



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**COMPREENSÃO LEITORA:
O ATO DE LER E A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA
EAD**

ALINE CASSOL DAGA

**FLORIANÓPOLIS
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Aline Cassol Daga

**COMPREENSÃO LEITORA:
O ATO DE LER E A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA
EAD**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLg - da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, para obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Co-orientador: Prof. Dr. Josias Ricardo Hack

**Florianópolis
2011**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

D125c Daga, Aline Cassol
Compreensão leitora [dissertação] : o ato de ler e a
apropriação de conhecimento na EaD / Aline Cassol Daga ;
orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. - Florianópolis,
SC, 2011.
297 pag. 1 v.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino.
3. Ensino a distancia. 4. Compreensão na leitura. 5. Teoria
do conhecimento. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801

Aline Cassol Daga

**COMPREENSÃO LEITORA:
O ATO DE LER E A APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO NA
EAD**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração, Linguística Aplicada.

Florianópolis, 02 de junho de 2011

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Curso - PPGL/UFSC

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Orientadora - PPGL/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Vera Wannmacher Pereira
PUC/RS

Prof^ª. Dr^ª. Martha Kaschny Borges
UDESC

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Hammes Rodrigues
PPGL/UFSC

*Dedico esta dissertação aos meus pais Danilo e Marilde,
pelo amor e apoio incondicional em todos os dias dessa caminhada.*

AGRADECIMENTOS

Ao fim desta etapa, há muito que agradecer. Antes de tudo, agradeço a minha família, que me deu força, ânimo e coragem, que sempre se fez presente mesmo estando longe fisicamente. Agradeço ao Guilherme, pela compreensão e pelo apoio que não me deixaram desanimar.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Prof. Dr. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, pela doçura, carinho, paciência, correções e ensinamentos. Professora, a senhora é mais do que uma excelente orientadora, muito obrigada por tudo!

Ao meu co-orientador Prof. Dr. Josias Ricardo Hack e aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira, Prof. Dr. Martha Kaschny Borges, Prof. Dr. Rosângela Hammes Rodrigues pela disposição em participar da banca e pelas contribuições valiosas durante o andamento do projeto.

Gostaria de agradecer também a algumas pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa: à coordenação do curso de EaD objeto de pesquisa, por ter facultado este estudo; a todos os alunos que participaram respondendo aos testes; aos professores e tutores do curso que contribuíram no delineamento e na correção dos instrumentos de geração de dados; aos professores Adair Bonini e Marcos Baltar que validaram o texto do teste de leitura; ao grupo de pesquisa da área de leitura da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – coordenado pela Prof. Dr. Vera Wannmacher Pereira, por ter validado o questionário e o teste de proficiência em leitura e aos colegas de mestrado e doutorado que participaram da correção do teste de leitura.

Aos colegas de mestrado e amigos, Fernanda, Michelli, Josa e Anderson, obrigada pelo companheirismo e pelos muitos momentos de estudo e descontração, especialmente ao Anderson, que nos acompanhou na visita aos polos e que ministrou o curso oferecido aos alunos conosco.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo: muito obrigada!

Se não gostassem de voar, os pássaros deixariam cair suas asas e praticariam a corrida a pé. Mas, nos pássaros e nos homens, o prazer dos atos naturais está nos genes. Em compensação, o prazer da leitura é criação nossa. Esse prazer, portanto, é de nossa responsabilidade, tanto quanto a própria leitura (MORAIS, 1996, p. 294).

RESUMO

Esta pesquisa constitui um estudo de caso de natureza quantitativa e qualitativa que teve como objetivo descrever analiticamente *habilidades de leitura* de acadêmicos do Curso de Letras – Português EaD – e *apropriação de conhecimento* por parte desses mesmos acadêmicos no que respeita a disciplinas-base de sua formação profissional, identificando possíveis relações entre ambos os focos. Os dados de pesquisa foram gerados por meio de um questionário de perfil de leitor, um teste de proficiência em leitura e um teste de apropriação de conhecimento. Uma pesquisa documental e interação com docentes, alunos e tutores do curso constituíram também fonte de dados de natureza qualitativa para a pesquisa. Tomando como referencial teórico estudos cognitivos e sociológicos sobre compreensão leitora e formação do leitor e estudos de Educação a Distância, constituem pressupostos teóricos de pesquisa: o que se nomeia dimensão *intrassubjetiva* da leitura, isto é, os estudos acerca dos processos cognitivos envolvidos no ato de ler, e a dimensão *intersubjetiva*, em que são considerados fatores de ordem social, histórica e cultural para o entendimento das configurações e características particulares que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura nos sujeitos. Advoga-se, neste estudo, em favor de uma abordagem que considere as duas dimensões da leitura, por isso se recorre a autores que têm uma visão internalista do ato de ler, tanto quanto – e com as devidas salvaguardas em relação à natureza distinta das bases epistemológicas – a autores que focalizam a leitura sob o ângulo sociocultural. Em relação ao referencial teórico de Educação a Distância, o foco está na configuração e nas características da EaD – o seu significado e o papel que vem desempenhando na sociedade contemporânea –, no espaço ocupado pelas modalidades oral e escrita da língua nos processos de mediação pedagógica na EaD, processo que ganha contornos diferentes devido às características dessa modalidade de educação, o que exige do docente domínio no uso das TICs como ferramentas pedagógicas, tanto quanto exige ressignificação das TICs para atender a especificidades dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa documental realizada possibilitou a compreensão de que o curso de Letras-Português em questão, na modalidade a distância, constrói-se eminentemente pelo *design on-line* e, nessa construção, a escrita prevalece, quer em processos síncronos, como *chats*, quer em processos assíncronos, como *e-mails* e *fóruns*, o que parece ser característico da

EaD como modalidade contemporaneamente. Os demais dados gerados na pesquisa sugerem que alunos participantes deste estudo valorizam ferramentas típicas da educação presencial e se caracterizam por uma historicidade em que as práticas de leitura desde a infância e/ou adolescência não parecem ter tido amplo curso. Prevalecem, dentre esses acadêmicos habilidades de leitura nos níveis de localização de informação, de acordo com as escalas do Pisa. No que tange à apropriação de conhecimento, os dados analisados sugerem a necessidade de ressignificações no processo de apropriação de conceitos e conteúdos estudados nas disciplinas de Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica no curso em questão. Resultados deste estudo apontam, ainda, para a necessidade de desenvolvimento de novas ferramentas, no plano das TICs, que naturalizem interações mediadas pela modalidade oral da língua em tempo real. A natureza *a distância* dessa modalidade de educação não implica ausência dessa naturalização, processo, ao que parece, demandado por alunos que ainda estão se formando como leitores de textos em gêneros de maior complexidade. Ter *autonomia* não pode ser sinônimo de *estudo solitário*, mas de *administração* do próprio processo de estudo, o que não significa prescindir da recorrência à interação com o professor, pelo menos até que o perfil de leitores dos envolvidos possa ser ressignificado.

Palavras-chave: Curso de Letras Português EaD. Compreensão leitora. Apropriação de conhecimento. EaD.

ABSTRACT

This research applies a quantitative and qualitative analysis of a case concerning the analytical description of the *reading capabilities* of students in the Distance Learning Portuguese Linguistics Course and their *knowledge acquisition* concerning the basic subjects of their professional education, identifying possible relations between both aspects. The research data were generated through one questionnaire, one reading proficiency test and a knowledge acquisition test. A documental research and the interaction with professors, students and tutors of the quoted course were also considered as qualitative data for the research. Taking into account cognitive and sociological theories related to reading comprehension and reader education, as well as Distance Learning, theoretical assumptions of the present research were: what we call *intrasubjective* dimension of reading, which are studies concerning cognitive processes involved in the reading act, and the *intersubjective* dimension, where social, historical and cultural aspects are taken into account to the understanding of configurations and specific characteristics which can influence the reading capabilities' development on individuals. In this study, we plead for an approach which considers both dimensions of the reading process; therefore we refer to authors with an internalist point of view on the act of reading, as much as- with restrictions regarding the diverse nature of the epistemological basis- authors who focus on the reading from a sociocultural perspective. Regarding theoretical references on Distance Learning Education, we focused on its configuration and characteristics – its meaning and the role it has been playing in contemporary society -, on the space occupied by oral and written modalities of the language in the processes of pedagogical mediation in Distance Learning, which develops differently because of this educational modality's characteristics, demanding from the professors that they master the ICTs as pedagogical tools, as much as it demands a ICT resignification for the understanding of the specificities of the agents involved in the teaching and learning processes. The documental research allowed us to comprehend that the present Distance Learning Portuguese Linguistics Course is mainly built by online design and the writing prevails, whether in synchronous processes, such as chats, or in asynchronous processes, such as email messages and forums, which seems to be a characteristic of the contemporary Distance Learning. Other data collected in this research suggest that student who took part of the

research value typical tools from the Classroom Learning and can be defined by a historicity in which the reading practices since childhood or adolescence don't seem to have been much encouraged. Among these scholars, reading abilities in the levels of localization and information prevail, according to Pisa scales. Regarding knowledge acquisition, data analyzed suggest the need of resignifications in the concepts and content appropriation process in the disciplines of Phonetics, Phonology, Morphology, Syntax and Semantics from the current course. This study's results reinforce, still, the need for the development of new tools, on the ICTs plans, that naturalize interactions mediated by the oral modality of the language in real time. This learning modality's "distance" nature does not mean absence of naturalization, a process that seems to be required by students still being educated to become readers of more complex texts. Being an *autonomous* student does not mean *lonely*, but capable to manage the study process by oneself, which does not mean not to need the interaction with the professor, at least not until the profile of the readers involved can be resignificated.

Keywords: Distance Learning Portuguese Linguistics Course. Reading comprehension. Conceptual appropriation. EaD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Pontos do Brasil no exame de leitura do Pisa nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009	36
Gráfico 2 – Sexo dos graduandos.....	132
Gráfico 3 – Percentual de alunos que trabalha	134
Gráfico 4 – Percentual de graduandos que já fizeram curso superior antes	135
Gráfico 5 – Percentual de alunos que já fizeram curso a distância antes	135
Gráfico 6 – Escolaridade da mãe.....	136
Gráfico 7 – Escolaridade do pai	137
Gráfico 8 – Percentual de alunos que considera que foi habituado a ler	140
Gráfico 9 – Percentual de alunos que conviviam, na infância e/ou adolescência, com familiares que liam.....	141
Gráfico 10 – Materiais escritos que os graduandos tinham acesso em casa durante a infância e/ou adolescência	142
Gráfico 11 – Rotina de leitura do material do curso sem interrupções	145
Gráfico 12 – Leituras envolvidas na rotina do trabalho	146
Gráfico 13 – Opinião dos graduandos sobre a leitura de livros.....	147
Gráfico 14 – Atividades que fazem parte da rotina diária, semanal ou mensal de leitura.....	149
Gráfico 15 – Comportamentos que fazem parte da rotina semanal ou mensal	152
Gráfico 16 – Acesso aos equipamentos necessários para a realização das leituras do curso	154
Gráfico 17 – Comportamento em relação aos textos do Curso	156
Gráfico 18 – Leitura dos textos recomendados e/ou postados na webteca.....	158
Gráfico 19 – Contribuição de videoaulas para o entendimento do conteúdo	160
Gráfico 20 – Contribuição das videoconferências para o entendimento do conteúdo	162

Gráfico 21 – Localização de informação	165
Gráfico 22 – Interpretação de texto.....	174
Gráfico 23 – Reflexão e Avaliação	180
Gráfico 24 – Resposta Teste de Leitura	187
Gráfico 25 – Entendimento do conteúdo das leituras realizadas nas disciplinas	199
Gráfico 26 – Possível causa do não entendimento das leituras propostas	201
Gráfico 27 – Contribuição das videoaulas para o entendimento do conteúdo lido.....	203
Gráfico 28 – Contribuição das videoconferências para o entendimento do conteúdo lido	204
Gráfico 29 – Fonética e Fonologia.....	207
Gráfico 30 – Morfologia	208
Gráfico 31 – Sintaxe	209
Gráfico 32 – Semântica.....	210
Gráfico 33 – Apropriação de conhecimento em Fonética e Fonologia.....	213
Gráfico 34 – Apropriação de conhecimento em Morfologia	216
Gráfico 35 – Apropriação de conhecimento em Sintaxe.....	219
Gráfico 36 – Apropriação de conhecimento em Semântica	223
Figura 1 – AVEA do curso em estudo	190

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado por área do conhecimento.....	37
Tabela 2 – Pisa 2006 – Média Brasil por região	37
Tabela 3 – INAF/Brasil – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos).....	40
Tabela 4 – INAF/BRASIL – Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos).....	42
Tabela 5 – Nível de alfabetismo, segundo a escolaridade - População de 15 a 64 anos, Brasil – 2009.....	42
Tabela 6 – Brasil – Proficiências do SAEB 1995-2005	45
Tabela 7 – Prova Brasil / SAEB – 2007.....	46
Tabela 8 – Notas atribuídas a alguns recursos e atividades.....	197

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 O ATO DE LER: UMA REFLEXÃO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E SOBRE O PAPEL DA INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	31
2.1 IMPRESSÕES SOBRE RESULTADOS DE INDICADORES INSTITUCIONAIS NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NO BRASIL	33
2.1.1 Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa	33
2.1.2 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf.....	39
2.1.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb	44
2.2 IMPLICAÇÕES COGNITIVAS DA COMPREENSÃO LEITORA	47
2.2.1 A capacidade de leitura: o ato de decodificação.....	49
2.2.2 A atividade de leitura: implicações cognitivas da compreensão leitora.....	54
2.2.2.1 Localização de informação.....	55
2.2.2.2 Recuperação dos referentes e implicações de memória.....	55
2.2.2.3 Ativação de esquemas cognitivos.....	58
2.2.2.4 Ativação de conhecimentos prévios: linguísticos, enciclopédicos e interacionais	60
2.2.2.5 Realização de inferências	63
2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: A LEITURA COMO <i>PROCESSO</i> <i>CULTURAL</i>	66
3 APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO POR MEIO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA	77
3.1 HISTORICIDADES, CONFIGURAÇÕES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD – NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	78

3.2 ESPECIFICIDADES E COMPARTILHAMENTOS
DA/ENTRE A ORALIDADE E DA/A ESCRITA NA EAD..... 86

3.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
E PREVALÊNCIA DA MODALIDADE ESCRITA: NOVOS
PARADIGMAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD..... 89

**4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE
CAMINHOS PARA CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES
SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA NA EAD 101**

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA E SELEÇÃO DOS
INFORMANTES..... 101

4.2 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 106

4.2.1 O questionário de perfil de leitor 106

4.2.1.1 A composição do questionário de perfil de leitor..... 107

4.2.2 O teste de leitura..... 110

4.2.2.1 Recuperação de informações..... 110

4.2.2.2 Interpretação de textos 111

4.2.2.3 Reflexão e avaliação 111

4.2.2.4 Dimensão analítico-categorial do teste de leitura..... 112

4.2.2.5 O conteúdo temático do teste de leitura 113

4.2.3 O teste de apropriação de conhecimentos 115

4.2.3.1 Fonética e Fonologia 117

4.2.3.2 Morfologia 118

4.2.3.3 Sintaxe..... 118

4.2.3.4 Semântica 120

4.2.3.5 Dimensão analítica do teste de apropriação de
conhecimentos..... 121

4.2.4 Documentos..... 122

4.3 O TESTE PILOTO 123

4.4 ETAPAS DO PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS..... 126

4.5 O TRATAMENTO DOS DADOS GERADOS 127

**5 CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO
SOBRE COMPETÊNCIA LEITORA DOS GRADUANDOS E
SOBRE APRENDIZAGEM – VIA ESCRITA – DE
FUNDAMENTOS DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O
NÚCLEO LINGÜÍSTICO DA FORMAÇÃO NA ÁREA..... 129**

5.1 ALUNOS DE LETRAS EAD: A COMPREENSÃO LEITORA DE GRADUANDOS DE DOIS POLOS DO CURSO .	129
5.1.1 Impressões dos graduandos sobre sua história de formação como leitores.....	130
5.1.1.1 Subperfil genérico do estudante.....	131
5.1.1.2 Subperfil de leitor do informante.....	139
5.1.1.3 Subperfil de aluno-leitor do informante	154
5.1.2 A compreensão leitora dos graduandos participantes de pesquisa: uma reflexão sobre o desempenho dos alunos em tarefas de leitura organizadas à luz dos critérios do Pisa	164
5.1.2.1 Localização de informações	164
5.1.2.2 Interpretação de Texto.....	173
5.1.2.3 Reflexão e Avaliação.....	178
5.2 A CONFIGURAÇÃO DE QUATRO DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O <i>NÚCLEO LINGÜÍSTICO</i> DA HABILITAÇÃO EM LETRAS EAD: A PRESENÇA DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA E AS DEMANDAS DE LEITURA	188
5.2.1 As disciplinas no Moodle: prevalência de atividades na modalidade escrita.....	189
5.2.2 Espaços pontuais de oralidade: videoconferências e videoaulas	192
5.3 A APROPRIAÇÃO – VIA ESCRITA – DE CONHECIMENTOS ACERCA DE FUNDAMENTOS DAS DISCIPLINAS DE FONÉTICA/FONOLOGIA, MORFOLOGIA, SINTAXE, SEMÂNTICA EM LETRAS EAD: UMA DISCUSSÃO – À LUZ DO DESEMPENHO DOS ALUNOS – SOBRE A PREVALÊNCIA DA ESCRITA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	195
5.3.1 As ferramentas usadas nas disciplinas em estudo: prevalência da valoração dos alunos a recursos típicos da modalidade presencial.....	196
5.3.2 A interação nas disciplinas tematizadas neste estudo: ainda o espaço da escrita e da oralidade.....	207
5.3.3 O desempenho dos alunos no teste de apropriação – via escrita – de conhecimentos sobre as quatro disciplinas em foco.....	212

5.3.3.1 O desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Fonética e Fonologia	213
5.3.3.2 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Morfologia	215
5.3.3.3 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Síntaxe.....	218
5.3.3.4 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Semântica.....	222
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS.....	239
ANEXOS.....	249
ANEXO A – ESCALA DO PISA	251
ANEXO B – OS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA	255
ANEXO C – TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA.....	261
ANEXO D – QUESTÕES DO TESTE DE LEITURA CORRESPONDENTES ÀS ESCALAS DO PISA	265
ANEXO E – CONCEPÇÕES-BASE PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO TESTE DE LEITURA	269
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR	277
ANEXO G - TESTE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO	289
ANEXO H - MATRIZ PARA CORREÇÃO DO TESTE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO	293

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).

Lemos por objetivos diversos: por fruição, para buscar informação, para nos atualizarmos, para estudar textos, para satisfazer a curiosidades, para passar o tempo etc (GERALDI, 1991). O ato de ler integra o nosso dia a dia, pois vivemos em sociedades grafocêntricas, nas quais a leitura e a escrita são necessárias para a realização de atividades diárias básicas como pegar um ônibus ou sacar dinheiro em um caixa eletrônico. Além disso, precisamos da leitura para nos atualizarmos, já que o mercado de trabalho exige que estudemos e nos especializemos cada vez mais. Nos cursos oferecidos a distância, por exemplo, ou pelo menos em grande parte deles, a leitura é fundamental, peça chave no processo de ensino e aprendizagem.

É certo que brasileiros inseridos no tempo histórico atual necessariamente fazem uso da escrita para diferentes finalidades, no entanto os contextos em que tais usos e práticas se dão nem sempre se situam no polo do *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2004) respectivo a maior grau de erudição e escolarização; ou seja, nem sempre as práticas de letramento que vivenciam e os eventos de letramento (HAMILTON, 2000) de que tomam parte familiarizam tais sujeitos com os padrões requeridos pela escolarização superior, em se tratando da Educação a Distância.

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.

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. Neste estudo, uma pesquisa inserida na área de concentração *Linguística Aplicada* e na linha de pesquisa *Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, buscamos descrever analiticamente *habilidades de leitura e apropriação de conhecimentos* em disciplinas-base por parte de acadêmicos de um curso de Letras – Português, na modalidade a distância, analisando possíveis relações entre esses focos de estudo. Ainda que reconheçamos que o universo de sentidos implicado no conceito de *habilidades* seja significativamente mais amplo em se tratando de leitura¹, para as finalidades deste estudo concebemos tratar-se das capacidades intrassubjetivas de *localização de informação, interpretação e reflexão crítica*, tal qual propõe o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, tanto quanto da *familiaridade com a leitura* e a *habituação no ato de ler*, desenvolvidas nas relações intersubjetivas.

