente no plano das diferentes configurações em que tais leituras se instituem.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa² é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de quinze anos que visa avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de leitura, matemática e ciências, com o objetivo de estudar até que ponto alunos próximos do término da educação escolar obrigatória adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. As avaliações acontecem a cada três anos. Na última avaliação do Pisa, realizada em 2009, e cujo foco foi a leitura, o Brasil atingiu 412 pontos, ficando na 44ª posição, em um total de 65 países participantes.

Apesar dos esforços para expandir a educação, principalmente pelo uso, nos últimos anos, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vinculadas a programas de Educação a Distância (EaD) que se multiplicam no país, uma parcela da população brasileira não parece ter desenvolvido satisfatoriamente habilidades de leitura requeridas em situações interacionais em que a escrita se faz presente, em uma sociedade crescentemente grafocêntrica e cada dia mais complexa no que respeita aos usos dessa modalidade da língua. O aluno de um curso a distância, por exemplo, é submetido à leitura de conteúdos de expressiva densidade teórica, que, por via de consequência, demandam leitura proficiente, tanto quanto é submetido a aulas que precisam ser lidas e a interações que só se estabelecem por meio da escrita. Em tal contexto, tentativas de analisar questões relativas à compreensão leitora assumem, em nosso entendimento, relevância única. Este artigo procura responder a seguinte questão: Como se caracteriza a

¹ alinecdaga@gmail.com

² Informações sobre o Pisa podem ser encontradas em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>.

compreensão leitora de acadêmicos de curso de graduação a distância no que respeita à localização de informações, interpretação e reflexão e avaliação? Para isso, 26 graduandos do curso em questão responderam a um teste de proficiência em leitura elaborado especialmente para este estudo.

2. Implicações cognitivas da compreensão leitora

A leitura, dependendo do enfoque sob o qual é estudada, pode ser definida como um processo de extração ou como um processo de atribuição de significado. No primeiro, a direção é do texto para o leitor, o que implica uma postura passiva deste último. Sob essa perspectiva, o conteúdo do texto precisa ser detectado e analisado para que seu *verdadeiro* significado possa ser extraído, o que sugere um entendimento de que o texto possui um significado preciso, exato e completo. Por outro lado, na acepção de que ler é *atribuir significado*, a leitura é interpretada como um procedimento de levantamento de hipóteses, em que “[...] o significado não está no texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p.14).

Segundo Leffa (1996), porém, para compreender o ato da leitura é preciso considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto, assim, se não se trata de *extração de sentidos*, nem de *atribuição de qualquer sentido*, trata-se de interação do leitor com o autor. Para Leffa (1996, p. 17-18):

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

A maior ou menor excelência no ato de ler, ser um leitor que de fato compreende o que lê e que consegue aprender a partir do que está lendo, ou um leitor que só consegue entender de modo superficial o conteúdo de um texto, implica, entre outras questões, ter maior ou menor proficiência na *atividade de leitura*, entendida, segundo Morais (1996, p. 112), como “[...] o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores.” Na concepção de Kintsch (1998), há três fatores que estão envolvidos nas atividades de leitura e que determinam se o indivíduo é bom ou mau leitor. São eles: habilidades de decodificação, habilidades de linguagem e conhecimentos de domínio do leitor. Os leitores, na sua maioria, não têm consciência dos mecanismos utilizados e das atividades que se passam no cérebro enquanto leem.

A leitura é uma experiência informativa, cujas consequências gerais são aumento da memória e conhecimento específico (SMITH, 2003 [1989]). Localizar informações em um texto é um procedimento básico em qualquer ato de leitura; independentemente de qual for o objetivo da leitura, sempre tentamos entender as ideias veiculadas no texto, isto é, em todas as aplicações da leitura evidencia-se a necessidade de localizar com eficiência a informação requerida.

De acordo com Smith (1989), enquanto leem, os leitores trazem consigo não só expectativas sobre o texto, mas constroem o próprio sentido do texto, por meio de previsões globais ou focais. As previsões globais são as que direcionam a leitura e as previsões focais são aquelas que servem para confirmar, negar ou especificar as previsões globais a partir do material impresso. As previsões focais não têm consequência duradoura, causam preocupação apenas por um breve período de tempo.

O ato de ler, portanto, é uma atividade cognitiva, constituída por processos altamente complexos que ocorrem nas redes neurais. Segundo Cerutti-Rizzatti (2010), “[...] a *capacidade de leitura* do sujeito incide sobre a leitura de uma mensagem de celular tanto quanto sobre a leitura de um ensaio científico, e sua *atividade de leitura* pode se revelar ótima para a leitura dessa mesma mensagem de celular, mas não para a leitura do ensaio”.

A compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar várias operações mentais e recorrer a muitos tipos de conhecimentos. A decodificação, atividade para a qual os neurônios precisam ser reciclados, pode ser considerada uma atividade primária, um processo básico da leitura. Além da decodificação, outros processos cognitivos são necessários para que se consiga compreender um texto.

Diante da brevidade deste artigo, são apresentados apenas os três níveis de habilidade cognitivas avaliadas pelo Pisa – *localização de informação, interpretação de texto e reflexão e avaliação* – sem os quais não há, em nosso entendimento, como construir sentidos do texto, e os quais usamos na análise dos dados.

2.1 Localização de informações

Uma das categorias avaliadas pelo Pisa, a *localização de informações*, requer que o indivíduo consiga localizar uma ou mais partes de informações num texto. Pesquisar e selecionar informações são tarefas que aparecem com frequência no cotidiano das pessoas, pois são necessárias na leitura de textos de diferentes configurações.

Nessa categoria, as tarefas vão desde a recuperação de informações específicas e muitas vezes explícitas no texto até a combinação de múltiplas partes de informações imbricadas, sendo que algumas podem estar fora do corpo do texto. Para atingir o nível 5 nessa categoria, o aluno deve ser capaz de lidar com informações competitivas, inferindo quais as mais relevantes para a tarefa.

2.2 Interpretação de textos

A *interpretação de textos*, ainda segundo documentações do Pisa, consiste na capacidade de construir sentido e elaborar inferências. Para que o leitor possa desenvolver uma interpretação do texto, é necessário que ele atinja um nível de compreensão mais profundo e não apenas um entendimento superficial do material escrito. Para isso, é preciso entender dos mecanismos da coesão, explícita ou implícita, saber elaborar inferências de alto nível e conseguir organizar e lidar com informações contraditórias ou ambíguas.

De acordo com a escala do Pisa, no nível mais básico dessa categoria – nível 1 –, avalia-se a habilidade de identificar a ideia principal do texto, enquanto que no quinto nível o indivíduo deve demonstrar a capacidade de usar um alto nível de inferência textual e uma compreensão completa e detalhada do texto.

2.3 Reflexão e avaliação

A *reflexão e a avaliação* do conteúdo lido são definidas como as relações que o leitor estabelece entre um texto e sua experiência, conhecimento e ideias. Esse domínio requer que o leitor relacione informações que estão no texto com conhecimentos advindos de outras fontes. Ele precisa se valer de conhecimentos gerais e específicos para contrastar com as ideias do texto e, assim, poder avaliá-lo criticamente.

Essa categoria avaliada pelo Pisa, em tese, exige que o leitor tenha desenvolvido as habilidades requeridas pelas outras duas categorias, pois para conseguir refletir sobre e avaliar criticamente um texto, tende a ser necessário que ele domine primeiramente os processos de recuperação de informação e que tenha compreendido de modo completo e detalhado o que o texto veicula.

Esses critérios elaborados pelo Pisa para a testagem da proficiência em leitura revelam que não se trata, apenas, da extração de informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra, mas de uma atividade que implica o uso de diversas estratégias, sem as quais não é possível proficiência.

3. A compreensão leitora de graduandos de Letras Português EaD: o desempenho dos alunos em tarefa de leitura organizada à luz dos critérios do Pisa

Ler de modo proficiente requer habilidades múltiplas, as quais transcendem a decodificação. Além disso, já é sabido, por conta de estudos das neurociências, que, para o domínio da modalidade escrita da língua, é preciso que tenha havido reciclagem dos neurônios (DEHAENE, 2007). Aprender a reconhecer as letras e os grafemas é, porém, apenas o primeiro passo no caminho até o desenvolvimento das habilidades necessárias para compreender um texto, interpretando-o e analisando-o criticamente. A habilidade de *decodificar* é somente um dos três fatores que, segundo Kintsch (1998), determinam se o indivíduo é *bom* ou *mau* leitor, pois a leitura envolve habilidades de baixo nível, executadas de modo automático, e habilidades mais complexas, de alto nível, executadas de modo consciente pelo leitor (LEFFA, 1996).

Reconhecendo essas implicações, o teste de leitura respondido por graduandos de Letras Português a distância foi elaborado com base nas três categorias estabelecidas pelo Pisa – *localização de informação*, *interpretação de texto* e *reflexão e avaliação* –, sendo constituído por quinze questões. Todas as questões diziam respeito a um texto sobre Linguística, o qual elaboramos especialmente para compor o teste.

Para cada uma das três categorias definidas pelo Pisa, elaboramos cinco questões, cada uma correspondendo a um dos cinco níveis avaliados em cada uma das três categorias. O Pisa detalha,

especificamente, o que é avaliado em cada escala de leitura, o que nos permitiu estudar os níveis de proficiência, que, segundo o programa, vão da escala um a cinco.

O teste de leitura possibilitou-nos uma reflexão sobre o desempenho dos estudantes em tarefas de leitura que exigiam *localização de informação*, *interpretação* e *reflexão* sobre o material lido. As respostas foram avaliadas como *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias* ou *insatisfatórias*, e o desempenho dos alunos em cada uma dessas categorias será descrito a seguir.

3.1 Localização de informações

Nas atividades de leitura, de modo geral, evidencia-se a necessidade de localizar as informações requeridas no processo de construção dos sentidos. A habilidade de localizar informações, estejam elas explícitas ou implícitas em um texto, é o primeiro passo para que se consiga compreender o seu conteúdo; as questões de localização de informação requerem que o indivíduo consiga localizar uma ou mais partes de informações em um texto, mesmo quando haja informações competitivas. As questões de *localização de informação* correspondiam a um total de cinco perguntas no teste de proficiência em leitura, cada uma correspondendo a um dos cinco níveis avaliados na escala estabelecida pelo Pisa. No Gráfico 1 a seguir, há cinco colunas: cada uma delas corresponde a um dos cinco níveis de *localização de informação*, conforme o Pisa: L1 corresponde ao desempenho dos alunos no *Nível 1* – implica habilidades de menor complexidade –; L2 corresponde ao segundo nível, que ascende na escala de complexidade e assim sucessivamente. As respostas foram agrupadas segundo os critérios de avaliação e são apresentadas nas seguintes categorias: *satisfatória*, *parcialmente satisfatória*, *insatisfatória*, *sem resposta*. Eis a representação estatística do desempenho dos alunos, que será analisada em seguida.

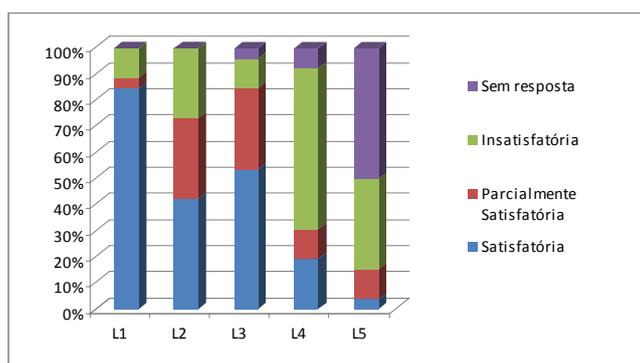


Gráfico 1 – Localização de informação
Fonte: Elaboração da autora (2011).

A questão relativa ao *Nível 1* dessa categoria no teste de leitura era a seguinte: *O texto menciona duas áreas da Linguística. a) Quais?*. Para responder a ela, era preciso considerar um critério único para localizar uma ou mais partes independentes de informações explicitamente expostas no texto, ou seja, bastava que o acadêmico localizasse uma informação que estava linear e explicitamente veiculada. Essa questão de *Nível 1* de *localização de informação* (L1 – primeira coluna do Gráfico 1) teve um percentual de 84,6% de respostas *satisfatórias*, 3,8% de *parcialmente satisfatórias* e 11,5% de *insatisfatórias*, sendo que todos os alunos responderam a ela.