Em nosso entendimento, a relevância da abordagem desta dissertação ganha especial significado uma vez que, no curso em questão, a escrita parece prevalente em processos interacionais de mediação na apropriação do conhecimento, dado que as interações virtuais por meio de *chats, e-mails e fóruns*, trocados entre discentes,

¹ Esse conceito, em nossa compreensão, foi ressignificado sobretudo a partir da emersão das discussões sobre *gêneros do discurso*, ancoradas em Bakhtin (1979), e sobre *letramento*, com base em Street (1984), aportes teóricos que reconhecemos relevantes, mas que não ancoram este estudo.

tutores e docentes, demandam prevalentemente os atos de ler e escrever. Isso suscita o entendimento de que a EaD é uma modalidade na qual a interação se dá precipuamente por meio de tais atos de ler e escrever; assim, da proficiência em leitura e escrita parece depender, em grande medida, o êxito do processo de formação. Por outro lado, dependendo da natureza das exigências do processo de ensino, a alta demanda de leitura durante o Curso pode possibilitar (ou não) a habituação de acadêmicos com usos da escrita mais próximos à erudição, (não) contribuindo, assim, para sua formação como leitores – essa outra face de nosso objeto de pesquisa, porém, transcende o escopo deste estudo.

No delineamento de nosso objeto, os dois eixos principais são: *compreensão leitora dos acadêmicos e apropriação de conhecimento em disciplinas-base em Curso de Educação a Distância* ancorado precipuamente na modalidade escrita da língua. Dessa forma, orientamo-nos, nesta dissertação, para responder às seguintes questões de pesquisa: Como se caracteriza a *compreensão leitora* de acadêmicos do Curso de Letras – Português EaD? Como se explicita a *apropriação de conhecimento* – via escrita – por parte desses mesmos acadêmicos no que respeita a disciplinas-base de sua formação profissional? É possível depreender relações entre ambos os focos? De que natureza? Para responder a essas questões, descrevemos, ancorados em critérios do Pisa, *habilidades de leitura* desses graduandos e delineamos um perfil dos graduandos como leitores, fazendo-o com base no contexto sociocultural em que se inserem. No que tange à apropriação de conhecimento desses mesmos graduandos nas disciplinas de *Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica*, da área da Linguística, visibilizamos quantitativamente o que entendemos ter sido representado, no momento de geração de dados, em se tratando do conhecimento que aqueles alunos dispunham para agenciar nas respostas dadas ao teste. Além disso, por meio de pesquisa documental, identificamos o espaço de prevalência da *escrita* nas atividades de apropriação de conhecimento no Curso em questão.

Começamos nossas discussões pelas dimensões *intrassubjetiva* e *intersubjetiva* da leitura, pois, em nosso entendimento, o desenvolvimento da competência nos processos de compreensão de texto diz respeito não apenas a uma dimensão individual intrassubjetiva que implica habilidades cognitivas, mas também à familiaridade que o sujeito desenvolve com a leitura ao longo de seu processo de formação, a qual advém em grande medida, de experiências situadas em um meio social específico.

O primeiro capítulo desta dissertação, intitulado “O ato de ler: uma reflexão sobre compreensão leitora e sobre o papel da intersubjetividade na formação do leitor”, traz impressões sobre resultados de indicadores institucionais na avaliação da compreensão leitora no Brasil, seguido de considerações teóricas acerca da dimensão intrassubjetiva – cognitiva – da compreensão leitora e acerca da formação do leitor na intersubjetividade, isto é, a leitura tomada como processo cultural.

Com base em estudos de Vigotski (2000 [1978]), para quem o desenvolvimento intelectual ocorre em função das interações sociais, conciliamos, em nossa abordagem, tais dimensões intrassubjetiva e intersubjetivas da leitura. No que respeita à dimensão intrassubjetiva, ancoramos nosso estudo em teorizações de Dehaene (2007), Kintsch (1998), Smith (2003[1989]), Morais (1996), Leffa (1996), Rumelhart (1981), Colomer e Camps (2002). Compreendemos que as concepções vigotskianas distinguem-se epistemologicamente do olhar ancorado na psicologia internalista que fundamenta as proposições de tais teóricos cognitivistas, mas entendemos possível propor essa interface por um dos eixos do pensamento vigotskiano: a dimensão intrassubjetiva. Em se tratando da face intersubjetiva valemo-nos de teorizações de Gee (2004), Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]), autores cujos estudos focalizam a importância do contexto familiar para a formação do leitor, numa perspectiva sociocultural da leitura.

Acreditamos que é considerando, portanto, as duas dimensões da leitura – a *intrassubjetiva* e a *intersubjetiva* –, arriscando uma interface entre autores que têm uma visão internalista do ato de ler e autores que focalizam a leitura sob o ângulo sociocultural, que se torna possível compreender como os indivíduos se constituem como leitores. Além disso, uma vez que temos por objeto de estudo *compreensão leitora e apropriação de conhecimento – via escrita* – por parte de graduandos de um Curso de Letras a distância, precisamos compreender como o curso se configura, como as aulas são ministradas, quais as ferramentas de comunicação usadas na interação entre tutores, professores e alunos, bem como qual a natureza dessa comunicação, daí a razão das seções que constituíram este aporte teórico.

No segundo capítulo desta dissertação, o foco é a Educação a Distância, sua configuração e seu significado na sociedade contemporânea. Em uma das subseções desse capítulo, discutem-se as especificidades da oralidade e da escrita nessa modalidade de educação, bem como o lugar ocupado pela escrita nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Discutimos, também, o uso das tecnologias de

informação e comunicação na EaD e a prevalência da modalidade escrita, o que constitui novos paradigmas na mediação pedagógica, implicando um conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas novas, que colocam, em muitos casos, sob suspeição encaminhamentos dados para situações presenciais.

No terceiro capítulo, detalhamos o processo de geração de dados, bem como a tipificação da pesquisa, seleção dos informantes e os instrumentos de geração de dados utilizados. Nossa preocupação em explicar todos os passos da pesquisa, desde o processo de elaboração dos testes até o planejamento da geração e da análise dos dados, justifica-se por considerarmos que essa minúcia possibilita maior entendimento para o leitor acerca do zelo que tentamos manter ao longo do planejamento da pesquisa realizada.

O quarto capítulo, ao qual se seguem as considerações finais, destina-se à análise dos dados gerados ao longo da pesquisa. Nesse capítulo constam reflexões acerca das impressões dos graduandos sobre sua história de formação como leitores e sobre o desempenho deles em atividades de leitura e em atividades de apropriação de conhecimento. No processo analítico, nos debruçamos sobre três instrumentos de geração de dados: um questionário, um teste de leitura e um teste de apropriação de conhecimento, na busca de descrever os resultados e de construir inteligibilidades a partir deles.

Se levarmos em consideração a configuração dos cursos a distância e o fato de a leitura constituir-se em um meio de apropriação do conhecimento, podemos inferir que, nesse contexto, há sérias implicações entre proficiência em leitura e apropriação conceitual. Na EaD, isso parece ser ainda mais significativo, pois o meio mais utilizado para a comunicação entre alunos e professores e/ou tutores é a palavra escrita. Além disso, outro fator que possivelmente exerça influência sobre o processo de aprendizagem é o fato de a presença do professor ou do tutor, isto é, da pessoa com quem o estudante vai dialogar, se dar “virtualmente”, diferentemente das aulas face a face do curso presencial. Parece certo, ainda, que as interações virtuais, em sua maioria, dão-se por meio da escrita, ou seja, demandam o ato de ler.

Esta dissertação, assim, empreende uma descrição analítica da compreensão leitora de graduandos e da apropriação – via escrita – de conhecimentos-base por parte de acadêmicos de curso de Letras – Português da modalidade a distância, fazendo-o a partir da atenção à prevalência da escrita nos processos de ensino e aprendizagem. Entendemos que a eclosão da EaD em nível nacional e a natureza das

ferramentas que têm valoração nessa modalidade de educação justificam uma abordagem no campo da *leitura*.

2 O ATO DE LER: UMA REFLEXÃO SOBRE COMPREENSÃO LEITORA E SOBRE O PAPEL DA INTERSUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo o que nos possibilita fazer (SMITH, 2003 [1989]).

A aprendizagem da leitura, diferentemente da aquisição da língua oral, não é um processo inerente à espécie humana, adquirida *naturalmente*, sem que seja necessário um processo intencional e sistemático de instrução. Neurocientistas, hoje, registram haver especialidade dos neurônios para a fala, mas necessidade de reciclagem desses mesmos neurônios para o domínio da escrita (DEHAENE, 2007). O ato de ler exige, sob essa perspectiva, que tenha havido reciclagem dos neurônios para a decodificação das letras.

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. O estudo dessas especificidades cognitivas é comum entre os teóricos da área, principalmente entre os que estudam a leitura sob uma perspectiva cognitiva, que estamos, aqui, chamando de *intrassubjetiva*.

Por outro lado, há os que buscam compreender os fatores de natureza sociocultural associados à atividade da leitura. Dentro dessa dimensão, que chamamos, aqui, de *intersubjetiva*, são considerados fatores de ordem social, histórica e cultural para o entendimento das configurações e características particulares que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura nos sujeitos.

Neste capítulo, discutimos a dimensão *intrassubjetiva* e a dimensão *intersubjetiva* do ato de ler, concebendo que o desenvolvimento da compreensão leitora tem implicações significativas nas relações que o sujeito estabelece com o outro no universo cultural

em que vive, sobretudo em se tratando da Universidade. Sabemos que comumente esses dois universos – *intersubjetivo* e *intrassubjetivo* – estão dicotomizados nas abordagens teóricas, mas corremos o risco de propor um olhar em interface, fazendo-o a partir da ciência de que tanto Kintch (1998), Smith (2003[1989]), Morais (1996), Leffa (1996), Rumelhart (1981), Colomer e Camps (2002) quanto Dehaene (2007) tratam do tema em uma visão internalista, partindo do universo da psicologia. Já Gee (2004), Heath (2001 [1982]) e Lahire (2008 [1995]) focalizam a leitura sob o ângulo sociocultural, partindo do universo da sociologia e da antropologia. Entendemos que Vigotski é eixo que nos autoriza a empreender um movimento dessa natureza – o que evidentemente tem origem em nossa leitura da obra do psicólogo russo –, dado seu entendimento de que a intrassubjetividade constrói-se com base na intersubjetividade, posicionamento com que comungamos neste estudo.

Mesmo correndo o risco de nos contrapormos às tradicionais dicotomias nos estudos desse campo, advogamos, aqui, em favor de uma abordagem que considere as duas dimensões da leitura – a *intrassubjetiva* e a *intersubjetiva* –, valendo-nos de autores que têm uma visão internalista do ato de ler, tanto quanto – e com as devidas salvaguardas em relação à natureza distinta das bases epistemológicas – de autores que focalizam a leitura sob o ângulo sociocultural.

Kleiman (1998), ao discutir os caminhos ressignificados da Linguística Aplicada, toma a *leitura* como tema exemplar dos processos de mudança e chama atenção para a impossibilidade de dar conta das implicações da compreensão leitora quando essa tentativa se dá em planos dicotômicos e excludentes. De acordo com a autora, a pesquisa da leitura, datada dos últimos anos da década de 1970, teve, por parte dos pesquisadores em Linguística Aplicada, sempre o mesmo enfoque de estudo, tendo como disciplinas-fonte a Linguística Textual e a Psicologia Cognitiva. Quanto ao método de pesquisa, a autora afirma que a partir da década de 90 os estudos da leitura sofreram forte influência do método etnográfico, sendo que antes disso faziam uso quase que exclusivamente do método interpretativista ou do método experimental. Para Kleiman (1998, p. 59), “A leitura é complexa demais para ser estudada apenas por um enfoque”. Essa afirmação da autora – ainda que não seja seu propósito nessa abordagem – suscita, em nosso entendimento, a postura não dicotômica que assumimos nesta dissertação ao estudar a compreensão leitora com base em teorias que tradicionalmente são abordadas em um plano dicotômico.

2.1 IMPRESSÕES SOBRE RESULTADOS DE INDICADORES INSTITUCIONAIS NA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NO BRASIL

Uma das reclamações mais frequentes nas escolas parece ser a dificuldade dos alunos com a leitura. Kleiman (2004 [1989]) escreve que uma das principais queixas dos professores nas conferências que já realizou em sua atividade acadêmica é em relação à habituação em leitura e à capacidade de construção de sentidos a partir do texto lido. Essas dificuldades vêm sendo apontadas por alguns indicadores, nacionais e internacionais, que testam as habilidades de leitura de um grupo representativo de informantes com o objetivo de avaliar o grau de alfabetismo da população e a consolidação de aprendizagens em determinadas áreas do conhecimento tidas como fundamentais, a exemplo de *linguagem* e *matemática*.

Os dados revelados por indicadores dessa natureza repercutem entre os estudiosos da leitura ou entre aqueles que se interessam por assuntos que envolvem esse tema, quer tal repercussão incida sobre o foco no questionamento das metodologias de geração de dados e nos propósitos das agências que os gerenciam, quer incida sobre a reflexão que os resultados suscitam quanto à aprendizagem e quanto ao ensino.

Nesta seção, a leitura é discutida em uma visão mais ampla, com base nos resultados apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf – e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, os quais são discutidos individualmente.

2.1.1 Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa

O Pisa² é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de quinze anos. Participam do Pisa países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e alguns países convidados, como é o caso do Brasil, sendo que em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

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

O Pisa 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; portanto, além de avaliar conhecimentos básicos que fazem parte do currículo escolar, o Pisa avalia outras competências, como as capacidades de analisar, refletir e raciocinar, que são necessárias em situações da vida real. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos: a primeira avaliação foi realizada em 2000, com ênfase na Leitura; em 2003, o foco foi Matemática, em 2006, Ciências e, em 2009, o foco recaiu sobre Leitura novamente.

Para esse indicador, a proficiência em leitura é definida como uso, compreensão e reflexão de textos escritos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento individual visando à participação plena na vida em sociedade. Para responder às provas de leitura, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes tipos de textos, que não se restringem a textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e de interpretar os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características (RELATÓRIO PISA 2000³).

Para a avaliação da proficiência em leitura, o Pisa define três categorias: *recuperação de informações*, *interpretação de textos e reflexão e avaliação*, que são desdobradas em cinco níveis de proficiência em cada uma delas. Na tabela (Anexo A) que contém o que está sendo avaliado em cada uma das escalas de leitura, bem como as características das tarefas associadas a cada nível, há uma definição das três categorias: *recuperação de informação* é definida como localização de uma ou mais partes de informação num texto; *interpretação de textos* é definida como a construção de significado e a elaboração de inferências de uma ou mais partes de um texto, e *reflexão e avaliação* é definida como a relação que o leitor estabelece entre um texto e sua experiência, seu conhecimento e suas ideias. Assim, as habilidades de leitura demandadas pelas provas do Pisa requerem que os alunos façam uso de processos de identificação de informações específicas, de compreensão, interpretação e reflexão, estabelecendo relações diferenciadas com o texto escrito.

³ Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>. Acesso em 10/02/2010.

Como método, o teste é composto por textos, diagramas e gráficos. As questões são uma alternância de itens de múltipla escolha com questões que exigem do aluno a construção de sua própria resposta. As perguntas são organizadas em grupos com base em enunciações que definem situações da vida real. Além disso, os estudantes respondem a um questionário, em aproximadamente trinta minutos, instrumento utilizado para recolher informações junto a alunos, escolas e pais sobre a situação do aluno em casa, suas atitudes e história de aprendizagem. Esses questionários fornecem importantes informações contextuais, que auxiliam na interpretação e na análise dos resultados.

Na primeira avaliação do Pisa, no ano 2000, o número de alunos brasileiros que participaram da amostra foi de 4.893. Dentre os 43 países participantes, o melhor resultado médio em leitura, nessa avaliação, foi o da Finlândia (546 pontos), enquanto o pior foi o do Brasil (396) (RELATÓRIO PISA 2000). Em 2009, 65 países participaram do Pisa, com um total de 20.013 alunos brasileiros, de 950 escolas. Nessa última avaliação, o Brasil atingiu 412 pontos, ficando na 44ª posição, enquanto que o primeiro colocado, Xangai (China), fez 556 pontos no exame de leitura.

Uma das variáveis que explica os resultados médios em leitura é o nível socioeconômico e cultural de cada país. Segundo o Relatório Pisa 2000, no caso da Finlândia, além de possuir um sistema educacional competente, é um país com uma situação socioeconomicamente favorável. “Para os países que convivem com grande desigualdade social, o desafio é o de conseguir melhoras expressivas em sua educação a despeito da desigualdade existente.” (RELATÓRIO PISA 2000, p. 66). Da mesma forma, Xangai é um grande centro comercial e financeiro da China, país mais populoso do mundo considerado uma superpotência mundial.

É importante destacar que, embora haja essa menção à realidade socioeconômica e cultural, os resultados não levam em consideração prevalentemente esses fatores. Os países que participam do Pisa são bastante diferentes em diversos aspectos, e esses fatores têm reflexo nos resultados educacionais, apesar de não serem enfatizados pelos indicadores. Os resultados de países desenvolvidos como Finlândia, Canadá e Austrália são comparados aos resultados de países como o México e o Brasil, cuja realidade sociocultural, história e econômica é muito diferente dos países do primeiro grupo.

Outro fator não considerado pelo indicador é a série cursada pelo aluno: em muitos países da OCDE, praticamente a totalidade dos jovens de quinze anos concluiu o nível de ensino equivalente ao ensino

fundamental brasileiro e já está cursando o equivalente à 1ª ou à 2ª série do ensino médio. Em outros países, como o Brasil e o México, cerca da metade da população de referência para a amostra do Pisa cursava o ensino médio enquanto a outra metade cursava o ensino fundamental. Os sistemas educacionais dos países que participam do Pisa são, sem dúvida, heterogêneos; no entanto essa heterogeneidade não é objeto de atenção expressiva, o que é característico de qualquer mensuração quantitativa em larga escala como o Pisa.

Em 2003, quando o foco foi em Matemática, participaram do Pisa 41 países e um total de 4.452 alunos brasileiros. Os resultados mostraram poucas diferenças em relação aos que foram obtidos em 2000. Em Leitura e Ciências, houve ligeira otimização de desempenho. Em Matemática, houve também um pequeno avanço.

Em 2006, quando participaram da amostra estudantes de 57 países, com um número de alunos brasileiros participantes igual a 9.295, o Brasil obteve 393 pontos no exame de leitura, desempenho que colocou o país na 49ª posição no *ranking* desse segmento. O Brasil apresentou uma queda de desempenho em relação ao exame anterior de leitura, conforme pode ser observado no gráfico a seguir. Em 2009, no entanto, com 412 pontos, o Brasil apresentou otimização no desempenho e ficou na 44ª posição entre os 65 países participantes.

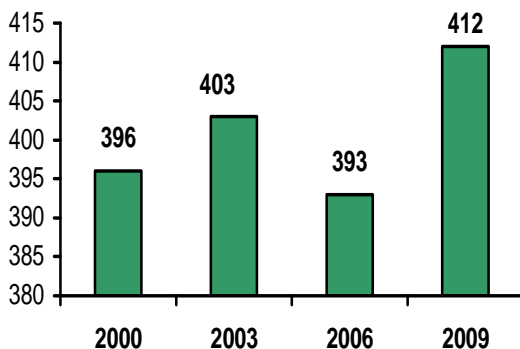


Gráfico 1 – Pontos do Brasil no exame de leitura do Pisa nos anos de 2000, 2003, 2006 e 2009

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Tabela 1 – Resultado por área do conhecimento

	Média	Leitura	Matemática	Ciências
2009	401	412	386	405
2006	384	393	370	390
2003	383	403	356	390
2000	368	396	334	375

Fonte: Pisa (2009).

Apesar da qualificação no desempenho, o Brasil ainda ficou atrás de países como Finlândia, Canadá, Estados Unidos, Espanha, Japão, além de países da América Latina como Chile, Uruguai, México e Colômbia.

Com base nos dados de 2006 e no desempenho por região brasileira, os estados do Sul foram os que obtiveram melhor escore nas três áreas do conhecimento avaliadas, seguidos pelos estados do Sudeste e do Centro-oeste, conforme pode ser observado na tabela a seguir. Em 2009, os três estados brasileiros com o melhor desempenho foram Distrito Federal, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Alagoas foi o estado com o pior desempenho geral no teste.