Nossa expectativa, no entanto, era de que o total de respostas *satisfatórias* fosse maior, aproximando-se de 100% de acerto, já que essa questão era a mais simples dentre todas as questões do teste, a que exige menor habilidade do leitor por demandar tão somente o reconhecimento e a localização de informação totalmente explícita no texto. Não ter localizado as informações adequadas para responder à questão de *Nível 1* possivelmente decorra, entre outros fatores, de eventual falta de atenção na leitura do texto, o que levou a respostas como *microlinguística* e *macrolinguística* ao invés de *Linguística Teórica* e *Linguística Aplicada*. Comportamentos desse tipo sugerem um leitor pouco atento ao conteúdo do texto ou apressado em dar conta dele, o que provocaria a menção a essa dicotomia – *microlinguística* e *macrolinguística* – a qual antecede a justaposição das duas áreas que constituíam o conteúdo da resposta. Quando o leitor não dispõe de significativos conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto, e o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa – como é o caso do teste de leitura –, o texto para ler requer redobrada atenção.

Para responder à questão de *Nível 2* de *localização de informação* (L2 – segunda coluna do Gráfico 1), os alunos precisavam utilizar critérios múltiplos para localizar uma ou mais partes de informação no texto. A questão do teste correspondente a esta categoria era a seguinte: *Por que, segundo o autor do texto, Weedwood (2002) define a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Neurolinguística e a Linguística Textual, por exemplo, como constitutivas da macrolinguística e Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe como constitutivas da microlinguística ou “núcleo duro” da Linguística?.* Assim, responder a essa questão exigia localizar as informações no texto e elaborar uma resposta que contivesse o seguinte conteúdo: *Por conterem uma visão mais ampla do escopo da linguística, Weedwood (2002) considera que a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Neurolinguística e a Linguística Textual constituem a macrolinguística, enquanto que Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe constituem a microlinguística, pois, sob um olhar predominantemente formalista, escrutinam os fenômenos linguística.* Parece evidente que, embora – tal qual na questão anterior – a informação demandada estivesse posta em um só parágrafo, linear e explicitamente registrada, responder a essa questão requeria lidar com um conjunto de informações de maior complexidade do que na questão de *Nível 1*, o que possivelmente justifique a expressiva redução dos indicadores no desempenho dos alunos.

Nessa questão, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 42,3%; em se tratando das respostas *parcialmente insatisfatórias*, o percentual foi de 30,8%; e, em se tratando de respostas *insatisfatórias*, o percentual foi de 26,9%. Reiteramos haver nesta questão uma redução significativa do percentual de respostas *satisfatórias* se comparado aos percentuais de acerto da questão de *Nível 1*, bem como, conseqüentemente, um aumento nos percentuais de respostas *insatisfatórias* e *parcialmente satisfatórias*. Outro fator que possivelmente explique esse decréscimo no desempenho seja a natureza lexical/conceitual dos itens envolvidos: *Neurolinguística, Psicolinguística, microlinguística* etc. Ainda que os alunos estivessem na quinta fase do curso, possivelmente muitos deles ainda não tivessem se familiarizado de todo com esses campos lexicais/conceituais, revelando algum tipo de estranhamento em relação a eles.

A questão do teste de leitura correspondente ao *Nível 3* de *localização de informação* era esta: *O texto menciona duas áreas da Linguística. b) Diferencie-as.* Essa questão avaliava basicamente, considerando descritores do Pisa (2000), a capacidade de lidar com informação competitiva proeminente para localizar e reconhecer a relação entre partes de informação, ou seja, o acadêmico teria de considerar que, para a Linguística Aplicada, a língua não pode ser analisada fora de um contexto de uso e importam problemas linguísticos socialmente relevantes. Por outro lado, a Linguística Teórica toma a língua na sua natureza abstrata, com estudos que se ocupam de reflexões acerca das línguas na imanência sistêmica. A questão, pois, demandava um comportamento inicial de *definir* as áreas para posteriormente *diferenciá-las*.

O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão de *Nível 3* (L3 – terceira coluna no Gráfico 1) foi de 53,8%, o de respostas *parcialmente satisfatórias*, de 30,8%, e o de *insatisfatórias*, 11,5%, com 3,8% de questões *sem resposta*. Essa questão apresenta um percentual um pouco maior de respostas *satisfatórias* do que a questão de *Nível 2*, no entanto manteve o percentual de respostas *parcialmente satisfatórias* (30,8%) e teve um número menor de respostas *insatisfatórias*, o que também tem implicações na presença de um percentual de questões *sem resposta*. Na questão anterior, os acadêmicos arriscaram respostas, ainda que o fizessem equivocadamente; aqui, muitos deles parecem ter *preferido* não responder, o que atribuímos a dificuldades para o fazerem.

Como registramos, essa questão teve um percentual maior de respostas *satisfatórias* do que a questão correspondente ao *Nível 2* dessa categoria. Retomamos, aqui, a análise registrada anteriormente, ou seja, entendemos possível atribuir a maior dificuldade da questão anterior não ao comportamento demandado na localização das informações ali implicadas, mas a eventual *atemorização/estranhamento* em razão de o enunciado da questão de *Nível 2* ser composto de itens lexicais/conceituais possivelmente pouco familiares ao leitor, itens como *Wedwood, macrolinguística e microlinguística*. Queremos crer que muitos desses estudantes não tenham envidado esforços suficientes para localizar as informações ali constantes porque a dificuldade de muitos dos itens possivelmente tenha inibido o esforço demandado para responder à questão. Além disso, o conteúdo da resposta da questão de *Nível 3* foi mencionado mais de uma vez ao longo do texto, isto é, a informação era proeminente, ao contrário do conteúdo da resposta da questão de *Nível 2* que se localizava em um único parágrafo do texto, com a agravante de conter em profusão itens lexicais/conceituais de natureza técnico-científica.

No que diz respeito ao *Nível 4* de *localização de informação*, a questão correspondente no teste de leitura era: *O autor do texto relata o embate existente entre os linguistas que consideram a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas e os linguistas que a aproximam das ciências sociais. O autor mostra-se favorável a alguma das partes? Destaque, do texto, em que fragmentos você justifica sua resposta.*

Nessa questão, a habilidade avaliada era a de localizar e possivelmente sequenciar ou combinar múltiplas partes de informações imbricadas, sendo que cada uma podia demandar a convergência de critérios múltiplos num texto com contexto ou forma não familiar. Assim, competia aos acadêmicos observar que, ao longo do texto, o autor não se mostra explicitamente favorável a nenhuma das tendências, pois, para ele, a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada constituem “modos diferentes de analisar os fenômenos linguísticos”.

Ao contrário das questões de *Níveis 1, 2 e 3*, nas quais o percentual mais elevado foi de respostas *satisfatórias*, na questão de *Nível 4* (L4 – quarta coluna no Gráfico 1) observamos um percentual maior – 61,5% – de respostas *insatisfatórias*, com 19,2% de respostas *satisfatórias* e 11,5% de parcialmente *satisfatórias*. Essa questão teve ainda 7,7% de *não respostas*. Esse percentual menos elevado de respostas *satisfatórias*, se comparado às questões de níveis mais básicos dessa categoria, era esperado, uma vez que as questões de *Níveis 4 e 5* são mais complexas, exigindo do leitor maior habilidade em localizar informações não tão proeminentes no texto. Para responder a essa questão, o leitor precisava ter compreendido que, apesar de o autor mencionar as ciências sociais e citar linguistas aplicados, voltando-se para a Linguística Aplicada em determinada parte do texto – o que inclui as duas únicas citações recuadas –, está explícita a informação de que ele considera as duas perspectivas como complementares e importantes para a Linguística enquanto campo de conhecimento.

Alguns outros equívocos nas respostas parecem ser decorrência do fato, já mencionado anteriormente, de os alunos possivelmente terem concluído que, por citar de forma mais recorrente *linguistas aplicados* no texto, o autor fosse favorável a essa perspectiva. O que parece evidente, porém, nas respostas *insatisfatórias* dadas à questão de *Nível 4* é o não entendimento do que seja *ciência* em uma perspectiva *natural e exata* e em uma *perspectiva social*. Exemplo, dentre as respostas que suscitaram essa interpretação, é a enunciação de um aluno –, o qual citou um trecho do texto que tratava da perspectiva social para justificar que o autor era favorável à concepção da Linguística como próxima das ciências *naturais*, por exemplo, o que, em nosso entendimento, é contraditório.

A questão *Sob uma perspectiva positivista, as ciências exatas são tidas como ciências. Relacione isso ao fato de os linguistas teóricos conceberem a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas*, correspondia ao *Nível 5*, o mais complexo da categoria de *localização de informação*. Para responder a essa questão, os alunos precisavam, com base em descritores do Pisa (2000), localizar e combinar informações imbricadas, algumas das quais estavam fora do corpo principal do texto – a noção de *ciência positivista*, por exemplo –, trabalhando também com informações competitivas. Isso implicava considerar registros textuais de que para os linguistas teóricos, a Linguística é uma ciência, assim como as ciências naturais e exatas o são, por tomar o seu objeto de estudo dentro de uma perspectiva potencial, idealizada, voltada para a sua imanência, para a sua estrutura, fora de um contexto de uso. Sob essa perspectiva, a precisão, a lógica, a possibilidade de comprovação e replicação dos estudos assegura a cientificidade da área.

O nível de dificuldade da questão implicava, inicialmente, a compreensão da asserção inicial – *Sob uma perspectiva positivista, as ciências exatas são tidas como ciência* –, processo que requeria agenciamento de conhecimentos prévios (KINTSCH, 1998). De todo modo, trata-se de uma informação explícita no texto: “[...] o status de ciência só é justificável na medida em que ela se submete ao rigor próprio dessas ciências, tidas, sob uma perspectiva positivista, como *ciência*.” Tendo compreendido essa asserção, a questão exigia do leitor *relacionar* essa informação explícita à seguinte informação, também explícita: “[...] para os linguistas teóricos, que entendem a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas [...]”. Essa *relação* demandada na questão implicava trabalhar com outra informação explícita anterior: “Um certo desejo de fazer dela uma ciência a qualquer custo parece sempre ter estado presente, mesmo que para isso, em muitos casos, fosse necessário abrir mão de questões de ordem prática.” Trata-se, pois, de lidar com informações explícitas no texto. O nível de dificuldade reside em essas informações não estarem postas linearmente.

Nessa questão (L5 – quinta coluna no Gráfico 1), assim como na de *Nível 4*, o percentual maior foi de respostas *insatisfatórias* – 34,6% –, com 11,5% de respostas *parcialmente satisfatórias* e 3,8% de respostas *satisfatórias*. O que chama a atenção nessa questão, porém, é o elevado percentual – 50% – de questões que não foram respondidas e o baixíssimo percentual de respostas *satisfatórias*. Possivelmente, isso se deva à dificuldade dos alunos em responder a questões com esse nível de complexidade, uma vez que não agenciaram conhecimentos prévios, de natureza enciclopédica, sobre o significado de ciência em uma perspectiva positivista e a relação que isso tem, a partir do que foi discutido no texto, com o fato de os linguistas teóricos aproximarem a Linguística das ciências naturais e exatas. Para responder à questão, era preciso localizar e relacionar várias partes de informações do texto, além de agenciar conhecimento prévio para entender o significado de *ciência sob uma perspectiva positivista*, uma vez que essa informação não foi

discutida no texto, mas apenas introduzida brevemente. Segundo Kintsch (1998), o conhecimento de domínio do leitor pode compensar a pouca habilidade em leitura; leitores com alto domínio de conhecimento tendem a entender melhor e a lembrar mais dos textos, porque informações que são apenas sugeridas envolvem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado.

Como pode ser observado no Gráfico 1, a questão de localização de informação de *Nível 1* (L1) foi a que teve maior número de respostas *satisfatórias*, totalizando 22 acertos (84,60%) dentre as 26 respostas, enquanto que na questão de *Nível 5* (L5) apenas um aluno (3,84%) respondeu *satisfatoriamente* à questão. Esses dados revelam que o percentual de respostas *satisfatórias* foi maior nas questões de *Níveis 1, 2 e 3* dessa categoria, enquanto que as questões de *Níveis 4 e 5* tiveram maior percentual de respostas *insatisfatórias*, 61,5% e 34,6%, respectivamente, o que corresponde às nossas expectativas iniciais, dada a gradação de dificuldade no conjunto das questões.