Tabela 2 – Pisa 2006 – Média Brasil por região

Região	Matemática		Leitura		Ciências	
	Média	Erro Padrão	Média	Erro Padrão	Média	Erro Padrão
TOTAL	370	2,933	393	3,743	390	2,786
C. OESTE	378	9,461	388	10,163	396	8,868
NORDESTE	333	6,353	359	9,336	359	4,859
NORTE	339	10,162	377	8,758	372	6,984
SUDESTE	378	4,358	404	4,931	396	4,330
SUL	405	6,854	419	8,140	424	6,529

Fonte: Pisa (2009).

Ainda que nos reportemos a indicadores dessa natureza, entendemos que o ranqueamento dos países, feito com base eminentemente em critérios relacionados a habilidades cognitivas,

precisa ser analisado com cautela. Afinal, está se usando um critério basilar para ranquear nações com características muito diferentes. Da mesma forma, num país com uma enorme diversidade geográfica e cultural como o Brasil, considerar apenas um critério, ou apenas uma variável, pode comprometer, em boa medida, o processo de avaliação. É preciso ficarmos atentos às características de cada estado brasileiro ao compararmos e hierarquizarmos o desempenho nos testes.

Assim como em 2000, na avaliação do Pisa em 2009 o foco foi a Leitura; no entanto essa última avaliação contou com uma inovação: além de se avaliar a compreensão de textos impressos, avaliou-se também a compreensão leitora de textos eletrônicos, considerando que a leitura de textos disponibilizados em meio digital vem se tornando recorrente no cotidiano dos cidadãos na contemporaneidade; desde 2007, quase 1,5 bilhão de pessoas lêem textos *on-line*.

The new demands on reading proficiency created by the digital world have led to the framework's inclusion of electronic reading, an inclusion that has in turn resulted in some redefinition both of texts and of the mental processes that readers use to approach texts. This edition of the framework thereby acknowledges the fact that any definition of reading in the 21st century needs to encompass both printed and digital texts⁴ (PISA 2009, p. 20⁵).

Nessa quarta edição do Pisa, da qual participaram 65 países, foram considerados textos eletrônicos vinculados ao uso do computador, como textos da *web*, *desktop* e *e-mail*. Não foram considerados, por exemplo, mensagens de texto em celulares ou diários eletrônicos. Com a publicação dessa edição do teste, em dezembro de 2010, foi possível avaliar o desempenho dos alunos brasileiros, que se mostrou otimizado se comparado às edições anteriores do teste, mas continua abaixo da média desejada dentro da ótica da OCDE. Diante disso, pode-se concluir que alunos brasileiros na faixa etária dos quinze anos, participantes do

⁴ As novas demandas de leitura proficiente criadas pelo mundo digital levaram à inclusão do quadro de leitura eletrônica, uma inclusão que, por sua vez, resultou em algumas redefinições dos textos e dos processos mentais que os leitores usam. Esta edição do Pisa, assim, reconhece o fato de que qualquer definição de leitura no século 21 tem de abarcar os textos impressos e os digitais.

⁵ 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.

estudo, apresentam desempenho insatisfatório em se tratando da compreensão leitora, à luz dos critérios do Pisa.

Apesar de se tratar de uma avaliação uniformizante e pouco contextualizada no que se refere à dimensão sociocultural e histórica de cada nação – e de cada grupo de sujeitos – avaliada, o Pisa apresenta resultados interessantes, que convergem com a queixa que empiricamente é detectada na sociedade, sobretudo nas escolas, em relação à dificuldade dos alunos com a leitura. Outra questão importante do Pisa que interessa para esta pesquisa é a dimensão das habilidades cognitivas avaliadas, os três níveis – *recuperação de informação, interpretação de texto e reflexão e avaliação* – sem os quais não há, em nosso entendimento, como construir sentidos do texto.

2.1.2 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf – foi implementado pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa. Desde 2001, apresenta um conjunto de informações referentes a habilidades de leitura, escrita e matemática da população brasileira. Entre 2001 e 2005, o Inaf foi publicado anualmente, focalizando alternadamente habilidades de leitura e escrita (2001, 2003, 2005) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, passou a ser bianual, focalizando simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. Sua última aplicação foi no segundo semestre de 2009.

O Inaf é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas da população com idade entre quinze e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todo o país. Diferentemente do Pisa, que aplica os testes somente em pessoas com idade escolar, o Inaf abrange a população adulta como um todo, não apenas aqueles que frequentam a escola. Com isso, esse indicador é valioso para orientar melhorias na qualidade não só da educação escolar, mas da educação que acontece fora dos muros da escola. Os resultados do Inaf revelam, portanto, as condições de alfabetismo de uma população que majoritariamente já integra a força de trabalho e é composta por chefes de família, consumidores.

Quatro são os níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf: analfabetismo, alfabetismo nível rudimentar, alfabetismo nível básico e alfabetismo nível pleno. São consideradas analfabetas as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples com leitura, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone,

preços). O nível rudimentar de alfabetismo diz respeito à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos como, por exemplo, identificar o título de uma revista ou de um anúncio, assim como a data de início de uma campanha de vacinação ou a idade a partir da qual uma vacina pode ser tomada; no nível básico de alfabetismo são classificadas as pessoas que já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar inferências pequenas. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos ou relações. As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas. Por fim, no nível pleno de alfabetismo são classificadas as pessoas com capacidade de ler textos mais longos, orientar-se por subtítulos ou localizar mais de uma informação, estabelecendo relações entre partes dos textos. Além disso, realizam inferências e sínteses.

Os resultados do Inaf 2009 mostram que o nível de alfabetismo da população brasileira tem melhorado. A tabela a seguir registra a evolução dos indicadores no período 2001 a 2009.

Tabela 3 – INAF/Brasil – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)

	2001	2002	2003	2004	2007	2009
	2002	2003	2004	2005		
Analfabeto	12 %	13 %	12 %	11 %	9 %	7 %
Rudimentar	27 %	26 %	26 %	26 %	25 %	21%
Básico	34 %	36 %	37 %	38 %	38 %	47%
Pleno	26 %	25 %	25 %	26 %	28 %	25%

Fonte: Inaf Brasil (2009).

A proporção de analfabetos absolutos vem caindo ao longo dos anos, com uma queda de 5% em um período de oito anos, diminuindo de 12% em 2001 para 7% em 2009. O mesmo vem ocorrendo com os classificados no nível rudimentar de alfabetismo, isto é, os considerados analfabetos funcionais, que, segundo o levantamento mais recente, somam 21% em todo o país, quando em 2001 eram 27%.

Uma maneira mais sintética de descrever a evolução consiste em agrupar os níveis *Analfabetos absolutos* e *Alfabetizados em nível rudimentar* como *Analfabetos funcionais*, enquanto que os níveis

Básico e Pleno de alfabetismo constituem o grupo dos ***Alfabetizados funcionalmente***. São consideradas *analfabetas funcionais* as pessoas “[...] que, mesmo sabendo ler e escrever, não têm as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (INAF BRASIL 2009, p. 4).

O nível pleno de alfabetismo não tem mostrado uma tendência de otimização de 2001 a 2009. Por outro lado, o nível básico vem crescendo continuamente, passando de 34% em 2001, para 47% em 2009. Isso sugere que os esforços dispensados nos últimos oito anos para melhorar o nível de alfabetismo da população brasileira não foram suficientes para que as pessoas atingissem o nível mais alto na escala de compreensão.

A queda no percentual de analfabetos e no percentual dos classificados no nível rudimentar de alfabetismo, bem como o aumento contínuo do nível básico nos últimos anos, revela a preocupação que parece estar havendo com a escolarização no país e a consequente ampliação da oferta de cursos e de vagas nas escolas para proporcionar o acesso à educação a toda a população. A estabilidade no percentual dos classificados no nível pleno de alfabetismo, no entanto, chama a atenção para um grande desafio da educação: a excelência dos processos educacionais, e não somente a sua expansão.

Nos últimos anos, para potencializar o acesso à educação e, conseqüentemente, elevar os níveis de alfabetismo do país – dentre outros objetivos –, o governo brasileiro tem investido na Educação a Distância (EaD), que se constitui em um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de ampliar oportunidades de aprendizagem. A EaD é uma modalidade que se expande principalmente no ensino superior e que vem ganhando força em nome de oferecer condições para a qualificação da população. Diante disso, espera-se, naturalmente, que as pessoas que frequentam cursos no ensino superior, seja na modalidade a distância ou na modalidade presencial, consigam melhorar seus níveis de alfabetismo, atingindo o nível pleno, mas, para que isso ocorra, é fundamental que o ensino seja de qualidade, pois, se não o for, a maioria da população brasileira continuará atingindo apenas o nível básico de alfabetismo.

Dentro desse quadro, um dos principais questionamentos que nos fizemos nesta pesquisa – a partir dos percentuais revelados por indicadores como Pisa, Inaf e Saeb e pela constatação, que será discutida em seção mais à frente, de que a EaD, contemporaneamente, é pautada eminentemente na língua escrita – é como sujeitos que se valem da EaD lidam com a escrita e com leituras de relativa complexidade em

usos intrinsecamente vinculados à erudição, a exemplo da leitura de livros-texto e ensaios teóricos, se muitos desses mesmos sujeitos não estão habituados de todo ao uso da escrita em situações que impliquem maior grau de escolarização, com complexas abstrações teóricas.

Conforme pode ser observado na tabela a seguir, o percentual de analfabetos funcionais entre os brasileiros de 15 a 64 anos é de 28%, segundo o último levantamento de 2009; em 2007, eram 34%.

Tabela 4 – INAF/BRASIL – Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)

		2001	2002	2003	2004	2007	2009
		2001	2003	2004	2005		
Analfabeto Rudimentar	<i>Analfabetos Funcionais</i>	39 %	39 %	38 %	37 %	34 %	28 %
Básico Pleno	<i>Alfabetizados Funcionalmente</i>	61 %	61 %	62 %	63 %	66 %	72 %

Fonte: Inaf Brasil (2009).

Um dos resultados apresentados pelo indicador que nos interessa substancialmente nesta pesquisa é o nível de alfabetismo segundo a escolaridade:

Tabela 5 – Nível de alfabetismo, segundo a escolaridade - População de 15 a 64 anos, Brasil – 2009

	Nenhuma	1 ^a a 4 ^a série	5 ^a a 8 ^a série	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	66 %	10 %	0 %	0 %	0 %
Rudimentar	29 %	44 %	24 %	6 %	1 %
Básico	4 %	41 %	61 %	56 %	31 %
Pleno	1 %	6 %	15 %	38 %	68 %
Analfabetismo Funcional	95 %	54 %	24 %	6 %	1 %
Alfabetizados Funcionalmente	5 %	46 %	76 %	94 %	99 %

Fonte: Inaf Brasil (2009).

O resultado da relação nível de alfabetismo *versus* escolaridade não poderia ser outro: quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de atingir bons níveis de alfabetismo. Entre os brasileiros que nunca foram à escola ou não chegaram a completar a primeira série, 66% são analfabetos absolutos e 95% analfabetos funcionais, enquanto que entre as pessoas que completaram o Ensino Médio, apenas 6% são analfabetos funcionais, sendo que não há analfabetismo absoluto.

Alguns dados, porém, dentro desse quadro impressionam, pois revelam que nem sempre a escolaridade garante o nível de habilidades que seria esperado. A maioria (54%) dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série, por exemplo, atinge, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, são classificados como analfabetos funcionais; não são capazes de compreender textos mais longos e de localizar informações que exijam inferências. Apesar de terem cursado quatro anos do Ensino Fundamental, 10% dessas pessoas são consideradas analfabetas absolutas em termos de habilidades de leitura/escrita, não conseguindo compreender palavras e frases nem mesmo textos simples.

Dentre os que cursaram ou cursam da 5ª a 8ª série, 24% permanecem no nível rudimentar de alfabetismo, apresentando, ainda, limitações em termos de suas habilidades básicas de leitura/escrita e de matemática. Apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados, o que é um percentual baixíssimo se levarmos em consideração que essas pessoas frequentaram a escola por oito anos.

Os indivíduos que chegaram ao Ensino Superior apresentam um razoável nível de alfabetismo: 99% deles são alfabetizados funcionalmente; no entanto somente 68% deles têm pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas e 31% atingem apenas o nível básico de alfabetismo. Esses percentuais do Ensino Superior apresentados pelo Inaf revelam que os indivíduos ingressam no curso superior apresentando dificuldades em relação à leitura, isto é, não conseguem compreender os textos lidos, o que é imprescindível para uma sólida formação acadêmica. Essa dificuldade, no contexto universitário, pode ser compreendida se retomamos os percentuais de alfabetismo de alunos do Ensino Fundamental e do Médio, citados anteriormente, os quais revelam que muitos brasileiros ainda saem da escola sem serem proficientes em leitura.

2.1.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb⁶ – é uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, e é mais voltado para a avaliação dos resultados que os sistemas estaduais de ensino têm obtido em se tratando da aprendizagem dos alunos em áreas tidas como básicas. Foi a primeira iniciativa do governo com o propósito de tentar conhecer a fundo os problemas e as deficiências do sistema educacional brasileiro.

O Saeb⁷ é aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho dos alunos das 4^a e 8^a séries⁸ do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco: leitura) e Matemática (foco: resolução de problemas). Esse exame utiliza dois instrumentos para a coleta das informações: testes, pelos quais é medido o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e questionários, pelos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural em que vivem os alunos. Professores e diretores também respondem a um questionário que permite a coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Os dados obtidos com a aplicação dos testes permitem acompanhar o desempenho de diversos fatores associados à qualidade do ensino ministrado nas escolas. Dentre os objetivos do Saeb estão: a identificação dos problemas do ensino e suas diferenças regionais; a oferta de dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; a produção de informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; a oferta de subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas do ensino avaliadas; o desenvolvimento da competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o

⁶ Em 1995, o nome oficial do exame foi alterado para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido em publicações e materiais de divulgação desse exame.

⁷ Informações sobre o Saeb podem ser encontradas em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>.

⁸ Ensino Fundamental de oito anos; isso corresponde, a partir de 2007, ao Ensino Fundamental de nove anos.

intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (INEP/MEC⁹).

O Saeb é uma avaliação amostral, em que apenas parte dos estudantes das séries avaliadas participam, oriundos de escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Em 2003, participaram do Saeb 218.521 alunos de 5.598 escolas. Em 2005, foram 194.822 alunos participantes, de 5.940 escolas¹⁰.

Alunos e escolas não são identificados quando da divulgação dos resultados, e os níveis de desempenho de cada aluno não são divulgados. Quanto às médias do Saeb, são apresentadas em escala de proficiência, sendo que cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica na escala, que é única para as três séries avaliadas. As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e apropriação de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo.

O desempenho dos alunos brasileiros de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, de 1995 a 2005, pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 6 – Brasil – Proficiências do SAEB 1995-2005

<i>Série</i>	<i>Disciplina</i>	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Ensino Fundamental	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4
8ª Ensino Fundamental	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5
3ª Ensino Médio	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3

Fonte: Brasil (2007).

Ao observar os dados da tabela, a constatação é de que houve um declínio preocupante: nos últimos dez anos a educação no Brasil – segundo esse processo de avaliação e em que pesem suas circunscrições a exemplo do que pontuamos no Pisa –, parece ter tido um retrocesso no

⁹ <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/objetivos.htm>.

¹⁰ Dados disponíveis em http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/tabelas_saeb2005.doc. Acesso em 15/02/2010.

que respeita ao desempenho dos alunos nos itens avaliados, isto é, em todos os dados comparativos, o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior a de 1995.

Tabela 7 – Prova Brasil / SAEB – 2007

Série	<i>Língua Portuguesa</i>		<i>Matemática</i>	
	2005	2007	2005	2007
4ª EF	172,31	175,77	182,38	193,48
8ª EF	231,82	234,64	239,52	247,39
3ª EM	257,60	261,39	271,29	272,89

Fonte: Brasil (2007).

Com base nos níveis da escala utilizada pelo exame para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa, podemos concluir, segundo os escores de 2007, que os alunos de 4ª série conseguem localizar informações explícitas, a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto; inferir o sentido de uma expressão; interpretar histórias em quadrinhos de maior complexidade temática; identificar as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; identificar o efeito de sentido produzido pela pontuação, entre outros.

Os alunos de 8ª série, que atingiram 234,64 pontos em 2007, enquadram-se em um nível de proficiência que lhes assegura destreza para distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; estabelecer relações entre as partes de um texto; identificar a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita.

Já os alunos da 3ª série do Ensino Médio, com pontuação superior à dos alunos das outras duas séries – 261,39 –, o que é esperado de alunos com mais anos de escolarização, atingiram um nível de proficiência mais elevado. Os dados comparativos de 2005 e 2007 mostram um pequeno aumento na pontuação dos alunos, no entanto é questionável até que ponto esses dados retratam a realidade do sistema educacional brasileiro.

Estamos cientes de que avaliações externas como o Saeb, o Pisa e o Inaf, que têm por característica a uniformidade, processo em que não é considerada a relevância de variáveis sociais, por exemplo, acabam

produzindo diagnósticos em certa medida falsamente universalizadores dos sistemas educacionais. Lahire (208[1995]) chama atenção para as fragilidades de ações dessa natureza, as quais trata como *sociologia massiva*. Reconhecemos, no entanto, que apesar de tais indicadores avaliarem as habilidades cognitivas dos sujeitos sem considerar a sua historicidade, os dados revelados por eles para um contexto brasileiro permitem-nos inferir que a formação do leitor na escola exige estudos mais pontuais e demanda algum tipo de ressignificação no que respeita ao desenvolvimento de competências específicas para esse fim.

Essa discussão sobre os indicadores justifica-se aqui porque suscita o entendimento de que vivemos em um país cuja população estudantil, sob vários aspectos, requer mais atenção institucional – em seus diferentes contornos de historicidade – em se tratando do desenvolvimento da compreensão leitora. Esse quadro nos remete à Educação a Distância, uma modalidade que emergiu para, dentre outros propósitos, ampliar o acesso ao ensino superior em nível nacional, especialmente para os estratos populacionais de algum modo alijados da universidade. A explosão de uma EaD ancorada na modalidade escrita, em um país no qual indicadores chamam a atenção para dificuldades na formação do leitor, parece-nos interessante e necessário objeto a ser estudado em seus distintos contornos locais.

2.2 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 ler¹¹, 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 leitor¹². 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.

Nesta seção, focalizaremos as habilidades descritas por Kintsch (1998), bem como outras operações cognitivas envolvidas na leitura, baseando-nos em autores reconhecidos na área de estudos intrassubjetivos sobre leitura (SMITH, 2003[1989]; MORAIS, 1996; RUMELHART, 1981; COLOMER; CAMPS, 2002). Na primeira subseção, trataremos do processo de decodificação, que é básico na leitura, para, na subseção seguinte, nos determos nos processos de recuperação de referentes, localização de informação, ativação de

¹¹ Estamos cientes de que, sob a perspectiva dos *estudos do gênero do discurso*, tanto quanto sob a perspectiva dos *estudos do letramento*, as habilidades de leitura são respectivas aos gêneros cujos textos são lidos, o que implica leitores social e historicamente situados e impede a possibilidade de conceber um leitor abstrato, tanto quanto conceber o processamento da compreensão leitora a partir de um sujeito abstrato. A dimensão intrassubjetiva da abordagem, que subjaz a estas seções, por sua própria natureza teórico-epistemológica desincumbe-nos, no entanto, de tomar o sujeito materialmente situado. A ressalva desta nota tem relevância no âmbito da área de concentração e da linha de pesquisa em que este estudo se inscreve.

¹² A adjetivação *bom* ou *mau* tem origem no texto de Kintsch (1998) e é por nós entendida, para as finalidades desta seção, na perspectiva das categorizações propostas pelo PISA, indicador ao qual já fizemos menção neste estudo.

esquemas cognitivos, ativação de conhecimentos prévios e realização de inferências, implicações do processo que culmina (ou não) na compreensão leitora.

2.2.1 A capacidade de leitura: o ato de decodificação

O ato de decodificar tem, segundo Morais (1996), especificidades e corresponde à *capacidade de leitura*, entendida como “[...] aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo nas outras atividades” (MORAIS, 1996, grifos nossos). Essa forma de conceber o ato de decodificar tem lugar atualmente no meio científico devido a estudos realizados pela psicologia cognitiva e pelas descobertas recentes das neurociências, que possibilitaram o conhecimento da natureza dos processos de leitura, especialmente no que se refere ao reconhecimento das letras e à identificação das palavras. Ainda que essas contribuições das neurociências não possam ser instrumento para a análise dos dados empíricos desta dissertação, entendemos que vale o registro em nome do *estado da arte* nos estudos de leitura.