A habilidade de *localizar informação*, básica para a realização de qualquer atividade de leitura, é a habilidade que funciona como pré-requisito para o entendimento de um texto. Essa habilidade tem relação com o ato de decodificar, o qual Moraes (1996) definiu como a *capacidade de leitura* e tem implicações com o exercício da atenção seletiva, a focalização (KOCH, 1995). Ao que parece, importa que haja a exercitação da capacidade de *focalização*, endereçamento de atenção seletiva e um automatismo na decodificação para que as informações que estruturam a argumentação – no caso do texto objeto de estudo neste teste – sejam efetivamente mapeadas. Entendemos ser indiscutível que condições externas viabilizem de modo mais efetivo ou menos efetivo esse processamento, mas há que haver a exercitação intrassubjetiva dele para que de fato aconteça. Os alunos responderam a esse teste em condições contextuais favoráveis para tal: ambiente de silêncio e tempo disponível.

Os alunos demonstraram desempenho satisfatório nas questões de *localização de informação*, embora prevaleçam habilidades básicas, correspondentes aos três primeiros níveis. A compreensão de um texto, porém, exige outros processos além da *localização da informação*. Vejamos o desempenho dos graduandos nas questões de interpretação de texto na seção que segue.

3.2 Interpretação de texto

O ato de ler constitui-se em uma *interação* do leitor com o texto (LEFFA, 1996), portanto, interpretar o seu conteúdo não se limita à extração de sentidos veiculados ou à atribuição autônoma de sentidos ao que se está lendo, isso porque o entendimento do material lido envolve vários processos cognitivos, como a recuperação de referentes (COLOMER; CAMPS, 2002), a ativação de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981), a realização de inferências (KOCH, 2003; KINTSCH, 1998) entre outros tantos.

Vejamos, no Gráfico 2 a seguir o desempenho dos alunos nas questões desta categoria. Nesse Gráfico, I1 corresponde ao desempenho dos alunos no *Nível 1* anteriormente descrito, assim como I2 corresponde ao segundo nível e assim sucessivamente.

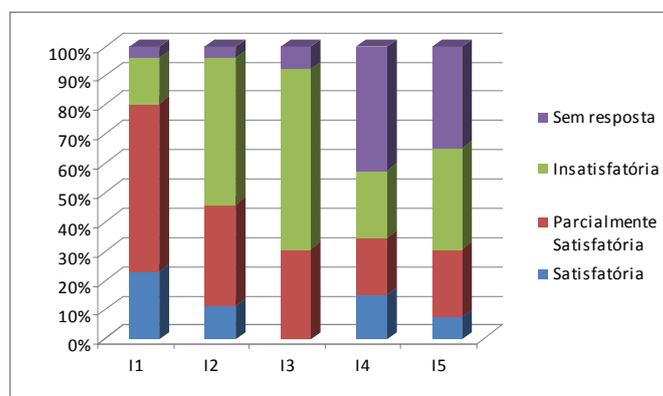


Gráfico 2 - Interpretação de texto
Fonte: Elaboração da autora (2011).

Na atividade de construção de sentidos e de elaboração de inferências de uma ou mais partes do texto, a questão do teste de leitura que se relacionava ao *Nível 1* era: *Qual é o tema principal do qual o texto trata?*. Nessa questão, era avaliada a habilidade básica de reconhecimento do eixo temático sobre o qual se

constrói o texto. Isso implicava considerar que o texto trata da Linguística, do seu surgimento e dos níveis e disciplinas que a compõem, tanto quanto das áreas e correntes teóricas sob as quais pode ser concebida. Na categoria de *interpretação de texto*, o desempenho dos alunos na questão de *Nível 1* (I1) foi de 23% de respostas *satisfatórias*, 57,7% de *parcialmente satisfatórias*, 15,4% de respostas *insatisfatórias* e 3,8% de *não respostas*. O percentual de respostas *satisfatórias* a essa questão foi baixo, embora se trate da questão de menor complexidade da categoria de *interpretação de texto*. Os alunos que responderam de modo insatisfatório deram respostas vagas.

Ao *Nível 2* de *interpretação de texto*, no teste de leitura, correspondia a seguinte questão: *Dentre os níveis e disciplinas que compõem a Linguística atual, cite pelo menos um/uma que pode desenvolver estudos em Linguística Aplicada e justifique sua escolha*. Nessa questão, com base em descritores do Pisa (2000), inferências de baixo nível eram requeridas para que se construísse significado dentro de uma parte limitada do texto. Assim, para responder a ela, os alunos poderiam citar quaisquer disciplinas ou níveis, desde que, na justificativa, mostrassem a compreensão de que se trata de Linguística Aplicada quando o foco forem problemas linguísticos socialmente relevantes, tal qual explicitado no texto (à luz de Moita-Lopes (2006)).

Na questão de *Nível 2* (I2), 11,53% dos alunos responderam de modo *satisfatório*, 34,6% *parcialmente satisfatório*, 50% de forma *insatisfatória* e 3,8% deles não responderam. O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão foi baixo, o que sugere dificuldades dos alunos para realizar as inferências ali requeridas. Depreendemos, nas respostas dadas, que eles não tiveram o entendimento do que seja *desenvolver pesquisas em uma perspectiva aplicada* ou na *perspectiva da Linguística Teórica*; ou seja, a maioria dos alunos não compreendeu isso no texto, portanto não conseguiu inferenciar e explicar como uma disciplina pode desenvolver estudos em Linguística Aplicada. Alguns dos alunos que responderam de modo *satisfatório* utilizaram como exemplo a disciplina de Sociolinguística, a qual eles haviam acabado de cursar quando da realização do teste de proficiência em leitura. Percebemos, portanto, implicações de memória (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005), incidindo mais expressivamente na resposta a essa questão.

Em relação ao *Nível 3*, a seguinte questão exigia o trabalho com informação competitiva, integrando diversas partes do texto para identificar a ideia central: *O conteúdo do texto autoriza a afirmação de que a Linguística é uma ciência, assim como a Física, a Matemática e a Biologia? Por quê?*. Para responder a essa questão, o leitor precisava ter compreendido que o conteúdo do texto permite a afirmação de que a Linguística é uma *ciência*, pois o autor registra que é constituída de um *objeto* e de um *método de estudo* – o que, por si só, demandava agenciamento de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981) sobre *o que é uma ciência*; no entanto ela não é uma ciência necessariamente como a Física, por exemplo, pois há dois olhares diferentes sobre o seu objeto: o olhar da Linguística Teórica e o olhar da Linguística Aplicada. Essa questão (I3) não teve nenhuma resposta *satisfatória* – 0% –, 30,8% de respostas *parcialmente satisfatórias*, 61,5% de *insatisfatórias* e 7,7% de *não respostas*. Possivelmente os alunos não tenham de fato desenvolvido esquemas cognitivos sobre o que é uma *ciência* no que respeita à dimensão acadêmica desse conceito, bem como não entenderam, no texto, o trecho em que o autor explica por que, apesar de ser uma ciência, para os linguistas aplicados, não o é na perspectiva da Matemática, da Física e da Biologia.