Para Morais (1996, p. 153), “[...] o reconhecimento de palavras escritas [a decodificação] constitui a capacidade específica da leitura [...]”, a qual está diretamente relacionada à *performance* da leitura. Segundo Kintsch (1998), é certo que bons leitores são bons decodificadores; eles reconhecem palavras duas vezes mais rapidamente do que maus leitores. Para o autor, “[...] better decoders build more accurate and complete representations of text content. Their decoding capabilities feed the growth of vocabulary, they know more word meanings, and they tend to have richer representations of individual word meanings¹³”. (KINTSCH, 1998, p. 283)

Ser um bom decodificador torna o leitor menos dependente do contexto para poder reconhecer as palavras. Enquanto leitores que não são bons decodificadores muitas vezes baseiam-se nas informações contextuais para reconhecer com mais rapidez as palavras de um texto, bons leitores conseguem reconhecer as palavras rapidamente mesmo sem utilizar o contexto. Em relação ao processo de decodificação, Morais, Kolinski e Grimm-Cabral (2004), tratando das crianças, escrevem:

¹³ “[...] bons decodificadores constroem representações mais precisas e completas do conteúdo do texto. Suas capacidades de decodificação alimentam o vocabulário, eles sabem mais significados de palavras, e eles tendem a ter representações mais ricas dos significados individuais das palavras”.

Quanto mais a capacidade da criança para identificar as palavras escritas for automatizada, mais sua atenção poderá ser consagrada à compreensão do texto. O grau de domínio da habilidade de identificação lexical, embora seja independente dos processos de compreensão, constitui uma condição de sucesso desses últimos. [...]

Estudos sobre o processo leitor, por várias décadas, constituíam o que foi definido como processamento *ascendente* (*botton-up*) ou processamento *descendente* (*top-down*) da leitura. O primeiro “supõe que o leitor começará por fixar-se nos *níveis inferiores* do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto” (COLOMER; CAMPS, 2003, p.30); ou seja, acontece de baixo para cima, da letra ao texto. Segundo Pereira (2010, p. 1-2), “[...] esse processamento é utilizado nas seguintes situações: o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto; o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa; o texto para ler é de grande densidade, exigindo cuidadosa atenção”. O processamento *descendente* acontece de cima para baixo, isto é, da mente do leitor ao texto, dos processamentos globais à letra, sendo formado por outros mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito. Esse processamento, de acordo com Pereira (2010, p.2), é utilizado quando “[...] o leitor tem muitos conhecimentos prévios sobre o assunto ou a linguagem do texto; o objetivo da leitura exige uma leitura geral; o texto para ler é pouco denso, contando com uma leitura global”. Atualmente, as duas formas de proceder são reconhecidas como constitutivas da leitura, devido, principalmente, aos avanços da psicologia cognitiva e das neurociências.

Dehaene (2007), em seus estudos na área da neurocognição, vem tentando mostrar o que acontece no cérebro durante o ato da leitura, isto é, como ocorre o processo de decodificação por meio da descoberta dos circuitos nervosos. Apesar de esse processo parecer, a princípio, automatizado, constitui-se em um complexo circuito de conexões e atividades neuroniais.

As técnicas recentes de mapeamento da atividade cerebral possibilitam a compreensão do fluxo de atividade neuronal que constitui o processo de leitura. Para Dehaene (2007), todo esse processo é como uma *pororoca* cerebral, pois, em alguns instantes, dezenas de

fragmentos de sentidos são conduzidos desde as áreas visuais até a ativação em determinada região do cérebro. Uma determinada palavra “[...] entre en résonance avec les réseaux du lobe temporal, et il fait vibrer, comme une puissant déferlante, les millions de neurones qui lui sont associés, jusque dans les régions les plus distantes du córtex [...]”¹⁴ (DEHAENE, 2007, p. 159).

Segundo Dehaene (2007), o ato de ler começa no olho, mais especificamente na fóvea, área central da retina que ocupa 15° do campo visual e é responsável pela captação e reconstituição das palavras, antes de seu reconhecimento. A estreiteza da fóvea faz com que movimentemos os olhos no curso da leitura. O cérebro adapta a distância percorrida pelo olho ao tamanho dos caracteres, de modo a avançar em torno de sete a oito unidades¹⁵ por sacada, limitando a velocidade de leitura.

Uma vez que nosso olhar se desloca durante a leitura, o centro de nossa retina aterrissa, em geral, ligeiramente à esquerda do centro da palavra. Letras apresentadas na periferia do campo visual são mais difíceis de serem reconhecidas devido à perda da resolução. “Cependant, il ne se pose pas toujours exactement au même endroit. Si le mot n’est pas trop long, peu importe que notre regard se fixe sur sa première ou sur sa dernière lettre, cela ne nous empêche pas de le reconnaître”¹⁶ (DEHAENE, 2007, p. 44). Nosso olhar não incide aleatoriamente sobre qualquer palavra, mas naquelas com maior carga de significação (verbos, substantivos e advérbios, por exemplo), não incidindo, portanto, sobre morfemas puramente gramaticais (artigos e preposições). Tal descrição nos mostra que há um processamento global que recupera a palavra por meio de um processo de fragmentação de diversas palavras, que são analisadas muito rapidamente pelo cérebro.

Duas vias de reconhecimento das palavras causaram embate, durante algum tempo, entre pesquisadores e teóricos da área da leitura, tal qual mencionamos anteriormente. Alguns defendem que durante a leitura a passagem pela imagem acústica dos grafemas é fundamental antes de encontrar a significação da palavra – via fonológica. Por outro

¹⁴ “[...] entra em ressonância com os circuitos do lobo temporal e faz vibrar, como uma rebenetação poderosa, milhões de neurônios que lhe são associados até as regiões mais distantes do córtex [...]”.

¹⁵ Essas unidades podem referir-se a letras, palavras, perífrases, sintagmas breves; a capacidade diz respeito a *unidades* de sentido, independentemente da natureza dessas unidades.

¹⁶ “Contudo, o olhar não pousa sempre no mesmo local. Se a palavra não for muito longa, pouco importa que nosso olhar se fixe sobre a primeira ou sobre a última letra: isso não nos impede de a reconhecer”.

lado, há os que acreditam na via lexical, isto é, que durante a leitura vai-se das letras diretamente à significação, sem necessidade de acoplamento aos fonemas ou da pronúncia mental. Dehaene (2007) acredita que, durante o ato da leitura, as duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam em paralelo, uma sustentando a outra. Ainda assim, acredita que a sonoridade das palavras, ou melhor, a conversão grafema-fonema, continue a ser utilizada em muitos casos, mesmo se não tivermos consciência disso. Da mesma forma, a significação pode ocorrer por uma via direta, das letras ao sentido, sem passar pela imagem acústica. Assim, conforme a palavra lida, a *pororoca* cerebral segue de preferência uma ou outra via de leitura, sendo que, em apenas um quarto de segundo, vamos da etapa visual às primeiras margens de sentido da palavra.

Lorsque nous lisons des mots rares, nouveaux, à l'orthographe régulière, voire des neologismes inventés de toutes pièces, notre lecture passe par une voie phonologique qui décrypte les lettres, en déduit une prononciation possible, puis tente d'accéder au sens. Inversement, lorsque nous sommes confrontés à des mots fréquents ou irréguliers, notre lecture emprunte une voie directe, qui récupère d'abord le mot et son sens, puis utilise ces informations pour en recouvrer la prononciation (DEHAENE, 2007, p.68)¹⁷.

Há ainda outro aspecto com o qual nosso cérebro tem de se acostumar, ao longo do aprendizado da leitura: a invariância das letras. O sistema alfabético apresenta muitas letras parecidas, as quais se diferenciam apenas pela direção na articulação dos traços que as compõem, como as letras “b” e “d”, ou “p” e “b”, por exemplo. Durante o aprendizado da leitura, esse espelhamento das letras é um problema para as crianças, dificultando a aprendizagem, uma vez que, segundo Dehaene (2007, p. 47), “[...] cette capacité d'attention aux détails pertinents résulte d'années d'apprentissage¹⁸”.

¹⁷ Quando lemos palavras raras, com ortografia regular, nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. Inversamente, quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta, que recupera desde o início a palavra e seu sentido e depois utiliza essas informações para recuperar a pronúncia (DEHAENE, 2007, p.68).

¹⁸ “[...] esta capacidade de atenção aos detalhes pertinentes resulta de anos de aprendizagem” (DEHAENE, 2007, p. 47).

Sobre a correspondência grafêmico-fonêmica, Dehaene (2007) a comprova por meio do efeito *priming*, que ocorre em dois níveis distintos, um nível ortográfico e outro fonológico, sendo que ambos interagem entre si. Segundo ele, a leitura de uma palavra facilita o reconhecimento de palavras relacionadas (*prime*). As palavras “lido” e “lemos”, por exemplo, podem ser *primes* uma da outra, enquanto que “vinte” e “pinte” não, pois essas, apesar de partilharem alguns fonemas, não têm relação entre si.

O efeito *priming* em nível fonológico faz com que associemos, imediatamente, um grafema a seu fonema correspondente. Essa é uma tarefa fácil nos casos de correspondência biunívoca, nos quais para cada grafema há um fonema correspondente, e vice-versa, tal qual acontece com a letra “p” representando o fonema /p/. O número de grafemas da língua portuguesa não ultrapassa setenta e dois.

O processamento da leitura inicia-se, portanto, na região occípito-ventral esquerda, onde ocorre o reconhecimento das letras e de seus grafemas por meio de uma memória dos traços invariantes das letras. Em seguida, dá-se um *link* com a região occípito-temporal esquerda para a atribuição dos valores aos grafemas, pois essa região tem a memória da variedade sociolinguística do falante, permitindo o acesso à memória lexical fonológica – às imagens acústicas. Depois disso, há um direcionamento para o léxico mental da significação básica das palavras (DEHAENE, 2007).

O complexo processo de decodificação dos sinais gráficos, por meio do qual se processa cada letra, nem sempre foi reconhecido por alguns autores como necessário para a leitura e a compreensão de um texto em se tratando de leitores formados. Smith (2003 [1989]), por exemplo, defende que o leitor proficiente usa de forma restrita os indícios gráficos, buscando apenas alguns indícios que são imprescindíveis. Segundo o autor, o leitor usa todos os seus conhecimentos para fazer antecipações e formular hipóteses sobre o texto.

As habilidades de decodificação são básicas e fundamentais em qualquer atividade de leitura; no entanto, de acordo com Kintsch (1998), ser um bom decodificador, o que significa demorar de 114 a 135 milissegundos no reconhecimento de cada palavra, não garante ser um bom leitor, pois outras ações estão envolvidas na compreensão de um texto, algumas das quais vamos discutir nas seções que seguem. Uma questão, porém, é certa: a mecanização desse nível, isto é, a rapidez e a precisão na decodificação, permite operar mais livremente nos níveis superiores da informação (COLOMER; CAMPS, 2002).

2.2.2 A *atividade de leitura*: implicações cognitivas da compreensão leitora

O processo de decodificação descrito anteriormente, apesar de fundamental, é apenas uma das operações que ocorrem no cérebro até chegarmos à construção dos sentidos do que estamos lendo. Escreve Scliar-Cabral (2003, p. 34-35, grifos da autora):

[...] o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita (**descodificação**) são apenas um passo, embora necessário, no processo da leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto e conseqüente internalização dos conteúdos para ampliação e aprofundamento do conhecimento.

Além das implicações da decodificação, as atividades de linguagem – tomando, aqui, *linguagem* como *língua*, em uma dimensão que extrapola a relação grafema-fonema para incluir os demais níveis dos sistemas linguísticos – também são importantes para a compreensão de um texto e, portanto, elas devem ser consideradas quando se pretende avaliar e/ou definir se um indivíduo é *bom* ou *mau* leitor nos termos de Kintsch (1998). Isso sem considerar – no âmbito desta seção que focaliza a cognição – a dimensão das relações intersubjetivas e o plano da cultura, o que abordamos em seção distinta desta, dadas – senão por outras razões – as distinções de natureza epistemológica que caracterizam cada qual desses olhares.

Importa, pois, discutirmos a *atividade de leitura* tal qual a concebe Moraes (1996), o que implica uma série de processos de natureza cognitiva, dentre os quais abordaremos o que nos parece mais recorrente na literatura da área. Assim, nesta seção, trataremos de operações que o leitor deve realizar, objetivando a compreensão leitora, conforme já mencionamos anteriormente, uma atividade complexa, da qual a decodificação é parte já discutida. De acordo com Alves (2010, p.18), a compreensão leitora “[...] exige grande esforço cognitivo do leitor [...], pois para que haja compreensão efetiva, o leitor precisa dominar o significado das palavras dentro da relação sintagmática; isto é, para além daquilo que pode ser expresso individualmente por cada uma delas”.

2.2.2.1 Localização de informação

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.

Um texto com sentido depreensível pelo leitor facilita a leitura, pois a quantidade de informação percebida em uma única fixação aumenta se os elementos estiverem organizados em unidades de sentidos. Já textos desconexos para leitor tendem a aumentar o tempo de leitura e a dificultar a localização de informações pelo fato de elas não estarem ordenadas de acordo com o sentido que veiculam naquele contexto específico.

Segundo Tomitch, Just e Newman (2004), a identificação das ideias principais do texto está associada a um aumento da atividade cerebral nos hemisférios direito e esquerdo, com predomínio de atividade no hemisfério esquerdo. Esse se mostra favorável à localização do tópico frasal (se no final ou no início do parágrafo), enquanto que o hemisfério direito é sensível à presença do tópico frasal, independentemente da sua localização. Isso sugere que os dois hemisférios trabalham juntos, mas é o hemisfério direito do cérebro o responsável pela percepção das ideias principais de um texto e pela relação das inferências com o conteúdo do texto.

2.2.2.2 Recuperação dos referentes e implicações de memória

As relações semânticas entre as palavras do texto são uma das bases da compreensão da coerência do texto e um elemento importante para dar-lhe coesão. Se o leitor entende as relações de sinonímia ou de hiponímia entre os nomes que podem ser usados para evocar um mesmo referente, ele poderá entender o texto; do contrário não poderá construir o significado nem avançar com ele (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 130).

A reativação de referentes no texto é realizada por meio de estratégias de referenciação anafórica ou catafórica. A referenciação anafórica diz respeito ao uso de recursos linguísticos para a retomada de referentes já mencionados no texto, enquanto que a catafórica constitui-se na remissão para frente, isto é, é aquela que se realiza

preferencialmente por meio de pronomes demonstrativos ou indefinidos e nomes genéricos que se referem a elementos que virão posteriormente. Nos processos de remissão anafóricos utilizam-se recursos de ordem gramatical (pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, indefinidos, interrogativos), advérbios pronominais, artigos definidos e por intermédio de recursos de ordem lexical (descrições definidas, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos) (KOCH, 2005).

Fatores de ordem lexical e de estruturação do texto influenciam diretamente na construção de sentido. Segundo Kintsch (1998), o número de proposições está relacionado à velocidade da leitura e à capacidade de recuperação, na memória, de informações sobre o conteúdo lido. Alves (2010) destaca o antagonismo existente entre os processos de *decorar* e de *compreender*. O primeiro constitui-se em um processo centralizador e limitado, enquanto o segundo é abrangente e seletivo. Ainda segundo a autora, “[...] o que realmente contribui para a formação do conhecimento é a compreensão, processo que integra a informação visual, nova [...] com a informação não visual, velha [...] armazenada na memória de longo prazo [...]”. De acordo com Allende e Condemarín (2005, p.123), “[...] a compreensão é facilitada quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor. Há compreensão quando, a partir do que já se conhece, se pode chegar a novos conhecimentos”.

Kintsch e Keenan (1973 *apud* KINTSCH 1998) observaram um aumento no tempo de leitura de um segundo por cada proposição lembrada. Os autores comprovaram também que parágrafos que contêm muitos argumentos novos demandam maior tempo de leitura e maior capacidade de memória do que parágrafos que contêm poucos novos argumentos. Conforme Kintsch (1998), o processo de construção de sentido de uma palavra pode ser diferente em bons e em maus leitores.

Outro ponto destacado por Kintsch (1998) é a *qualidade* do material escrito, o quanto isso pode contribuir ou dificultar o entendimento do texto. A qualidade da escrita tem um efeito maior sobre a ativação da memória na recuperação do conteúdo, mas, segundo o autor, de modo geral, não assegura a compreensão do texto. “Thus, although good writing can help the reader to construct a better textbase that is sufficient for recall, it does not by itself guarantee the deeper

understanding that is a prerequisite for learning¹⁹” (KINTSCH, 1998, p. 289). Smith (2003 [1989], p.112) destaca que

[...] quanto mais tentarmos memorizar, menos tendemos a recordar. Quanto mais tentamos memorizar, menos ainda tendemos a compreender, o que não somente torna a memorização mais difícil – mas a torna inútil. [...] Por outro lado, quanto mais compreendemos, mais a memória cuidará de si mesma.

Alliende e Condemarín (2005, p.37) destacam as fases componentes da memória, a qual possui um papel decisivo no processamento da informação. Segundo eles, na fase de *armazenamento sensorial*, “[...] o material bruto da percepção é brevemente retido (0 a 300 milésimos de segundos) [...]”, portanto, essa etapa não tem muita relevância, já que os conteúdos não persistem por muito tempo. Em seguida, o leitor guarda os traços do que acabou de ler enquanto prossegue para extrair sentido das próximas palavras na *memória de curto prazo*. Essa memória, conhecida também como *memória de trabalho*, de capacidade limitada, segundo Smith (2003 [1989], p.113), “[...] envolve o breve período de tempo no qual podemos manter a atenção em algo imediatamente após sua identificação, por exemplo, lembrar de um número de telefone não familiar enquanto o discamos”. De acordo com Kleiman (2004 [1989], p.34), “[...] à medida que vão entrando mais unidades, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, a *memória de longo prazo*, de capacidade muito maior do que a *memória de curto prazo*, armazena a totalidade do conhecimento e crenças de um indivíduo sobre o mundo, isto é, de qualquer coisa que persista na mente independentemente de conhecimento anterior. A passagem da informação da *memória de curto prazo* para a *memória de longo prazo* se faz através do sistema límbico (ALLIENDE E CONDEMARÍN, 2005).

Implicações de memória, em que pese a complexidade dessa discussão, incidem no processo de recuperação de referentes durante a leitura. Koch (2004) menciona o que entende como *memória discursiva*, ao discutir o modo como, na referenciação, trazemos o que a autora chama de *objetos de discurso* para dentro do texto e os retomamos por

¹⁹ “Assim, embora a boa escrita possa ajudar o leitor a construir um texto-base melhor que é suficiente para lembrar, ela não garante, por si só, a compreensão mais profunda que é pré-requisito para a aprendizagem”.

meio de processos anafóricos que, em muitos casos, não apenas retomam, mas ressignificam tais objetos. Comportamentos como esse exigiriam do leitor tal *memória discursiva*, ao registrar o *objeto-discurso* e o retomar nas ressignificações por que passa ao longo do texto, nas remissões e recuperações empreendidas pelo autor. Estamos conscientes de que um conceito como esse só tem lugar em uma base sociocognitiva, como aquela em que se inscreve essa autora, e seguramente não teria respaldo nos estudos cognitivistas focados em *objetos de mundo* e não em *objetos de discurso*. De todo modo, esse fecho objetiva resgatar as relações que estabelecemos, aqui, entre *recuperação do referente e memória*.

2.2.2.3 Ativação de esquemas cognitivos

Smith (2003 [1989]), Kintsch (1998) e Rumelhart (1981) defendem que o conhecimento que temos do mundo não é armazenado de maneira caótica, mas organizado em esquemas mentais que reformulamos constantemente a partir de nossa experiência. No ato de ler, a ativação de esquemas cognitivos implica “baixar” o esquema cognitivo adequado para a construção dos sentidos. *Esquemas cognitivos* são dados estruturados que representam conceitos genéricos estocados na memória, ou seja, “[...] estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo [...]” (LEFFA, 1996, p.35). “There are schemata representing our knowledge about all concepts: those underlying objects, situations, events, sequences of events, actions and sequences of actions”²⁰, (RUMELHART²¹, 1981, p.5). Os esquemas, construídos na interação com o ambiente, organizam o conhecimento e o modo de usá-lo e se aplicam a qualquer âmbito da experiência, seja o que se sabe sobre o funcionamento de um *hospital* ou os conhecimentos que se tem sobre *futebol*.

Uma informação, para ser compreendida, deve integrar-se a um esquema já formado, estabelecendo conexões com o que já se conhecia sobre o assunto e proporcionando, com isso, a produção de novas relações entre as informações. Assim, cada novo elemento provoca uma

²⁰ Há esquemas representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos: correspondem a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações.

²¹ Registramos essas concepções de Rumelhart publicadas no início da década de 1980 dada a ampla repercussão que tiveram nos estudos da área. Reconhecemos, porém, haver outras implicações, hoje, se considerada sua filiação à vertente *conexionista*, o que foge ao escopo deste estudo.

reestruturação do esquema ao qual está relacionado. Tudo o que sabemos vai se organizando e reorganizando cada vez que incorporamos novas informações. Os esquemas são, assim, concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, que estão em constante reestruturação, de acordo com as informações que vão sendo processadas no decorrer das várias atividades cognitivas que as pessoas realizam (RUMELHART, 1981). Segundo Allende e Condemarin (2005, p.114),

Grande parte dos esquemas cognitivos é intersubjetiva, quer dizer, eles são compartilhados por grande número de sujeitos que os manejam de um modo semelhante. Tudo o que aparece num texto está inserido em esquemas cognitivos que são dados como conhecidos. Isso permite que os autores elaborem textos muito incompletos em si, que exigem uma ativa participação do leitor para serem compreendidos.

Aprender por ocasião da leitura de um texto não é sinônimo de lembrar-se do conteúdo de um texto. A recuperação das informações lidas via memória, isto é, a capacidade de reproduzir verbalmente, em paráfrases ou por resumo, o conteúdo de um texto pode ser resultado de um processo de compreensão, em muitos casos, superficial. Por outro lado, a aprendizagem, que é “[...] the ability to use the information acquired from the text productively in novel environments [...]”²² (KINTSCH, 1998, p. 290), exige, como pré-requisito, um entendimento completo e profundo do texto. As noções de compreensão superficial e de compreensão profunda têm correspondência com a distinção, feita por Kintsch (1998), entre *texto-base* e *modelo situacional*.

Para Kintsch (1998), aprender a partir de um texto requer a formação de um modelo situacional. Por *modelo situacional*, ele entende a representação mental que o leitor constrói com base no texto, nos seus conhecimentos linguísticos e no seu conhecimento de mundo; portanto o modelo situacional integra o texto com o conhecimento do leitor, o que possibilita uma compreensão mais profunda do texto. Paralelamente ao *modelo situacional*, o autor apresenta uma outra instância que ele chama de *texto-base*. O *textbase* é a representação que tem uma correspondência direta com os elementos e as proposições explícitas no texto, permitindo uma compreensão apenas superficial.

²² “[...] a habilidade de usar produtivamente a informação apreendida do texto em novos contextos [...]”.

Assim, num primeiro momento, é provável que o leitor procure formar o texto-base, isto é, uma representação coerente entre as ideias do texto, para somente depois criar o modelo situacional, que exige reflexão a partir do que foi lido. O modelo situacional, diferentemente do texto-base, permite responder a questões cujas respostas não estão explícitas no texto.

No primeiro nível de compreensão do texto – no texto-base – pode-se identificar dois níveis estruturais: a *microestrutura* e a *macroestrutura*. Para Kintsch (1998), a *microestrutura* diz respeito às propriedades locais do texto, as proposições e as conexões entre elas, enquanto que a *macroestrutura* é a organização geral, global do texto, o resumo mental do conteúdo e das ideias do texto.

A interpretação global do texto elaborada pelo leitor durante a leitura tem relação com os esquemas cognitivos, podendo agregar ou não informações a eles. Segundo Alliende e Condemarin (2005, p. 126), “Cada vez que um leitor lê algo, aplica-lhe um esquema. O esquema inicial pode se alterar rapidamente ou se confirmar e fazer-se mais preciso. Mais ainda: muitas vezes, o texto altera profundamente o próprio esquema do leitor.”

2.2.2.4 Ativação de conhecimentos prévios: linguísticos, enciclopédicos e interacionais

Segundo Colomer e Camps (2002), o processo de compreensão leitora consiste em uma relação dialética entre o texto e o leitor, pois o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto – o que tem implicações com os esquemas cognitivos mencionados na subseção anterior –, e o significado construído a partir da leitura permite-lhe incorporar novos conhecimentos em seu sistema cognitivo. Para as autoras, “[...] o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita dependência” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.31). Os conhecimentos prévios, no entendimento dessas autoras, são de dois tipos: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. O conhecimento sobre o escrito envolve conhecimentos correspondentes aos níveis fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais. Para interpretar de modo eficiente o conteúdo de um texto o leitor precisa ter conhecimento também da situação de comunicação e da função que cada portador de texto desempenha em diferentes contextos comunicativos. Em relação ao conhecimento sobre o mundo, o leitor precisa saber usar as informações e experiências armazenadas ao longo da vida. O caminho utilizado pelo

leitor para construir o significado do texto envolve todos esses tipos de conhecimentos. Para Smith (1989), a combinação entre as informações linguísticas observáveis no texto – informação visual – e o conhecimento prévio do leitor – informação não visual – é uma relação entre o dado e o novo.

Koch (2003) entende que, durante a leitura, são agenciados conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e superestruturais. O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o conhecimento lexical, sendo o responsável pela organização do material linguístico na superfície textual, pela identificação dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela observância da seleção lexical presente no texto e modelos cognitivos ativados. O conhecimento enciclopédico se refere ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo, também denominada *semântica* ou *social*, enquanto que o conhecimento superestrutural implica a ativação de esquemas textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolve conhecimento sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de texto, sobre a sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais.

Outro fator importante, segundo Kintsch (1998), que determina se alguém é bom ou mau leitor, é o conhecimento de domínio do leitor. Para o autor, leitores com alto domínio de conhecimento tendem a entender melhor e a lembrar mais dos textos do que leitores com baixo domínio de conhecimento. Além disso, esse fator pode compensar outros fatores, como a pouca habilidade em leitura, na compreensão de um texto. Na leitura de um texto cujo conteúdo é *baseball*, por exemplo, pessoas com alto domínio de conhecimento a respeito dessa modalidade de esporte tendem a compreender melhor o texto, isto é, tendem a ter menos dificuldade na compreensão do texto, do que pessoas cujo conhecimento sobre *baseball* é menos expressivo. Pessoas com alto nível de conhecimento sobre o conteúdo do texto tendem a ter um desempenho melhor em questões inferenciais. Diante disso, conclui Kintsch (1998, p. 290): “[...] inferences and thematic integration that build retrieval structures require knowledge²³”.

Para haver compreensão, conforme já foi registrado anteriormente, o leitor precisa fazer uso de seus conhecimentos lexical,

²³ “[...] inferências e integração temática que constroem estruturas de recuperação requerem conhecimento.”

sintático e semântico, de seu domínio de conhecimento e de sua experiência pessoal. Além disso, é preciso munir o leitor de um texto cujo nível conceitual/informacional seja, em alguma medida, desafiador.

Ideally, a text should contain the new information a reader needs to know, plus just enough old information to allow the reader to link the new information with what is already know. Texts that contain too much that the reader already knows are boring to read and, indeed, confusing [...]. Hence, too much coherence and explication may not necessarily be a good thing²⁴ (KINTSCH, 1998, p. 313).

Evocando o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*²⁵ criado por Vigotski (2000 [1978]), Kintsch hipotetizou a existência de uma *zona de aprendizagem*²⁶. De acordo com essa hipótese, a relação entre o conhecimento prévio e a aprendizagem depende do grau de dificuldade do texto, ou seja, se o conhecimento do leitor se sobrepõe muito ao texto instrutivo, ou se, ao contrário, o leitor não possuir nenhum conhecimento sobre o assunto do qual trata o texto, não haverá aprendizagem.

As teorizações de Kintsch (1998) deixam clara, em nosso entendimento, a necessidade de integrar as informações do texto com o conhecimento prévio do leitor para que haja um aprendizado efetivo por ocasião da leitura e não uma simples lembrança do conteúdo do texto. A partir dos conceitos de *texto-base* e de *modelo situacional* apresentados pelo autor, educadores possivelmente compreendam melhor a necessidade de ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão profunda e não apenas superficial de textos.

²⁴ Na situação ideal, um texto deve conter as informações novas que o leitor precisa saber, mais informações velhas suficientes apenas para que o leitor ligue a informação nova com o que ele já sabe. Textos que contêm muito do que o leitor já sabe são chatos de ler e, na verdade, confusos [...]. Assim, muito conteúdo e explicação podem não ser necessariamente boas estratégias.

²⁵ Hoje, preferimos *zona de desenvolvimento imediato*, conforme sugere Bezerra (2001).

²⁶ No original, *learnability*.

2.2.2.5 Realização de inferências

Uma mensagem, comumente, não oferece o total da informação. O autor a constrói com a informação que julga necessária para que o seu interlocutor a entenda, supondo que há muitas questões que não é preciso explicitar. Assim, durante a leitura, o leitor deve raciocinar e inferir de forma contínua, isto é, deve captar significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre autor do texto e leitor, relações implícitas etc. Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade.

Segundo Koch (2003, p.50),

[...] as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em seu sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

As inferências possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Kintsch (1998) sugere que uma compreensão profunda resulta da capacidade do leitor de construir suas próprias pontes de inferência e produzir sua própria macroestrutura; afinal, na maioria das vezes os autores deixam lacunas nos textos, em que as informações são apenas sugeridas ou envolvem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado. Com isso, o autor chama a atenção para a importância das inferências na compreensão leitora. Estabelecer inferências é fundamental para a produção de sentido e para a construção de uma representação mental coerente do texto, seja na formação do texto-base ou na construção do modelo situacional.

Com relação aos processos de geração de inferência, Kintsch (1998) distingue *processos automáticos* de *processos controlados*. Ele classifica as elaborações associativas e a geração de inferências transitivas em um domínio familiar como processos automáticos; e a

procura por conhecimentos e as inferências lógicas como processos controlados. Em nosso entendimento, o leitor proficiente faz uso de processos automáticos e de processos controlados, produzindo inferências quer de modo inconsciente quer deliberadamente.

Na leitura, testamos hipóteses sobre o conteúdo do texto, ou seja, fazemos antecipações a respeito do seu conteúdo. Para compreender de fato o que lemos, não precisamos saber o significado individual de cada palavra, por meio do método de descoberta e adivinhação, ao nos depararmos com palavras desconhecidas num texto, mas sabendo por que e para que estamos lendo, conseguimos decidir qual o grau de conhecimento necessário para compreender esse texto (KLEIMAN, 2004 [1992], p. 80).

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 leitor constrói o significado a partir das informações do texto e de seus próprios conhecimentos, por meio da formulação de hipóteses e da verificação dessas hipóteses. As expectativas de compreensão criadas pelo leitor incidem na velocidade da verificação e, conseqüentemente, na rapidez de todo o processo de leitura (COLOMER; CAMPS, 2002).

Quanto mais previsível é uma palavra, menos tempo requer sua comprovação por parte do leitor, e ela pode ser lida com mais rapidez, do mesmo modo que a percepção de um elemento surpreendente em um contexto rotineiro obriga a fixar-se nele mais tempo do que o previsto inicialmente [...] (COLOMER; CAMPS, 2002, p.43-44)

Podemos concluir que, no ensino, para a seleção dos textos, deve-se levar em consideração a compreensão leitora dos alunos, seguindo uma escala progressiva da capacidade de leitura, de forma que haja envolvimento e compromisso por parte do leitor. Se isso não for feito, possivelmente, não haverá aprendizagem. Em nosso entendimento, isso se torna ainda mais significativo na EaD, uma vez que a efetividade do

processo de aprendizagem nessa modalidade depende, em grande medida, do nível de compreensão leitora do aluno, já que as aulas são, na sua maioria, mediadas pela escrita. Assim, se os textos disponibilizados aos alunos forem considerados por eles como muito complexos e de difícil entendimento, devido a não habituação com textos²⁷ dessa natureza e ao baixo desempenho que apresentam em leitura, possivelmente não ocorrerá a apropriação de conhecimento esperada. Para que a aprendizagem aconteça, de fato, será então necessária uma mediação diferenciada por parte de tutores e professores.

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”. Na concepção de Colomer e Camps (2002, p. 31),

[...] ler, mais do que um ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor [...].

Em termos de compreensão, as estratégias cognitivas, que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores, permitem o processamento textual (KOCH, 2005). A leitura, portanto, é uma atividade constituída de uma série de processos mentais que permitem a compreensão do que lemos e, conseqüentemente, o aprendizado.

²⁷ O conceito de *texto*, aqui, é tomado à luz dos estudos da Linguística Textual, ou seja, como mencionamos na introdução, como evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (BEAUGRANDE, 1997). Insistimos no reconhecimento da importância das teorizações sobre *gêneros discursivos*, as quais, porém, não constituem a base teórica deste estudo.

2.3 A FORMAÇÃO DO LEITOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: A LEITURA COMO *PROCESSO CULTURAL*

A seção anterior tratou da leitura na dimensão intrassubjetiva, refletindo acerca de habilidades cognitivas requeridas para a interpretação de um texto. Nesta seção, discutiremos a dimensão intersubjetiva do ato de ler, focalizando o universo sociocultural em que se insere o leitor, o que tem, em nosso entendimento, implicações, dentre outros aspectos, em se tratando de conhecimento de mundo – que evocamos na seção anterior – e em se tratando da habituação em leitura.. Em nosso entendimento, os processos de compreensão de texto dizem respeito, não apenas a uma dimensão individual intrassubjetiva que implica habilidades cognitivas para construção de sentidos; diz respeito, da mesma forma, à familiaridade que o sujeito desenvolve com a leitura ao longo de seu processo de formação, potencializando-a (ou não) em seu cotidiano; essa familiaridade advém em grande medida de relações intersubjetivas que o sujeito estabelece no meio social em que vive.

Considerando, para as finalidades deste estudo, essas duas dimensões da leitura, entendemos que o modo como o sujeito convive com o ato de ler em seu entorno é fundamental para a sua formação como leitor; o desenvolvimento de habilidades de leitura parece ter implicações significativas nas relações que esse mesmo sujeito estabelece com o *outro* no universo cultural em que vive. Para Vigotski (2000 [1978]), o processo de internalização, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa” consiste numa série de transformações que são *intersubjetivas* antes de serem *intrassubjetivas*. Isso se aplica à formação de conceitos, por exemplo, os quais são construídos socialmente – entre pessoas – antes de serem internalizados individualmente, relação que entendemos extensiva ao processo de aprendizado da leitura.

Vigotski construiu sua teoria baseado na ideia de que o desenvolvimento do indivíduo tem implicações sócio-históricas e argumentou em favor do papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Questão central em suas teorizações é a apropriação de conhecimentos pela interação do sujeito com o *outro* no meio em que vive. Em uma perspectiva de valorização da interação na apropriação do conhecimento, o pensamento de Vigotski abarca, com relevância, a questão da mediação. Para o autor, “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.” (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 24). Nessa abordagem, a

interação ocorre por meio desses sistemas simbólicos (os diversos tipos de linguagem) por meio dos quais os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento num espaço social, cultural e historicamente situado.

[...] essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Segundo Vigotski (2000 [1978]), o aprendizado move o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no homem, e esse aprendizado se dá nas relações intersubjetivas. Entendemos ser essa premissa extensível ao desenvolvimento da competência leitora. A aprendizagem da leitura, em nossa compreensão, é potencializada quando o indivíduo convive com a escrita em casa e em seu entorno imediato. A familiaridade com essa modalidade da língua, desenvolvida no convívio com pais e irmãos, no dia a dia da família e nas relações de vizinhança, parece fundamental para a habituação em leitura e, por via de consequência, para o desenvolvimento das habilidades cognitivas requeridas no ato de ler.

Além da importância do contexto familiar para o desenvolvimento das habilidades de leitura é fundamental destacar também a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino. Segundo Vigotski, a ação docente deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato*, isto é, deve atuar de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos e provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do

desenvolvimento independente da criança.
(VIGOTSKI, 2000 [1978], p.117-118)

Nessa perspectiva, Vigotski considera que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Ele acredita que o aprendizado se inicia muito antes de o indivíduo²⁸ frequentar a escola, no entanto enfatiza que o aprendizado escolar é de extrema importância, pois introduz elementos novos para o desenvolvimento. O autor identificou dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*, e postulou a existência de um terceiro nível que chamou de *zona de desenvolvimento imediato*.

A *zona de desenvolvimento real* corresponde às capacidades que o indivíduo já domina, àquilo que ele consegue realizar sozinho, sem a assistência de outra pessoa. Refere-se, portanto, a um ciclo de desenvolvimento já completado. Por outro lado, a *zona de desenvolvimento imediato* corresponde às tarefas que o indivíduo consegue realizar mediante a colaboração de outros indivíduos ou elementos. “Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração [...] da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas” (REGO, 2002, p. 73). Ainda que o autor focalize a infância, entendemos possível trazer essa discussão para a formação do profissional, nesse caso, o licenciado em Letras.

O conceito de *zona de desenvolvimento imediato* foi criado por Vigotski para definir as funções que ainda não amadureceram. Esse nível de desenvolvimento é possibilitado pelo aprendizado, pois corresponde às atividades que estão em estado embrionário, as quais não poderiam ocorrer sem ajuda externa. Posteriormente, essas funções se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual, isto é, o que é a *zona de desenvolvimento imediato* hoje, corresponderá à *zona de desenvolvimento real* amanhã.

Se considerarmos o contexto da Educação a Distância na atualidade – questão diretamente implicada neste estudo –, na qual a interação se dá precipuamente por meio dos atos de ler e escrever, pois as aulas são ministradas, na sua maioria, na modalidade escrita, não havendo interação face a face entre professores e alunos, a importância da ação docente parece ganhar novos contornos, assim como a importância das habilidades de leitura requeridas para a compreensão

²⁸ Como o foco desta pesquisa está no sujeito que aprende, optamos por utilizar o termo *indivíduo*, ao invés de criança, trazendo a discussão para o sujeito cognoscente, independentemente da idade.

dos textos, os quais precisam ser compreendidos de forma proficiente para que haja apropriação de conhecimento.

Essa discussão sobre o papel da intersubjetividade na formação do leitor encontra eco, de algum modo, no trabalho do sociólogo francês Bernard Lahire (2008 [1995]), o qual discute a importância do contexto familiar para o “sucesso”²⁹ da aprendizagem da leitura. Com a descrição de 27 perfis, o autor relata configurações sociais, familiares e escolares que se inter-relacionam. Das 27 crianças descritas no estudo – que cursavam a 2ª série do 1º grau, de grupos escolares da periferia de Lyon, na França –, catorze eram consideradas exemplos de “fracasso” escolar, enquanto as outras treze eram exemplos de “sucesso”.

Ainda que o autor não focalize a leitura, seu estudo, em nosso entendimento, é extensivo ao desenvolvimento dessa habilidade. Com o propósito de investigar as razões pelas quais crianças pobres se saem bem na escola, Lahire (2008 [1995]) entrevistou as famílias em suas próprias casas, o que permitiu uma detalhada e minuciosa descrição da composição familiar, da estrutura e organização da casa, do comportamento e das atitudes das pessoas que convivem com a criança. Alguns dos perfis descritos pelo sociólogo comprovam que o *capital cultural* familiar, muitas vezes, não é socializado com os filhos. As impressões do autor sugerem que o *capital cultural* familiar implica uma mais efetiva ou menos efetiva apropriação da modalidade escrita por parte das crianças investigadas.

Sob o ponto de vista do autor, no entanto, a existência desse capital no seio familiar não é garantia de “sucesso” escolar entre todos os indivíduos inseridos nessas famílias. Há pais que até compram livros, dicionários e enciclopédias, mas não desempenham o papel de intermediários entre o material escrito e a forma como os filhos lidam com esse material, o que possibilitaria a apropriação dos textos que são colocados à disposição deles. Em muitos casos, os livros comprados apenas ocupam lugar nas estantes das casas sem nunca terem sido folheados. Além disso, não basta que os pais vivenciem práticas de uso da língua vinculadas à erudição, o mais importante é potencializar a transmissão desse conhecimento, favorecendo, dessa forma, a apropriação desse mesmo conhecimento por parte dos filhos. Segundo Lahire (2008 [1995], p. 338), “[...] a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em

²⁹ O autor baseou-se nas notas obtidas pela avaliação nacional de tal série, nas provas de francês e matemática para distinguir essas duas categorias: os alunos que tiraram abaixo de 4,5 foram definidos como exemplos de “fracasso”, enquanto os que tiveram nota acima de 6 foram encaixados no grupo de “sucesso”.

condições que tornem possível sua ‘transmissão’; “[...] nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, mas estes (principalmente os impressos) podem, às vezes, permanecer em estado de letra morta porque ninguém os faz viver familiarmente” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 342).