No teste de leitura, a questão correspondente ao *Nível 4* da categoria de interpretação era a seguinte: *O que significa dizer que alguns linguistas procuram a formalização do objeto enquanto outros o consideram heterogêneo?*. Para responder a essa questão era preciso usar um alto nível de inferência textual, construindo o significado de uma seção do texto – a posição dos linguistas em relação ao objeto de estudo –, considerando o texto como um todo – as duas perspectivas abordadas: *Linguística Teórica* e *Linguística Aplicada*. Assim, competia aos acadêmicos observar que entender que alguns linguistas procuram a formalização do objeto enquanto outros o consideram heterogêneo significa que o objeto da Linguística é tomado de modo diferente dependendo da corrente teórica – concepção recorrente ao longo do texto. Os linguistas teóricos buscam a formalização do objeto – compreensão de que, na assepsia das condicionantes sociais e históricas, sob o foco sistêmico, o objeto ganha precisão científica –, enquanto que os linguistas aplicados o consideram heterogêneo – aceitação das condicionantes sociais, culturais e históricas como constitutivas do objeto.

O percentual de respostas *satisfatórias* na questão de *Nível 4* (I4) foi maior do que nas questões de *Nível 2* (11,52%) e de *Nível 3* (0%), correspondendo a 15,38%. Quanto às respostas *parcialmente satisfatórias*, totalizaram 19,2%, e as *insatisfatórias*, totalizaram 23,1%, e de *não respostas* 42,3%. Essa questão foi a que teve o maior percentual de *não respostas*. O que explicaria o fato de essa questão ter tido respostas *satisfatórias*, enquanto que a questão correspondente ao *Nível 3* – menos complexa – ter tido apenas respostas *parcialmente satisfatórias* ou *insatisfatórias*? E o que explicaria, do mesmo modo, o percentual de respostas *satisfatórias* ser maior do que aquele evidenciado no *Nível 2*? Possivelmente, isso

ocorreu pelo modo como as informações estavam distribuídas no texto. O conteúdo da resposta da questão de *Nível 4* estava disposto de modo linear no texto, o que facilita a localização e a interpretação, portanto, apesar de a questão corresponder potencialmente ao nível de complexidade estabelecido pelo Pisa, a forma como as informações estavam dispostas provavelmente explique o maior percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão se comparada às questões de *Nível 2* e *3*.

A questão de *Nível 5* no teste era a seguinte: *A Linguística, desde o seu surgimento até hoje, é a mesma? Houve mudanças na sua trajetória como campo de conhecimento ao longo do tempo? Explique.* Para responder a essa questão, com base em descritores do Pisa (2000), os alunos precisavam demonstrar uma completa e detalhada compreensão do texto. Isso implicava considerar que, ao longo do tempo, a Linguística passou por mudanças, pois foi e continua sendo influenciada por diferentes vertentes teóricas. As principais são o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo. Atualmente, a Linguística convive com a diversidade teórica, em que, segundo o autor, cada perspectiva é legítima, pois corresponde a olhares distintos de análise da linguagem.

Na questão de *Nível 5* (I5) de *interpretação de texto*, 7,7% de respostas foram *satisfatórias*, 23,1% de *parcialmente satisfatórias*, 34,6% de *insatisfatórias* e o mesmo percentual – 34,6% – de *não respostas*. Esses percentuais eram esperados, pois essa questão exigia o maior nível de compreensão do conteúdo do texto. A maioria dos alunos ou não respondeu à questão ou o fez de modo insatisfatório, com respostas muito vagas. Essa questão não exigia níveis altos de inferenciação e conhecimento prévio, mas a compreensão de informações que estavam dadas de modo mais, ou menos, explícito ao longo do texto.

As questões de *interpretação de texto* parecem revelar que os graduandos não criam na leitura o *modelo situacional* do texto, o qual permitiria responder a questões cujas respostas não estão explícitas. Com a leitura do texto sobre Linguística e a realização do teste de leitura, o que nos parece mais evidente é que eles formem o *texto-base*, ficando talvez na *microestrutura*, sem organizar de modo global o texto, sem construir um resumo mental do seu conteúdo e das suas ideias, isto é, sem criar a *macroestrutura* textual (KINTSCH, 1998).

Os números apresentados revelam que localizar as informações, ser capaz de incidir sobre elas, relacionando o que está escrito, com o que está nas entrelinhas e com o que é dado no mundo implica processamentos intrassubjetivos mais complexos do que simplesmente localizá-las. Assim, compreender o conteúdo de um texto envolve vários processos cognitivos: associação entre informações diversas, apreensão de implícitos, ativação de esquemas cognitivos, recuperação de conhecimentos prévios armazenados na memória, inferenciação etc., os quais acontecem em paralelo durante a leitura de um texto. Além das habilidades de *localização de informação* e de *interpretação do texto*, passemos à análise da habilidade dos alunos em *refletir e avaliar* criticamente o conteúdo de um texto.

3.3 Reflexão e Avaliação

A leitura é tida como um processo ativo que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele a partir de ideias e experiências próprias. Esse domínio requer que o leitor relacione informações que estão no texto com conhecimentos advindos de outras fontes. Refletir sobre e avaliar o conteúdo de um texto exige posicionar-se frente ao material lido, raciocinando criticamente sobre o que se leu, à luz de experiências pregressas e de conhecimentos de domínio.

O leitor precisa ser capaz de entender as informações que o texto veicula e, então, deve testar essa representação mental, comparativamente aos seus conhecimentos e às suas crenças baseado em informação anterior. A interpretação do texto pode agregar ou não informações aos esquemas cognitivos (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). Além disso, o leitor deverá levantar evidências fundamentadas no texto e contrastá-las com outras fontes de informação, usando conhecimentos gerais e específicos, como também a sua capacidade de raciocínio abstrato. Esses dois movimentos – o que o leitor interpreta do texto e as relações que estabelece com informações advindas de outras fontes – ocorrem de modo simultâneo durante a leitura e têm estreita dependência (COLOMER; CAMPS, 2002).