Ainda de acordo com o sociólogo, a família e a escola constituiriam redes que se complementam ou não, criando situações de “fracasso” ou de “sucesso” escolar. As configurações familiares que mais importam nesta relação com a escola seriam as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Essas considerações remetem à necessidade de compreensão do domínio da escrita como parte da convivência cotidiana das pessoas. Se, como registra Lahire (2008 [1995]), os adultos que vivem no entorno da criança usam a escrita para organizar sua vida diária – listas de compra, controle contábil, informação via periódicos, correspondência em correio formal ou eletrônico, entre outros comportamentos afins, é provável que as crianças incorporem esses usos e construam uma valoração para esse sistema no que respeita às tantas variáveis que o engendram. Do contrário, possivelmente essa valoração não será construída nesse espectro mais amplo, e o domínio dos processos de uso da escrita tenderá a ser circunscrito.

Esse foco na infância justifica-se como registro neste aporte teórico em razão de compreendermos que a historicidade de formação do sujeito leitor, hoje acadêmico – neste caso, de um curso superior a distância –, a forma como o *capital cultural*, em se tratando da leitura, foi ou não compartilhado, possivelmente permita a compreensão acerca da maior ou menor familiaridade desse sujeito com o ato de ler, de sua maior ou menor habituação com a construção de sentidos e o aprendizado via língua escrita.

A falta de estímulos familiares também é responsável pela não formação do leitor. Os estudos de Bernard Lahire nos permitem inferir que as pessoas que crescem em um ambiente familiar no qual a leitura e a escrita não são valorizadas possivelmente não encontrem um contexto de aprendizagem que, tal qual propõe Vigotski (2000 [1978]) favoreça o desenvolvimento das habilidades cognitivas relacionadas a essa modalidade da língua; nesse caso, as habilidades de leitura. Por outro lado, a pesquisa de Lahire (2008 [1995]) leva-nos a reconhecer a existência de famílias que atribuem importância à leitura, mesmo em contextos em que os pais são analfabetos. O autor menciona

ambientações nas quais os filhos que sabem ler são muito valorizados, considerados o centro da família, pois são eles os responsáveis por correspondências, bilhetes, listas ou pela compreensão de certas cartas administrativas.

[...] o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente difícil e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação escrita cotidiana? Mas as práticas domésticas com texto escrito não têm somente um papel de exemplo dado às crianças. Podem ter, para uma grande parte delas, através das formas de organização doméstica que tais práticas tornam possíveis e das quais participam (contribuindo para construí-las), um efeito indireto mas poderoso (LAHIRE 2008 [1995], p. 21).

Assim, o hábito e a familiaridade da/com a leitura podem, ao que parece, favorecer o “sucesso” escolar. Essa questão nos interessa neste estudo porque entendemos que, quando o sujeito desenvolve esse comportamento no seio familiar, ele tende a dispor de mais recursos ao adentrar o universo da escola/universidade. Inversamente, quando não há compatibilidade entre a cultura vivenciada pela família e a cultura valorizada pela escola, o indivíduo poderá encontrar dificuldades em se adaptar à cultura escolar – nesse caso, a universidade com seus desafios contemporâneos.

Ainda em se tratando da importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura, Gee (2004) entende que a *escrita* não pode ser concebida como um *processo de instrução* a exemplo do que ocorre com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos de um modo geral e nem como um *processo natural* como aprender uma língua nativa, pois a *fala* é adquirida *naturalmente*, sem que seja necessário um processo intencional e sistemático de instrução. Neurocientistas, hoje, registram haver especialidade dos neurônios para a fala, mas

necessidade de reciclagem desses mesmos neurônios para o domínio da escrita (DEHAENE, 2007). Aprender a ler e a escrever, no entendimento de Gee (2004), exige, sim, mediação de um *mestre* e condição de *aprendiz* de quem está se apropriando de ambos os sistemas. Esse aprendizado, porém, adverte o autor, acontece também na escola, mas se dá, de modo mais recorrente ou menos recorrente, no entorno sociocultural imediato em que vive o sujeito, perpassando ações da vida diária, diferentemente do que se processa com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos de modo geral, os quais tendem a não estar tão flagrantemente presentes, se considerada a consciência em relação a seu uso, no cotidiano das pessoas – tomemos como exemplo a Física, a que Gee faz alusão.

Se, para *falar*, importa *exposição e interação*, para *ler e escrever* importa *instrução*. Essa dicotomização de ambos os processos grassa historicamente nos estudos da linguagem. Gee (2004), no entanto, apresenta uma visão alternativa para a compreensão da escrita no âmbito dessa dicotomia. Para ele, a leitura deve ser tomada como um *processo cultural* que, assim como o ato de cozinhar, é aprendido no “ambiente”. Os processos culturais implicam naturalização por meio da vivência em contextos de sentido e não apenas por meio da escolarização formal.

Children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural process has long roots at home – roots which have grown strong and firm before the child has walked into a school. Children who must learn reading primarily as an instructed process in school are at an acute disadvantage. It would be like learning to cook or play video games via lectures or decontextualized skill-and-drill. Possible, maybe, but surely neither effective nor easy (GEE, 2004, p. 13)³⁰.

O autor utiliza o exemplo do jogo *Pokemon*³¹, para mostrar que o aprendizado via processo cultural é mais eficiente que o processo por

³⁰ As crianças que aprendem a ler com sucesso fazem-no porque, para elas, a aprendizagem da leitura é um processo cultural que tem raízes em casa – raízes que crescem fortes e firmes antes de a criança ir para a escola. Crianças que devem aprender a ler principalmente como um processo instruído na escola estão em desvantagem. Seria como aprender a cozinhar ou a jogar vídeo game por meio de palestras ou instruções descontextualizadas. Possível, talvez, mas certamente não tão efetivo ou fácil.

³¹ *Pokemon* é um desenho com pequenas criaturas que são treinadas pelos humanos para lutarem entre si. O autor exemplifica com o jogo do *Nintendo Game Boy* dos anos 1990, em

instruções. As crianças, sejam elas ricas ou pobres, conseguem aprender com facilidade o sistema *Pokemon*, uma série de tipos complexamente organizados e categorizados, porque esse aprendizado se dá em situações naturalísticas de convivência intersubjetiva. De acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), a familiaridade com usos distintos da escrita implica vivência dessa modalidade da língua em situações específicas de interação. Segundo a autora, se não houver essa vivência, o sujeito tenderá a não construir habilidades requeridas para usos da escrita de que não tome parte.

Estudos de Heath (2001 [1982]) permitem-nos inferir que, quando a convivência com a leitura começa antes de a criança ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, naturalizado. No entendimento da pesquisadora, “[...] the culture children learn as they grow up is, in fact, ‘ways ok taking’ meaning from the environment around them³²” (HEATH, 2001 [1982], p. 318).

Heath (2001 [1982]), no conhecido estudo etnográfico que empreendeu, analisou três comunidades dos Estados Unidos: Maintown, Roadville e Trackton, tendo como foco a contação de histórias a que os pais procedem ou não na hora em que as crianças vão dormir. Na cidade de Maintown, caracterizada por famílias com alto nível de escolarização, os pais valorizavam muito os livros, e essa valoração era compartilhada com a criança. Desde nova, já aos seis meses de idade, a criança ouvia histórias contadas pelos pais e prestava atenção a livros e similares. Além disso, os filhos interagiam de forma natural com os pais, interrompendo a contação para levantar questionamentos ou para responder a perguntas sobre a história feitas pelo contador.

Em Roadville, a prevalência era de famílias compostas por indivíduos que trabalhavam em moinhos têxteis. Nessas famílias, as crianças desde cedo estavam imersas e expostas no/ao ambiente escrito. Ao chegarem da maternidade, os bebês já eram colocados em quartos decorados e estimulados a observarem versos infantis pintados nas paredes. As crianças ganhavam primeiramente livros de panos, que, com o passar do tempo, eram substituídos por livros que dispunham de sons, cheiros e diferentes texturas. Segundo Heath (2001 [1982], p. 330), “Adults in Roadville believe that instilling in children the proper use of

que havia 150 *Pokemons* (hoje já existem muito mais). Todos tinham nomes polissílabos, que se referiam a um “tipo” de *Pokemon*, não há um único indivíduo. Há também 16 tipos que determinam como o *Pokemon* luta. Adquirindo experiência, muitos *Pokemons* podem evoluir para outros *Pokemons* e cada um tem oito capacidades de ataque.

³² “A cultura que as crianças aprendem à medida que crescem corresponde, de fato, a formas de construir sentido a partir do ambiente ao seu redor”.

words and understanding of the meaning of the written word are important for both their educational and religious success³³”. Na comunidade de Roadville, as atividades de leitura ocorriam mais frequentemente antes do cochilo ou da hora de dormir. Nos finais de semana, os pais liam para os filhos durante um curto período de tempo; eles, no entanto, geralmente preferiam brincar com as crianças. Durante a contação de histórias, as crianças deviam ficar quietas, apenas ouvindo, elas não eram autorizadas e nem estimuladas a interromperem a leitura dos pais.

Já em Trackton, uma comunidade socioeconomicamente desprivilegiadas e com índices de escolarização mais baixos, os pais não liam para os filhos, nem na hora em que eles iam dormir. Não havia livros infantis para as crianças, os únicos materiais impressos encontrados nas casas eram materiais enviados pela escola, materiais relacionados à igreja e a jornais. Logo ao chegarem à escola, as crianças da cidade de Trackton apresentavam dificuldades.

They seem not to know how to take meaning from reading; they do not observe the rules of linearity in writing and their expression of themselves on paper is very limited. Taped oral stories are often much better, but these rarely count as much as written compositions³⁴ (HEATH, 2001 [1982], p. 336).

As crianças da comunidade de Maintown foram as que apresentaram maiores probabilidades de “sucesso” escolar, entre outros fatores possivelmente porque elas eram estimuladas pelos pais em relação à leitura desde pequenas. Elas cresceram em um ambiente em que as atividades de leitura eram naturalísticas, faziam sentido para elas e eram encaradas como algo prazeroso, como uma forma de entretenimento, isso as aproximava dos padrões escolares de uso da escrita.

As crianças de Roadville, segundo Heath (2001 [1982]), saíam-se bem nas fases iniciais da escola, mas depois apresentam queda no seu

³³ “Adultos em Roadville acreditam que inculcar nas crianças o uso adequado de palavras e a compreensão do significado da palavra escrita é importante para o sucesso educativo e religioso delas”.

³⁴ “Elas parecem não saber como construir significado a partir da leitura; elas não observam as regras de linearidade na escrita e a expressão que elas fazem de si no papel é muito limitada. Em histórias orais gravadas elas frequentemente são muito melhores, mas essas raramente valem tanto quanto composições escritas”.

rendimento, possivelmente porque as atividades de leitura em casa não eram tão frequentes. Apesar de, algumas vezes, contarem histórias para os filhos, os pais não estimulavam a participação deles e nem faziam perguntas sobre o entendimento do texto.

O estudo de Heath (2001 [1982]), assim como os de Gee (2004) e Lahire (2008 [1995]), sugere a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura e, conseqüentemente, para o “sucesso” escolar das crianças. O estudo de Heath (2001 [1982]) (ainda que não seja seu objetivo), de algum modo, permite-nos conceber como fundamental para a formação do leitor que a família ensine a criança a valorizar os livros e outros suporte do texto escrito, demonstrando uma relação prazerosa com a leitura e a escrita.

Nosso foco no presente estudo são acadêmicos, sujeitos adultos que já passaram pelo processo de educação básica. Para que tais sujeitos tenham chegado à universidade na condição de leitores proficientes, no entanto, é preciso que tenham sido inseridos em um ambiente em que tenha havido um capital cultural de valoração da leitura e, o mais importante, que esse capital tenha sido socializado com eles; ou, tal qual mostra Lahire (2008 [1995]), em se tratando de famílias que não dispõem de capital cultural sobre a escrita para socializar, é fundamental que lhes tenham ofertado um capital axiológico sobre a escrita, instigando-os a dominarem essa modalidade a partir da valoração que atribuem a ela. A escrita e a leitura precisam significar para o sujeito em formação de modo que chegue à universidade apto para construir sentidos de textos escritos em usos complexos dessa modalidade da língua, estando preparado para se apropriar de conceitos e procedimentos basilares para sua profissão, fazendo-o por meio do ato de ler.

Dentro desse quadro, se levarmos em consideração as fragilidades na formação do leitor no universo educacional brasileiro, o que vêm sendo sugerido por indicadores oficiais – a exemplo do que discutimos em seção anterior –, podemos supor possíveis dificuldades de construção de sentidos por parte de alunos de EaD em um curso cujas aulas são lidas. Se esses alunos não foram formados leitores por meio de um processo cultural, conforme sugere Gee (2004), e se a escola não cumpriu com seu dever de excelência em se tratando de consubstanciar esse processo iniciado (ou não) na esfera familiar, vale refletir sobre implicações presentes no processo em que tais alunos constroem uma formação profissional (de [não] excelência) por meio de uma graduação ancorada na modalidade escrita, em que a interação se dá precipuamente por meio dos atos de ler e escrever.

É, no entanto, sempre possível que um processo de escolarização dessa natureza possa atuar como mecanismo de formação desse leitor – implementando vivências familiares e escolares até então consolidadas –, dependendo da motivação dos sujeitos e do investimento pessoal que depositam em seu processo de formação profissional. O que nos parece certo, porém, é que, mesmo nesses casos – possivelmente bastante excepcionais –, a atividade de estudo terá um componente adicional de custo porque vai requerer apropriação conceitual do aparato teórico-procedimental da profissão concomitantemente à formação do sujeito como leitor.

3 APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MEDIAÇÃO POR MEIO DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA

Na EaD, o aluno precisa aceitar o papel diferente do professor e saber que a aprendizagem vem da interação com todos os envolvidos (PALOFF E PRAT, 2004).

Não há dúvida de que a tecnologia atingiu significativamente nossas vidas. Mudanças estão ocorrendo devido a um desenvolvimento acelerado da eletrônica e da tecnologia digital, por exemplo, que propiciaram avanços em praticamente todas as áreas do conhecimento. Os investimentos em tecnologias de informação e comunicação (TICs³⁵) no campo educacional aumentaram consideravelmente nas últimas décadas, com o intuito de conectar alunos e professores no ensino a distância. O que percebemos, enfim, é que as tecnologias trouxeram impactos sobre nosso dia a dia, exercendo importante papel nos desdobramentos dos serviços educacionais e proporcionando avanço para a democratização da educação. Essa alternativa conta, no Brasil, com apoio crescente de setores empresariais, governamentais e acadêmicos. Diante disso, configura-se um espaço propício para a implantação definitiva da Educação a Distância (EaD).

Neste capítulo, o foco recai, na primeira seção, sobre a configuração e as características da Educação a Distância – o seu significado e o papel que vem desempenhando na sociedade contemporânea –, para que possamos discutir, na seção que a segue, o papel desempenhado pelas modalidades oral e escrita da língua nos processos de mediação do conhecimento na Educação a Distância, com prevalência da escrita. Na seção final deste capítulo, refletimos sobre a mediação pedagógica na EaD, a qual ganha contornos diferentes devido

³⁵ Optamos pela nomenclatura TIC, mas existem autores que utilizam outras abreviações, como NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. No caso de citações literais, mencionadas nesta dissertação, o termo utilizado pelo autor será respeitado.

às características dessa modalidade de educação, o que exige do docente domínio no uso das TICs como ferramentas pedagógicas.

3.1 HISTORICIDADES, CONFIGURAÇÕES E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD – NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O conhecimento e a aprendizagem, ao que parece, nunca foram tão valorizados como o são atualmente. As sociedades contemporâneas, marcadas pelas transformações tecnológicas, exigem respostas cada vez mais rápidas e habilidades múltiplas dos profissionais, os quais necessitam de qualificação e de atualização e aprimoramento constantes.

Dentro desse quadro, no qual a educação é vista como a apropriação de saberes ao longo da vida de todos os indivíduos, a Educação a Distância – EaD – vem ganhando força, pois, por meio de seus múltiplos processos³⁶, pode oferecer condições para qualificar a população, num momento histórico em que o acesso a fontes de informações que possibilitam a apropriação de novos conhecimentos é fundamental e em um país em que os indicadores de alfabetismo³⁷ suscitam reflexões.

Por *educação a distância*, de maneira geral, entendemos um sistema que visa levar a educação³⁸, por meio de uma relação não presente, a uma população geograficamente dispersa, no entanto, mais do que potencializar o acesso à educação, a EaD parece ser importante como instrumento de qualificação com os seguintes traços diferenciadores, os quais podem ser observados nas mais diversas definições de *educação a distância*: separação, no espaço físico, entre professor-aluno; utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos; aprendizagem individual; apoio de uma organização de caráter tutorial; comunicação bidirecional. Para compreender a natureza multidimensional dessa área, Moore e Kearsley (2008, p. 2) adotam a seguinte definição:

³⁶ Processos como cursos de graduação, de qualificação profissional, de formação continuada e afins.

³⁷ Conforme já destacado anteriormente nesta dissertação, no Brasil, 21% da população de 15 a 64 anos é considerada analfabeta funcional, segundo os dados do Inaf 2009.

³⁸ Optamos por *educação* ao invés de *ensino*, pois acreditamos que a educação extrapola o campo delimitado pelo binômio *ensino e aprendizagem*, situando-se na amplitude maior da prática social, apesar de o *ensino* ser, sem dúvida, um dos fatores fundamentais para a educação.

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A EaD obteve grande impulso, no Brasil, a partir da década de 1990. As inovações das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – e a expansão do ensino superior foram determinantes para esse fenômeno. Ela surgiu como uma modalidade de educação com o intuito de proporcionar, em especial, um ensino superior público e gratuito às pessoas que não tiveram tempo ou capital econômico para integrar um curso de formação superior. Nessa mesma década, a EaD foi reconhecida formalmente, sendo explicitamente tratada na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nas Disposições Gerais, art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

A prioridade da LDBEN na EaD é o desenvolvimento do ensino e da educação continuada para capacitações, treinamentos e cursos gerais de qualificação e atualização de profissionais de todos os níveis. A regulamentação dos diplomas e a abertura desses cursos contêm o seguinte dispositivo que versa sobre o tratamento diferenciado dispensado à EaD: § 4.º – A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. Como podemos ver, há, no texto legal, fomento para a interação baseada na oralidade, ainda que, sob esses moldes, não tenha se dado a expansão efetiva da EaD.

Esse texto legal prioriza a EaD via radiodifusão e televisão educativa porque as possibilidades de acesso da maioria da população na época de sua publicação ainda eram esses dois meios de comunicação. Atualmente houve maior abertura a outros meios de comunicação ligados às TICs, o que, porém, embora potencialize a interação oral, parece ter maior recorrência no que respeita às mídias escritas.

Embora, no Brasil, a entrada da EaD na educação superior seja bastante recente³⁹, essa modalidade já vem sendo adotada há bem mais tempo por outros países. A Open University, da Inglaterra, criada em 1969, é citada pelos estudiosos na área como uma das mais importantes instituições universitárias de educação a distância, que influenciou muitas outras no mundo todo. A exemplo dela, a Athabasca University, no Canadá, e a Universidad Nacional Abierta, na Venezuela, são também instituições de ensino superior a distância com finalidade única, isto é, só atuam em EaD. Em instituições dessa natureza, ao contrário das com finalidade dupla – educação presencial e a distância –, o corpo docente e os colaboradores dedicam-se exclusivamente à EaD.

Essa modalidade de educação, conforme Moore e Kearsley (2008), evoluiu ao longo de cinco gerações⁴⁰: 1) estudo por correspondência; 2) transmissão por rádio e televisão; 3) universidades abertas; 4) teleconferência; e 5) classes virtuais *on-line* com base na internet. Tais gerações são identificáveis por meio das principais tecnologias de comunicação empregadas em cada qual delas.

Segundo Moore e Kearsley (2008), primeira geração foi a que viabilizava ensino por correspondência, com início no começo da década de 1880. No Brasil, instituições privadas, como, por exemplo, o Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941, ofereciam cursos profissionalizantes, tendo por base material impresso distribuído pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. Todo o processo de mediação entre aluno e professor ou tutor era realizado por meio de cartas. Remessa de lições, trabalhos e provas, e até pagamentos realizados totalmente por meio de serviços disponibilizados pelo correio definem a metodologia adotada por essa geração; logo, prevalência da escrita.

A transmissão por rádio – marca da segunda geração da EaD – entusiasmou os educadores quando, no início do século XX, o rádio surgiu como uma nova tecnologia. Apesar da facilidade de difusão de informação imediata, do alcance a todos os segmentos sociais, da ampla cobertura geográfica e do baixo custo do aparelho, o rádio como tecnologia de divulgação da educação não fez jus às expectativas. No Brasil, as experiências de educação pelo rádio desenvolvidas nos anos 60 e 70, segundo Bianco (2009, p. 56),

³⁹ A Universidade Federal do Mato Grosso iniciou o primeiro curso de graduação a distância no Brasil em 1992.

⁴⁰ Embora possa haver divergências quanto ao número de gerações de EaD, se três, quatro ou cinco, elas devem ser entendidas a partir da tecnologia disponível no momento em que se instituíram.

[...] tiveram caráter maciçamente instrucional, com ofertas de cursos regulares destinados à alfabetização de adultos, educação supletiva e capacitação para o trabalho [...] Pouco se exploravam os recursos da linguagem radiofônica, além de a abordagem de conteúdo estar acima da possibilidade de acompanhamento por parte de audiência.

Em 1934, já estava em desenvolvimento a televisão educativa. Temas do tipo *higiene oral* e *astronomia*, desenvolvidos pela State University of Iowa, já estavam sendo transmitidos pela televisão naquele ano (MOORE; KEARSLEY, 2008). Os programas educativos veiculados por canais de televisão ou por TV a cabo foram designados como telecursos. “O termo *telecurso* diz respeito àqueles cursos nos quais a principal tecnologia de comunicação é por vídeo gravado e transmitido (portanto, não é ao vivo)” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 52).

O notável progresso brasileiro na tecnologia e nas linguagens televisivas e a necessidade de se cobrir um expressivo espaço territorial tornaram-se grandes aliados para o *boom* de programas educativos. Em 1995, foi criado o Telecurso 2000, um sistema brasileiro de educação por televisão, produzido pela Fundação Roberto Marinho e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – Fiesp. Por meio das teleaulas, os alunos passaram a ter acesso a conteúdos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que os meios utilizados eram muito simples: uma televisão, um videocassete ou uma antena e apostilas. Também em 1995, o Ministério da Educação – MEC – lançou o programa TV Escola, cujo objetivo principal era a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Além de o acesso ser universalizado, o fascínio da televisão está no fato de ela poder contextualizar cada assunto. Outra vantagem é tornar os assuntos mais atraentes e a linguagem pedagógica mais acessível. Segundo Barreto (2009, p. 450), “[...] em se tratando de Brasil, onde as pessoas têm uma relação afetiva com a televisão, nada mais natural que este meio de comunicação se tornasse, ao longo dos anos, um potente e importante veículo de educação em massa”. A televisão trouxe consigo a possibilidade de centrar o processo em uma oralidade “de mão única”, sem, na época, a possibilidade de interpelação do aluno em tempo real.

A terceira geração da EaD iniciou no final da década de 1960 e no início da de 1970 com a invenção do método sistêmico⁴¹ e a criação das Universidades Abertas, que surgiram de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com interação face a face. O projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM), dirigido por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin em Madison, foi o primeiro teste de educação a distância como um sistema total. “O AIM testou a viabilidade da teoria de que as funções do professor poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.35). A partir das experiências de Wedemeyer com o AIM, o governo britânico criou, em 1969, a Universidade Aberta do Reino Unido, que surgiu na condição de modelo para um método de sistema total de EaD. No Brasil, o Projeto Universidade Aberta do Brasil se enquadra em outra geração, pois foi criado em 2005, portanto, muito recentemente.

A utilização da tecnologia da teleconferência – quarta geração da educação a distância – atraiu educadores por aproximar-se da visão tradicional da educação como algo que ocorre de modo coletivo, nas classes, ao contrário dos modelos de ensino por correspondência, por exemplo, direcionado a pessoas que aprendem “sozinhas” – a ancoragem da teleconferência na oralidade possivelmente também explique a boa receptividade que teve e o avanço que representou. De acordo com Moore e Kearsley (2008), a audioconferência, que permitia aos alunos dar uma resposta e, aos instrutores, interagir com os alunos em tempo real e em locais diferentes, foi a primeira tecnologia a ser usada na teleconferência em escala razoavelmente ampla durante os anos de 1970 e 1980. Já a videoconferência, utilizada atualmente em larga escala nos cursos de EaD, segundo Hack (2010, p. 80), “[...] possibilita a conversa em duas vias. As pessoas envolvidas em uma videoconferência conseguem se ver e ouvir simultaneamente. Assim, é possível tirar as dúvidas [...] em tempo real”, de uma forma que é muito próxima do ensino presencial.

⁴¹ Em um enfoque sistêmico, a educação é concebida como o sistema ou a totalidade de subsistemas inter-relacionados. A preocupação central tem a ver com administrar, dirigir, melhorar esses sistemas educacionais em geral. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 9), “[...] um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”.

Tal proximidade com o ensino presencial, em nossa compreensão, tem a ver principalmente com o uso da oralidade e a possibilidade de interpelação do aluno em tempo real, o que dá a sensação de que os interlocutores estão situados em um mesmo local físico de interação. Ao contrário da teleconferência, cuja transmissão depende de locação de satélite, inviabilizando sua transmissão em larga escala por causa dos altos custos, a videoconferência pode ser transmitida tanto por satélite como pelo envio de sinais comprimidos de áudio e vídeo por linhas telefônicas. Há dois tipos de transmissão de videoconferência: ponto a ponto, que liga duas salas, ou multiponto, em que várias salas são interligadas.

Com a popularização dos computadores pessoais e da internet⁴² na década de 90, o uso de redes de computadores para a EaD teve um grande impulso, possibilitando a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação – quinta geração da educação a distância. A mudança na materialidade física do objeto, porém, não subtraiu o recurso do importante papel da língua escrita.

Um computador conectado em rede permite a comunicação com pessoas que estão em qualquer parte do mundo, o que modifica em certa medida as noções de espaço e tempo dos indivíduos (KENSKI, 2003). E, o mais importante para as finalidades deste estudo, permite a interação de “mão dupla”, em tempo real, abrindo importantes caminhos para que tal interação se dê por meio da oralidade, ainda que em mídias hoje pouco universalizadas. A quinta geração, portanto, caracteriza-se por aulas virtuais possibilitadas pela utilização de computadores e da internet. Importa reconhecer, no entanto, que tais aulas – dada a não universalização das mídias de oralidade em razão das demandas de equipamento que trazem consigo – ainda são centradas em uma interação, síncrona ou assíncrona, pautada na modalidade escrita.

Quanto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil⁴³ – UAB –, foi criado em 2005, pelo Ministério da Educação e tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Esse projeto, com o apoio e o ingresso das universidades públicas, tem aumentando o

⁴² A internet se popularizou na década de 1990, mas surgiu em 1969, quando cientistas norte-americanos conectaram, pela primeira vez, computadores e linhas telefônicas, unindo tecnologias de telecomunicações à informática. O objetivo era interligar institutos de pesquisas e universidades a centros de comando militar nos EUA, no período da Guerra Fria. Desde então, a internet, ou rede mundial de computadores, como também é conhecida, vem passando por diversos aperfeiçoamentos tecnológicos, de maneira cada vez mais rápida e avançada. Por meio da rede, circulam pelo mundo, a todo instante, milhares de informações (BOLIGIAN, 2001).

⁴³ Informações sobre a UAB podem ser encontradas no site www.uab.capes.gov.br.

número de pessoas inscritas no ensino superior, atingindo municípios brasileiros que não possuem instituições com cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Os cursos oferecidos pelo sistema UAB conferem diplomas e certificados, da mesma forma que acontece em cursos presenciais e possuem a mesma validade acadêmica e profissional.

Segundo os dados do censo da educação superior, referente ao ano de 2009, a oferta de cursos superiores na modalidade de EaD cresceu 30,4% de 2008 a 2009, enquanto na modalidade presencial aumentou 12,5% no mesmo período. Esse comportamento também é acompanhado pela evolução do número de matrículas nos cursos EaD, as quais, em 2009, atingiram 14,1% do total de matrículas na graduação⁴⁴, expansão que parece vir ao encontro da necessidade de qualificação de um contingente expressivo da população alijado de um processo de escolarização sistemático, tal qual sugerem os indicadores discutidos anteriormente.

Cada geração de tecnologia produziu sua modalidade específica de organização de aprendizado a distância. Na EaD, a utilização e a combinação dos suportes técnicos é muito importante, pois essa modalidade de ensino é dependente da mediatização pelo fato de a interação entre professor e aluno se dar de modo indireto no espaço e no tempo. O que parece prevalecer, no processo evolutivo dessas diferentes gerações, é o uso da escrita.

Tal modalidade de ensino, segundo Moore e Kearsley (2008), encontra ainda resistência por parte de alguns alunos, os quais muitas vezes supõem que os cursos de EaD serão de qualidade inferior à dos oferecidos na modalidade presencial. Arriscamos supor que a centralidade no ato de ler e construir sentidos, em uma atividade na maioria das vezes individualizada, também justifique essa resistência.

Três seriam as principais causas, de acordo com os autores, da insatisfação e da resistência à educação a distância: falha na elaboração do curso e inabilidades do professor; expectativas equivocadas por parte dos alunos – eles podem acreditar, por exemplo, que os cursos de EaD são mais fáceis e exigem menos dedicação, mas, quando descobrem que a situação contrária é verdadeira, podem ficar descontentes –; e tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente. Além de alunos, parece haver professores e gestores que

⁴⁴ Disponível em

http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em 10/07/2011.

alimentam concepções questionáveis, as quais, não raro, precisam ser ressignificadas em nome da efetividade e da riqueza do processo. Para Bacha Filho (2003, p. 29),

A EaD não significa necessariamente nem “aligeiramento” nem “simplificação” do processo de aprendizagem, uma vez que o referencial teórico-prático para a aquisição de competências, habilidades e atitudes que promovam o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a autonomia para continuar aprendendo é exatamente o mesmo para ambas as formas de ensino: presencial e a distância. De igual forma, é infundado o temor de que a expansão da EAD vá tomar o lugar do ensino presencial, assim como o advento da TV não tomou o lugar das mídias anteriores, como o rádio ou os jornais.

Moran (2009) aponta que as atividades a distância vêm se configurando como essenciais nos contextos atuais de educação, de forma a atender a demandas diferenciadas de uma sociedade cuja complexidade vem crescendo pronunciadamente. Aponta, ainda, que, em sendo uma modalidade de educação, a EaD tem inerentemente compromisso com a qualidade.

Pretto (2001) coaduna com essa premência de qualidade na EaD e realça a importância da modalidade no contexto atual, principalmente devido ao fato de poder “[...] contribuir com o debate sobre a redução tanto da desigualdade, como das distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente na esfera da educação pública em nosso país” (PRETTO, 2001, p. 36). Nesse mesmo sentido, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – realçam a importância de se preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a formação de um cidadão crítico capaz de intervir na sociedade na qual interage, isso significa reavaliar mesmo as concepções que temos de professor, de escola e de educação. Para Pretto (2001, p. 44), isso implica ressignificar o espaço escolar, entendendo-o como “[...] um espaço aberto de interações não lineares.”

Incentivadas pelas possibilidades decorrentes das TICs, cada vez mais instituições veem nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, mais de oitenta países

adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes (NUNES, 2009, p. 3).

3.2 ESPECIFICIDADES E COMPARTILHAMENTOS DA/ENTRE A ORALIDADE E DA/A ESCRITA NA EAD

A escrita atualmente é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana (na família, na escola, no dia a dia), em paralelo direto com a oralidade. Oralidade e escrita são hoje concebidas como atividades complementares, visão que só começou a ser difundida, segundo Marcuschi (2008), a partir dos anos 80. Antes disso, eram vistas de forma dicotômica, como opostas, tomadas a partir de propriedades intrínsecas como o entendimento de que a oralidade é presencial e circunscrita no instante, enquanto a escrita aposta na permanência ao longo do tempo, propriedades hoje colocadas em xeque sobretudo em razão de mídias digitais. De acordo com o autor, as “[...] relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.” (MARCUSCHI, 2008, p. 34)

Em uma concepção clássica e dicotômica das relações entre oralidade e escrita, Kato (1986) defende a tese de que, na fase inicial de letramento⁴⁵, é a escrita que representa parcialmente a fala, havendo posteriormente a inversão desse processo. A autora esquematiza esse movimento da seguinte forma: fala 1 > escrita 1 > escrita 2 > fala 2, em que a fala 1 corresponde ao período de pré-letramento⁴⁶; a escrita 1 é a que representa a fala da forma mais natural possível; a escrita 2 é a que se torna quase autônoma em relação à fala, e a fala 2 é a que resulta do letramento. Diferentemente de Kato (1986), Terzi (2008 [1995]) considera que o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da língua escrita se influenciam mutuamente. Segundo ela, “[...] as influências mútuas entre oralidade e escrita são mais bem representadas enquanto movimento dialético cujo esquema seria: fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2”, diagrama que representaria melhor a reflexividade entre o desenvolvimento das duas modalidades.

⁴⁵ A concepção de *letramento* que subjaz às teorizações da autora corresponde ao que hoje entendemos por *letramento escolar* (CERUTTI-RIZZATTI, 2009).

⁴⁶ Mais uma vez nossa compreensão de que se trata de *letramento escolar*.

Compartilhamos com Marcuschi (2008) a compreensão de que, sobretudo na contemporaneidade, *fala* e *escrita* não podem ser tomadas como dicotômicas tal qual se registra em estudos dessas modalidades (KATO, 1986). Vivemos em uma época em que tais modalidades compartilham espaços, aproximando-se em um *continuum*, como propõe Bortoni-Ricardo (2004). Importa, reconhecer, porém, que *fala* e *escrita*, mesmo que tomadas em um *continuum*, constituem *duas* modalidades de uso da língua e, como tal, a despeito de aproximações, têm características e especificidades que as distinguem. Nesse sentido, ainda que advogemos em favor de uma relação dialética entre *fala* e *escrita* na atualidade, compartilhamos com concepções de Scliar-Cabral, segundo a qual os textos escritos, por exemplo, diferentemente dos textos orais

[...] precisam ser auto-referenciados, de modo a permitir a extração da informação do meio impresso; não existe a possibilidade de informação extra fornecida pelo redator, tais como retificações, expressão facial e corporal, apontar para os objetos [...] ou quaisquer outras pistas da entoação. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 46)

No que respeita, ainda, à natureza de tais distinções ou similaridades, segundo remissão que já fizemos a Gee (2004), a *fala* tende a ser concebida como um processo natural, biológico, inerente à espécie – adquirida desde que haja exposição e interação –, enquanto a *escrita* tende a ser concebida como um processo instrucional, de natureza “artificial”, “aprendida” por meio de um percurso intencional e sistemático de instrução, assim como o é a aprendizagem da Física. Gee (2004), no entanto, tal qual mencionamos anteriormente, apresenta uma visão alternativa para a compreensão da *escrita* no âmbito dessa dicotomia. Para ele, a apropriação da *escrita* é um processo cultural que não se caracteriza pela artificialidade da aprendizagem dos conhecimentos enciclopédicos; por outro lado, não pode ser concebida como um processo natural, por se tratar de uma invenção relativamente recente na história da humanidade. Ainda que sob uma perspectiva muito diferente da de Gee (2004), neurocientistas como Dehaene (2007), a quem também já fizemos alusão em capítulo anterior desta dissertação, registram que o aprendizado da *escrita*, dada a condição recente dessa modalidade na história da humanidade, necessita de

reciclagem dos neurônios, pois esses só são biologicamente especializados para a fala.

Assim, parece certo que há especificidades distintivas das/entre as modalidades, o que, no entanto, em nossa compreensão, não impede que concebamos suas relações como *dialéticas* e não como *dicotômicas*. A comunicação via internet, por exemplo, central na modalidade de educação a distância, é caracterizada, em grande medida, por usos que mesclam elementos dos universos oral e escrito.

De acordo com Ramal (2002), a informática instaurou um novo polo comunicacional – diferente daquele cuja principal forma de transmissão e aprendizagem dos saberes culturais era a oralidade, e distinto também do período em que a escrita se associou à oralidade, trazendo novas formas de contato com o conhecimento –, em relação ao qual se podem notar desestabilizações dos modos tradicionais de gestão. A autora afirma que “[...] a informática transforma o conhecimento em algo não material, variável, fluido e indefinido [...]” e que “[...] os suportes digitais, as redes, os hipertextos são, a partir de agora, as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la.”

Nas salas de bate-papo (*chats*), por exemplo, os diálogos, que são escritos, se parecem muito mais com textos falados. Não há, geralmente, preocupação com a forma; a rapidez da comunicação é colocada acima da correção ortográfica e gramatical; e há a possibilidade até de recurso a sinais, como os *emoticons*, criados para retratar expressões faciais, constituindo-se numa espécie de entonação que garante força ilocucionária aos textos, ou, pensando de outro modo, os *emoticons* são estratégias encontradas para vencer as limitações da linguagem escrita, que nunca é a transcrição completa da fala. De acordo com Machado Junior (2008, p. 179-180), “[...] o caráter interativo das ferramentas de comunicação [...] é potencializado quando a interface gráfica do AVA⁴⁷ disponibiliza ferramentas que aproximam o diálogo escrito do diálogo face a face.”

Os sistemas de bate-papo permitem às pessoas interagirem digitando mensagens que são enviadas e recebidas. Um *chat* é como um diálogo entre diversas pessoas, porém, na forma de texto escrito; como um recurso síncrono, tem um importante papel, pois acontece em tempo real, constituindo-se como um texto misto, com características típicas da oralidade e da escrita. Lembra-nos Marcuschi (2008, p. 18), que “[...]”

⁴⁷ Ambiente Virtual de Aprendizagem, também definido por alguns autores como AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.

algumas das propriedades até há pouco atribuídas com exclusividade à fala, tal como a simultaneidade temporal, já são tecnologicamente possíveis na prática da escrita a distância, com o uso do computador”. Importa considerar, porém, que, embora em determinadas configurações (*chat*, fóruns, *e-mails*), a escrita esteja, hoje, muito próxima da fala, em outras (livro-texto, ensaios, obras literárias), a escrita mantém suas especificidades, exigindo capacidade de atenção para recuperação de informações que não estão dadas no contexto físico, concentração e habituação com textos longos, o que, implica, segundo Gee (2004), agenciamento de habilidades que o sujeito desenvolve em um processo cultural.

Dentro desse quadro, importa questionar como sujeitos que se valem da EaD lidam com a escrita e com leituras de relativa complexidade em usos intrinsecamente vinculados à erudição, a exemplo da leitura, na maioria das vezes solitária, de livros-texto e ensaios teóricos nas áreas de Fonética e Fonologia, Morfologia e afins, se muitos desses mesmos sujeitos têm, segundo sinalizam os indicadores, desenvolvidas apenas as habilidades de leitura requeridas em usos mais próximos do polo do *continuum*⁴⁸ que estabelece maior interface com a oralidade (BORTONI-RICARDO, 2004), não estando habituados de todo ao uso da escrita em situações que impliquem maior grau de escolarização, com complexas abstrações teóricas.

Talvez isso explique por que, segundo dados gerados para esta pesquisa e que serão discutidos em capítulo à frente, a maioria dos estudantes considera que as videoaulas, as quais são pautadas na oralidade, contribuem para o entendimento do conteúdo pelo fato de eles poderem ver e ouvir o professor.

3.3 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PREVALÊNCIA DA MODALIDADE ESCRITA: NOVOS PARADIGMAS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD

Se consideramos a tradição, na cultura escolar, de, sob o ponto de vista do professor, “falar para ensinar” e, sob o ponto de vista do aluno, “ouvir o professor para aprender”, percebemos o quanto, na EaD, a utilização de ferramentas que aproximam o diálogo escrito do diálogo face a face se torna relevante. De acordo com Borges (2007, p.76), a

⁴⁸ Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma linha imaginária, um contínuo, ao longo do qual dispõe eventos de comunicação, estando em uma das extremidades do polo os eventos de oralidade e na outra extremidade os eventos de letramento.

comunicação unidirecional entre professor e aluno, característica do paradigma tradicional de educação pode ser superada, na EaD, pelo

[...] uso das ferramentas interativas do ciberespaço, onde, tanto alunos como [...] [professores] se encontram em um espaço de comunicação coletiva, uma vez que todos os estudantes e o professor têm acesso às reflexões e às produções de todos os sujeitos envolvidos, num processo de aprendizagem significativa e colaborativa, de co-autoria [...].