Os dados referentes a essas questões, organizados no Gráfico 3 a seguir, possibilitam-nos a compreensão do desempenho dos graduandos nessa categoria. No Gráfico, R1 corresponde às respostas para a questão de *Nível 1* de *reflexão e avaliação*, R2 à questão de *Nível 2* e assim sucessivamente.

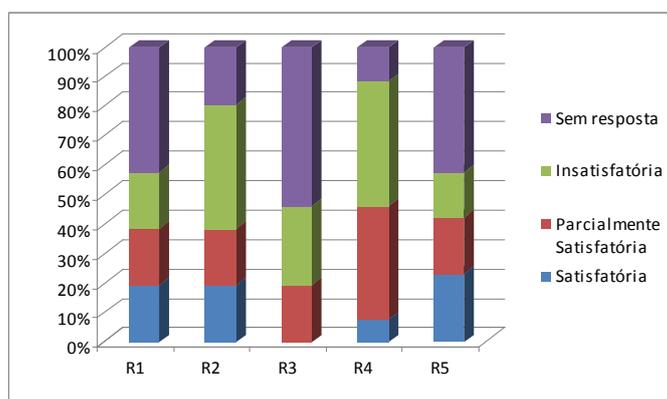


Gráfico 3 - Reflexão e Avaliação
Fonte: Elaboração da autora (2011).

No teste de leitura, a questão que avaliava a habilidade mais básica – *Nível 1* – de refletir e avaliar criticamente um texto foi esta: *Considere o seguinte trecho do texto e responda: No entendimento de linguistas aplicados (Moita-Lopes, Signorini, Rajagopalan), o trabalho dos linguistas deve voltar-se para o desenvolvimento de trabalhos relevantes do ponto de vista social. Rajagopalan, sobre isso, (2003, p. 125), escreve: “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda responsabilidade ética que isso acarreta”. Segundo a argumentação de teóricos que assumem essa perspectiva, talvez, com um trabalho dessa natureza, a invisibilidade dos linguistas perante a opinião pública desaparecesse. a) Você acha que os linguistas se encontram cada vez mais isolados e vistos pelo público leigo como quem pouco ou nada tem para contribuir? Justifique.* Nessa questão, com base em descritores do Pisa (2000), era preciso estabelecer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, do dia a dia. A resposta a essa questão, bem como às demais questões dessa categoria, foi considerada *satisfatória*, *parcialmente satisfatória* ou *insatisfatória* tendo como critério a coerência da argumentação apresentada e não a natureza da resposta, dada exatamente a lógica dessa questão: *reflexão e avaliação*, o que implica posicionamentos pessoais com base em conhecimentos de domínio do leitor (KINTSCH, 1998).

O percentual de respostas *satisfatórias* na questão de *Nível 1* (R1) foi de 19,2%, o de respostas *parcialmente satisfatórias* também 19,2%, assim como o de respostas *insatisfatórias* - 19,2%. Essa questão teve 42,3% de não respostas. O percentual alto de não respostas nessa que era a questão de menor complexidade da categoria de *reflexão e avaliação*, talvez se deva, dentre outros possíveis fatores, à necessidade de manter na memória o longo preâmbulo da questão, retomando o eixo da discussão empreendida pelo autor no decorrer do texto e, possivelmente o elemento mais importante, a necessidade de o aluno já ter empreendido algum tipo de reflexão crítica sobre o tema da pergunta, fato que, inferimos, pode não ter acontecido, a despeito de disciplinas de fases anteriores no curso tematizarem relações entre Linguística e Gramática e entre o papel de linguistas e o papel de gramáticos no trabalho com a língua, o que pudemos comprovar em nossa pesquisa documental.

No que diz respeito ao segundo nível de *reflexão e avaliação* – *Nível 2* –, avaliava-se a habilidade de comparar informações do texto com conhecimento exterior, explicando características do texto por meio do embasamento em experiências pessoais. A questão correspondente no teste de leitura a esse nível foi esta: *Como estudante de Letras e futuro profissional da linguagem, você concorda com a opinião do autor sobre o papel que o linguista deve assumir perante a sociedade? Justifique.*

Nessa questão (R2), 19,2% das respostas foram *satisfatórias*, 19,2% foram *parcialmente satisfatórias*, 42,3% foram *insatisfatórias* e 19,2% não foram respondidas. O aluno podia concordar ou não com o fato de os linguistas aplicados considerarem que trabalhar com a linguagem é agir politicamente, voltando-se para trabalhos relevantes do ponto de vista social. O que consideramos na avaliação das respostas foi a argumentação e a coerência na apresentação do ponto de vista sobre o assunto. O cômputo mostra 42,3% de respostas *insatisfatórias*, as quais se devem ao fato de muitos alunos responderem tergiversando, como em “Concordo, pois precisamos de interação o que é próprio do ser humano”; ou fugindo do foco, como em “Concordo sim, devemos conhecer e utilizar os caminhos da linguística para enriquecermos nossas aulas”.

Em relação ao *Nível 3* de *reflexão e avaliação*, a questão correspondente – *O autor finaliza o texto com uma citação de Saussure segundo a qual é o ponto de vista que faz o objeto. Você concorda com a opinião do autor? Relacione a sua resposta ao campo da Linguística.* – exigia do respondente, a avaliação

crítica da seguinte informação do texto: “*Lembremos Saussure, que, no Curso de Linguística Geral, postula: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras”* e a demonstração de compreensão detalhada dessa informação. O leitor precisava lembrar que no texto o autor defende a ideia de que a Linguística é constituída atualmente pela diversidade teórica e que nenhuma das perspectivas assumidas em relação à língua é melhor ou pior, elas se complementam. Assim, poderia refletir e possivelmente perceber que isso significa que é o ponto de vista que cria o objeto, conforme escreveu Saussure, segundo o Curso de Linguística Geral.

A questão correspondente ao *Nível 3 (R3)* não teve nenhuma resposta *satisfatória* – 0% –, 19,2% de respostas *parcialmente satisfatórias*, 26,9% de *insatisfatórias* 53,8% de questões *sem resposta*. Se o leitor não puder agenciar conhecimentos enciclopédicos prévios sobre o conteúdo da afirmação “é o ponto de vista que faz o objeto” durante a leitura, é preciso que ele entenda muito bem todo o texto, isto é, quanto menos conhecimentos prévios o leitor tiver sobre o conteúdo de um texto, mais será demandado dele refletir sobre as informações que estão explícitas no texto e das quais dispõe (KINTSCH, 1998).

A questão correspondente ao *Nível 4* era a seguinte: *Você reconhece alguma importância dos estudos linguísticos aplicados para a sociedade? Para a resolução de quais problemas você acha que a Linguística Aplicada pode contribuir?*. Para responder a essa questão era preciso demonstrar compreensão acurada do texto, usando conhecimento formal ou público para avaliá-lo criticamente, isto é, era preciso ter compreendido qual a perspectiva assumida pela Linguística Aplicada, e assim entender o que significa *um estudo linguístico aplicado*, para, então, refletir sobre a resolução de quais problemas essa área da Linguística pode contribuir. O texto não dava nenhum exemplo de problema dessa natureza, o que exigia ainda mais dos leitores, fazendo com que relacionassem o conteúdo do texto com informação/conhecimento advinda/o de outras fontes.

Na questão de *reflexão e avaliação* de *Nível 4 (R4)*, apenas 7,7% das respostas foram *satisfatórias*, 38,5% foram *parcialmente satisfatórias*, 42,3% *insatisfatórias* e 11,5% das questões desse nível não foram respondidas. Os alunos conseguiram responder de modo *satisfatório* mais facilmente a essa questão do que à questão de *Nível 3* – teoricamente menos complexa –. Entendemos possível explicar esse desempenho porque as respostas consideradas *insatisfatórias* continham conhecimentos estudados na disciplina de Sociolinguística, os quais eram facilmente recuperados na memória por terem sido topicalizados há pouquíssimo tempo.

Ao *Nível 5*, de *reflexão e avaliação*, correspondeu a seguinte questão: *b) Você concorda com o fato de que a maioria das pessoas dá mais credibilidade à opinião dos normativistas (como Evanildo Bechara e Pasquale Cipro Neto) do que aos linguistas? Por que isso acontece?*. Perguntas nesse nível de proficiência, com base em descritores do Pisa (2000), exigem do leitor a realização de inferências e reflexão e avaliação crítica a partir de conhecimento especializado. No texto, ao afirmar que segundo os linguistas aplicados a invisibilidade dos linguistas perante a sociedade talvez desapareça se eles agirem politicamente, desenvolvendo trabalhos relevantes do ponto de vista social, o autor reconhece, de certa forma, a invisibilidade dos linguistas perante a sociedade. Com base nessa informação, e para responder à questão, os alunos precisavam agenciar conhecimentos prévios sobre normativistas como Evanildo Bechara e Pasquale Cipro Neto, do contrário, possivelmente não conseguiriam entender a questão e formular uma resposta. Os que responderam de modo *satisfatório*, provavelmente se valeram de conhecimentos e discussões, possivelmente empreendidas em disciplinas já cursadas, sobre as divergências entre normativistas e linguistas em relação à língua(gem).

O percentual de respostas *satisfatórias* nas questões de *Nível 5 (R5)* foi de 23,1%, o de respostas *parcialmente satisfatórias*, 19,2%, de respostas *insatisfatórias*, 15,4% e de questões sem resposta, 42,3%. Essa questão, surpreendentemente, teve o percentual mais elevado de respostas *satisfatórias* dentre as questões de *reflexão e avaliação*. Possivelmente, isso se deva ao fato de a questão de *Nível 5* estar relacionada a um assunto com o qual, em tese, todo aluno de Letras já se deparou – inclusive nas primeiras fases – há uma disciplina específica no início do curso que discute essas questões e que tende a marcar o estudante porque desconstrói já-ditos sobre *correção no uso da língua* – já refletiu sobre, ou, pelo menos, sobre o qual já ouviu os professores falando. Eis, mais uma vez, a percepção de Kintsch (1998) sobre o fato de que, quando dispomos de conhecimentos substantivos sobre o que está sendo tematizado na leitura, tendemos a nos mostrar melhores leitores do texto do que se não o dispusermos.

Esses dados sugerem que, assim como nas outras duas categorias – *localização de informação* e *interpretação do texto* – avaliadas, os alunos demonstraram ter maior dificuldade nas questões de nível mais elevado, ou seja, nas que exigem maior proficiência do ato de ler no que respeita às habilidades

intrassubjetivas agenciadas para tal. Refletir e avaliar criticamente um texto é, sem dúvida, a tarefa para a qual os graduandos revelam ter maior dificuldade, afinal, uma vez que eles não tiveram desempenho animador nas outras duas categorias – *localização de informação* e *interpretação de texto* – é esperado que demonstrem dificuldades nas questões relativas a *reflexão e avaliação*.

Em se tratando de um curso na modalidade a distância baseado predominantemente na modalidade escrita da língua, em que há alta demanda de leitura e escrita, inclusive nos processos de comunicação entre os interactantes, ter desenvolvidas as habilidades de *localização de informação*, *interpretação de texto* e *reflexão e avaliação* é muito importante, em nosso entendimento, para a aprendizagem e, conseqüentemente, para uma formação sólida na área.

4. Considerações finais

A Educação a Distância, no Brasil centra-se eminentemente no uso da escrita, requerendo atividade de leitura constante e reiterada, dado que o aluno não *escuta* o professor e os colegas, mas *lê* suas “falas” e responde a elas também por escrito. Se considerarmos o que registram os indicadores sobre dificuldades no que respeita à compreensão leitora dentre os brasileiros, inferimos que a EaD encontra um substantivo desafio para se consolidar em padrões de excelência junto a um expressivo contingente da população que se caracteriza por usos da escrita mais próximos da oralidade e menos vinculados a abstrações teóricas.

Diante disso, a EaD torna-se uma modalidade inviável na formação do professor? Seguramente não, no entanto é uma modalidade que, a nosso ver, demanda a compreensão acerca da importância do ato de ler no êxito da formação do licenciado, o que requer um novo padrão de excelência: a habituação em leitura e a destreza na participação de eventos de letramento que impliquem a presença da escrita em abstrações teóricas.

5. Referências

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais**. 2010 (mimeo.)
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.
- KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1996.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: ArtMed: 2004. p.53-69.
- PISA 2009 ASSESSMENT FRAMEWORK – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,en_2649_35845621_44455276_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 10/02/2010.
- RUMELHART, David. Schemata: de building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. F. (orgs.). **Theoretical issues in reading and comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003 [1989].