Essa *co-autoria* ganha materialidade na textualização escrita que, mediatizada pelas diferentes ferramentas, constitui a interação e a documentação para retomadas futuras, o que viabiliza a possibilidade de *acesso* de todos às *reflexões* de que trata a autora. O caráter de *permanência* e a *possibilidade de retomada*, típicos da modalidade escrita, é que conferem ao processo essas possibilidades de socialização das interações na EaD.

Para a autora, as tecnologias digitais estimulam o repensar e a reconstrução de diferentes concepções de educação, possibilitando a criação de novos paradigmas educativos. Essas tecnologias, segundo ela, podem auxiliar no processo de superação do paradigma tradicional de educação, caracterizado pelo individualismo, pela fragmentação curricular, disciplinar, em direção à consolidação de um paradigma de educação inovador, que é produtivo, coletivo, transdisciplinar e colaborativo.

Já segundo Moran (2000, p.12), na EaD,

[...] as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas, se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo.

Assim, na esteira do raciocínio de Moran (2000), parece necessário refletir não apenas sobre o potencial das novas tecnologias no campo da educação, mas sobre o seu uso no que respeita à mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no

tangente às bases escritas sobre as quais se dá a interação entre professor e aluno, o foco desta pesquisa. A tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar com o desenvolvimento desse mesmo processo de ensino e aprendizagem (MASETTO, 2000). Em nosso entendimento, as TICs devem ser usadas como ferramentas pedagógicas para criar um ambiente interativo que favoreça a mediação, por parte do professor, no processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

Para Masetto (2000), *mediação pedagógica* é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, com o destaque, nesse processo, para o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações. Na EaD, tal qual se configura hoje, esse é um processo ancorado na modalidade escrita. Como bem destacam Pallof e Pratt (2002, p.33), “[...] embora as interfaces gráficas contidas nos *softwares* atuais destinados à educação a distância *on-line* estejam ajudando a criar um ambiente de trabalho mais interessante e estimulante, os programas de ensino a distância de hoje são predominantemente textuais” – texto, entendido aqui, como conteúdo escrito.

A mediação docente é parte integradora dos processos de ensino e aprendizagem. Seja na educação tradicional ou nos cursos *on-line*, ela é fundamental para que esses processos ocorram. De acordo com teorizações de Vigotski (2000 [1978]), para quem o processo de internalização consiste numa série de transformações que são *intersubjetivas* antes de serem *intrassubjetivas*, a ação de um indivíduo mais experiente é muito importante no processo de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo depende das interações com o outro e das ferramentas que a cultura proporciona para promover a aprendizagem. O conhecimento, as ideias, as atitudes e os valores se desenvolvem pela interação com os outros. O autor, em nossa compreensão, deixa clara a importância da *ato de ensinar*.

Assim, a construção do conhecimento deriva de uma interação que se consolida em várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo concebido apenas como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sobretudo como resultado da ação intersubjetiva, por meio da mediação semiótica, que consolida a interação com outros sujeitos mais experientes em relação ao objeto da aprendizagem. Desse modo, a intervenção de um interlocutor mais experiente é peça-chave nas concepções de aprendizagem vigotskianas, pois o professor pode criar *zonas de desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2000 [1978]),

provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente; isso se dá em um processo de *ensino*.

No que diz respeito a essa discussão, percebe-se, na EaD, um discurso em favor da *autonomia do aluno* na condução de sua própria aprendizagem, comportamento que, dependendo do modo como é compreendido, não raro coloca em xeque a necessidade e a importância desse interlocutor mais experiente e, por via de consequência, do processo de *ensino*, a que fazemos menção nesta discussão. Tal autonomia, em nosso entendimento, deveria ser compreendida como respectiva à capacidade dos alunos de gerir seu processo de organização do tempo e da disciplina de estudo por exemplo, não podendo ser concebida como sinônimo de um processo de aprendizagem que prescindia da presença sistemática e organizada do professor, o que implicaria, em alguma medida, denegar a importância do ato de *ensinar* em favor da superestimação do ato de *aprender*.

Compreensões da *autonomia do aluno*, na EaD, como superestimação da *aprendizagem* em detrimento do *ensino*, remetemos ao lema “aprender a aprender” que, presente no ideário pedagógico contemporâneo, preconiza posturas contrárias às concepções vigotskianas com que comungamos, constituindo-se, segundo Duarte (2001), na própria negação do ato de ensinar. Para esse autor, o lema “aprender a aprender” tem na sua base de sustentação a noção de que é necessária uma constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças; “aprender a aprender” seria aprender a adaptar-se.

O indivíduo, dentro dessa concepção, deveria aprender a se atualizar para acompanhar a sociedade. A educação, portanto, estaria centrada no indivíduo, e as aprendizagens mais desejáveis seriam aquelas que ele realizaria por si mesmo. Sob essa perspectiva, aprender sozinho constituiria o fundamento de sua autonomia, habilidade decantada no cenário educacional atual e tida, segundo Duarte (2001), como um dos mais altos valores da sociedade. Sob esse ideário, há o risco de se descaracterizar o papel do professor e o papel da escola, que é o de socializar o saber objetivo historicamente produzido, pois segundo tal concepção, sob vários aspectos, ao *ensinar*, o professor cercearia o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. Para Duarte (2001, p. 9), “A essência do lema ‘aprender a aprender’ é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo”. Trata-se de uma visão bastante taxativa acerca desse processo, mas, em nosso entendimento, importante para nos fazer atentar aos riscos das polarizações, quer na *aprendizagem* – o que teria, segundo Duarte (2001), implicações

neoliberais –, quer no *ensino* – para o que Paulo Freire (1987[1967]) nos alertou com seu conceito de *educação bancária*. A busca do equilíbrio e do movimento dialético entre ambos os processos talvez seja o nosso maior desafio nesse contexto.

Assim, sem denegar a importância do desenvolvimento de habilidades que qualifiquem o sujeito para um processo de autoeducação em relação à busca de sua própria atualização e da implementação constante de suas competências, compartilhamos com Duarte (2001) o entendimento de que existe um conjunto de conhecimentos objetivos que compete ao professor *ensinar* ao aluno, conhecimentos historicamente tematizados e objeto de estudo em um processo de apropriação discente mediado, na maioria das vezes, por preleções orais do professor. Essa seria, para Tardif (2002, p.21), apenas uma das competências e habilidades constitutivas da prática dos professores. Compreendemos que o ensino desse conjunto de saberes objetivos coloca o professor, hoje, diante do desafio de empreender tal processo valendo-se de outros recursos e, no caso da EaD, abrindo mão das preleções orais que constituíram historicamente o instrumento-mor de sua ação de ensino.

Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que, o saber docente “[...] não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]”. Trata-se, no entanto, em nosso entendimento, de um saber construído e que deve ser objetificado em um processo de *ensino* organizado e sistemático, o qual, na EaD, não faculta a recorrência do recurso da preleção oral e, por conta disso, possivelmente requeira maior organização e sistematicidade em razão da antecipação e relativa fixidez com que tende a se processar.

Na EaD, a exposição oral é ocasional, sendo utilizada como meio de comunicação apenas em videoconferências ou videoaulas gravadas, recursos que não parecem prevalecer no cenário nacional, assumindo um papel complementar em relação aos processos desencadeados nas plataformas de aprendizagem, de base escrita. E, mesmo nesse quadro, há profissionais que empreendam um processo de leitura oral e não de fala espontânea, o que estreita a interface com a escrita.

Ministrar uma aula presencial, caracterizada pelo contato face a face, e escrever no quadro não implicam esse agenciamento preliminar detalhado, pois apesar de a aula ser planejada antes, o improvisado é muito comum, o professor deixa a aula fluir de acordo com as interações e as participações dos alunos. Isso, porque uma aula é um evento tipicamente oral, sendo uma aula expositiva composta de leituras que o professor faz

e de comentários que lhes acrescenta, constituindo-se essencialmente em exposições originais sem um texto escrito prévio que serve de base (MARCUSCHI, 2008). No caso de uma disciplina oferecida a distância, todas as etapas devem ser programadas, muito bem planejadas e previamente escritas para que as atividades resultem em aprendizado para os alunos.

Nas salas de aula tradicionais o giz, o quadro negro e os livros podem ser considerados *tecnologias* que auxiliam o professor no encaminhamento do processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno, e o professor normalmente se vale desses recursos fazendo-se acompanhar de elocuções orais. Em ambientes virtuais de aprendizagem, diferentemente, tal ação ocorre por meio de vários dispositivos que viabilizam a comunicação, tanto síncrona quanto assíncrona e, por conta disso, modificam em grande medida a forma como as relações entre professores e alunos se estabelecem.

Uma questão que possivelmente requeira maiores reflexões nessa pauta de discussão é que esse comportamento de substituição das preleções orais por enunciações escritas e o fato de a interação entre professor e alunos se dar quase que prevalentemente por inter-relações assíncronas, ao mesmo tempo em que requer a autonomia do aluno – insistimos – no que respeita à organização de sua disciplina de estudo e à motivação/vontade de recorrer ao professor, não pode representar o esvaziamento do processo de ensino desse conjunto de saberes objetificados cuja apropriação discente compete ao professor mediar. Quando isso não ocorre, inferimos que, em nome do *aprender a aprender*, tendemos a observar na EaD um esvaziamento no *ato de ensinar*, o que, não raro, pode culminar em uma simplificação dos conteúdos e do nível de exigência dos processos avaliativos.

Para a criação de diversas estratégias de comunicação, diálogo e execução de trabalhos colaborativos, o docente conta com dispositivos a que já fizemos alusão anteriormente, como *chats*, fóruns, *e-mail*, *blogs*, videoconferências, entre outros; no entanto, para que a mediação aconteça, é fundamental que o docente se prepare para atuar conforme as características e peculiaridades de cada dispositivo, planejando em que momento e de que maneira cada um será utilizado. Nesse processo, importa variar as estratégias tanto para motivar o aprendiz, como para responder aos mais diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

De acordo com Belloni (2003, p. 54),

Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da **mediatização**⁴⁹ que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos.

Essas novas configurações da mediação docente na EaD, são requeridas pelo distanciamento físico entre os interactantes, o que exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais, pautados na exposição oral e no contato face a face. Reiteramos que as relações intersubjetivas, nessa modalidade, dão-se eminentemente por meio da modalidade escrita, exigindo do professor habilidades distintas daquelas desenvolvidas para o ensino presencial, a exemplo, como já mencionamos, de uma organização didático-pedagógica preliminar, inteiramente registrada por escrito, e, portanto mais detalhada e menos sujeita à improvisação e a alterações recorrentes de encaminhamento. A atuação docente na EaD dá-se, portanto, por meio, prioritariamente, do ato de escrever, para o qual os professores tendem a não estar preparados no que respeita a conceber tal ato como norteador de sua ação de ensinar.

Disso depende, em boa medida, a construção de uma disciplina de estudo por parte do aluno, que *construirá* a aula, a seu tempo, por meio da leitura do material e das orientações postadas pelo professor na plataforma de aprendizagem, dando a ele retorno por meio de enunciações escritas. Na modalidade a distância, as formas de interação prevalentes não são, assim, as faladas; elas implicam escrever e ler, consideradas como interação não *natural*, mas *artificial* (SOUZA, 2005), ou, tal qual Gee (2004), *cultural*. Isso, por si só, nos parece constituir embrião de um novo paradigma, entendido aqui como novas bases de sustentação para as relações intersubjetivas com vistas ao ensino e à aprendizagem. Tais relações são construídas por intermédio das TICs de prevalência escrita.

⁴⁹ Para as finalidades deste estudo, distinguimos *mediação* e *mediatização*. Pela primeira, entendemos a ação mediadora do professor no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno, o que, à luz do pensamento de Vigotski (2000 [1978]), implica considerar a interação como um todo – a mediação não se limita ao agir do professor, estende-se à interação semiótica tal qual se consolida. Já por *mediatização*, entendemos os recursos tecnológicos por meio dos quais essa mediação se estabelece – a ideia de *meio* concebido como *recurso* fundamentalmente.

Entendemos que, a despeito de mudanças de estratégias de ensino, o papel do professor não muda no que diz respeito à sua condição de mediador mais experiente no ensino de saberes historicamente objetificados. Ainda que deixe de atuar nesse papel por meio eminentemente da oralidade e passe a fazê-lo pela mediatização escrita, o papel, em nossa compreensão, não se descaracteriza. A instauração de um novo paradigma diz respeito à forma como as interações se consolidam, mas não ao eixo nodal do papel que cabe ao professor nesse processo, ou seja, mediar a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Podem se agregar a esse papel outros papéis tangentes à modalidade a distância – como discutiremos à frente –, mas tal eixo há de ser preservado.

Essa mudança de paradigma no que concerne às questões anteriormente registradas faz surgir novas exigências para o profissional que vai atuar como mediador pedagógico (MASETTO, 2000). Diante disso, Martos (2001, p.100) chama a atenção para o fato de que “[...] nem todos os professores estão familiarizados com a tecnologia e interessados nela, mas deverão superar essas barreiras se quiserem manter seu papel de professor em uma sociedade em que as NTICs fazem cada vez mais parte da vida das pessoas”. Os professores precisam ser capacitados e aperfeiçoados continuamente nessa nova área de prática educativa, mas esse é um processo que demanda tempo para sua acomodação, pois implica mudança de atitude. O que se percebe, no entanto, é que

Nos próprios cursos do ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (MASETTO, p. 135).

Tardif (2002, p. 20) caracteriza os saberes profissionais dos professores como temporais, ou seja, são adquiridos no tempo. Segundo o autor, “[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”, além disso, eles “[...] passam pelos

curso de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas” (TARDIF, 2002, p. 261).

Com relação à formação adequada dos professores, Kenski (2003) destaca que é preciso que o profissional tenha tempo e oportunidades para se familiarizar com as tecnologias educativas para que na prática faça escolhas conscientes. De acordo com estudos citados pela autora, o período de capacitação que permite ao professor desenvolver novas habilidades de ensino, utilizando a tecnologia como ferramenta flexível é de quatro ou cinco anos, pois é um processo de integração e domínio dos meios tecnológicos que ocorre de forma gradual e que se dá a longo prazo. Essa capacitação envolve desde o desenvolvimento de competências e habilidades básicas, como treinamento para o uso dos programas e conhecimento operacional, até a adaptação ao ambiente tecnológico, com a exploração das suas potencialidades para a educação, culminando no aproveitamento criativo desses recursos. Quando o professor não é formado para tal, o resultado tende a ser a sua insatisfação e a insatisfação dos alunos, atrelado a um sentimento de impossibilidade de uso das tecnologias para atividades de ensino. Para que isso não aconteça, segundo Kenski (2003), as atividades de aproximação entre docentes e tecnologia devem ocorrer, de preferência, nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia.

Na educação, a mediatização via algum tipo de meio de comunicação sempre foi necessária para a interação do professor com os estudantes. Esse meio, historicamente, foi a prevalência da exposição oral, utilizada no ensino tradicional como a principal ferramenta à qual o professor sempre foi habituado. Na EaD, as TICs colocam essa herança histórica em xeque e exigem uma mudança de postura e de atitude do professor, o que pode ser considerado como mais um obstáculo no uso da tecnologia no ensino. O fato de ter uma trajetória profissional marcadamente presencial e ancorada na oralidade pode representar uma dificuldade ainda bastante comum entre os professores.

Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em *proximidade* física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo *face-to-face* e, muitas vezes, também como especialmente difícil. (PETERS, 2001, p.47)

Segundo Borges (2007, p.80), “[...] os professores que atuam somente na modalidade presencial demonstram ainda uma firme convicção de que a presença do aluno é a certeza de conhecimento adquirido, de interação e integração [...]”, o que, em nossa compreensão, tem profundas relações com a interação baseada na oralidade. Na EaD, o professor passa a “olhar” o aluno através do computador, do material impresso ou de outras mídias (SOUZA, 2005). Isso implica um conjunto de conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas novas, que colocam, em muitos casos, sob suspeição encaminhamentos dados para situações presenciais.

Diante disso, percebe-se que não basta a elaboração de propostas bem fundamentadas para mudar os paradigmas presentes na educação, há toda uma cultura docente construída que deve ser considerada, cultura cujo *design* parece ter como eixo relações fundadas no uso da fala, na relação presencial. Segundo Belloni (2003, p. 64), as características essenciais das TICs,

[...] simulação, virtualidade, acessibilidade a superabundância e extrema diversidade de informações – são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática.

Essa compreensão, no entanto, em nosso entendimento, não pode se tornar sinônimo da negação do ato de ensinar o conjunto de saberes historicamente construído, os quais, a nosso ver, devem ser objetificados em quaisquer modalidades de educação. O uso da tecnologia implica organização preliminar das aulas por meio da escrita, agenciando de materiais para leitura na tela, por exemplo, o que deve considerar esse conjunto de saberes, sob pena do esvaziamento do processo com a superestimação de sua natureza operacional em detrimento da natureza conceitual.

A separação física do contexto convencional de sala de aula, de acordo com Belloni (2003), não pode ser considerada apenas em seus aspectos relacionados com a ausência de interação entre professor e aluno e entre os estudantes. De acordo com a autora, há

[...] outros aspectos fundamentais desta separação, como a ausência de contato com o ambiente da escola (acesso a bibliotecas, laboratórios etc.), o deslocamento do ambiente de estudo da escola para a casa e o isolamento com relação aos colegas, que modificam radicalmente as condições de estudo (BELLONI, 2003, p. 46).

Na sala de aula no *campus* de uma universidade, conforme destacam Pallof e Pratt (2002), os alunos conversam sobre as aulas pelos corredores ou se reúnem no centro acadêmico para falarem sobre a vida fora da universidade, para fazerem amizades. Além disso, os alunos têm a possibilidade de participarem de cursos e atividades extracurriculares, de ouvirem palestras ou de cursarem disciplinas de outros cursos. Diferentemente, “na sala de aula *on-line*, da maneira como nos é apresentada hoje, os alunos e os professores são representados por textos em uma tela. Não podemos ver sua expressão facial ou sua linguagem corporal, as quais nos ajudam a estabelecer respostas ao que está sendo discutido” (PALLOF; PRATT, 2002, p. 33). A representação dos alunos, dos professores e dos tutores com quem se comunicam é feita por meio de textos e imagens. Eis, mais uma vez, a prevalência da modalidade escrita – e outras semioses de registro perene, como imagens – a que vimos fazendo alusão ao longo deste estudo.

A modalidade de educação a distância, como um novo meio, demanda uma nova abordagem. Diante do que foi discutido nesta seção, fica claro que não adianta reproduzir aquilo que é feito em sala de aula presencial para a rede. Segundo Souza (2008, p. 9)

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação [mediatização] tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira pelo sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica. A mediação pedagógica, resultante da concepção planejada entre estas duas mediações, é potencializada pela convergência digital que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona cada vez mais integrados, velozes e potentes.

O foco da EaD, portanto, deve estar no processo de ensino e aprendizagem e não na tecnologia a ser utilizada (PALLOF; PRATT, 2002). Muitos programas de EaD, no entanto, confiam apenas na tecnologia para criar um ambiente de aprendizagem, e a razão disso, segundo Pallof e Pratt (2002, p. 195), está no fato de que “[...] muitos professores ainda não têm muita intimidade com o ambiente de aprendizagem *on-line* e com o que tal ambiente demanda para que se tenha um resultado positivo nessa aprendizagem”. Além disso, na EaD, conforme destacado anteriormente, o professor precisa se habituar a abrir mão de sua ferramenta mais solidificada ao longo da história da educação, a exposição oral, em favor de ferramentas de comunicação que se constroem na/por meio da escrita.

As TICs utilizadas na EaD implicam diversas linguagens: oral, escrita, audiovisual e multimídica. Por ora, o que podemos perceber no contexto brasileiro de EaD, especialmente no sistema UAB, é a prevalência de cursos pautados na modalidade escrita, nos quais os interactantes se comunicam pela leitura e pela escrita. Possivelmente isso mude daqui a alguns anos, pois, com o aumento da velocidade e da largura de banda, é bem provável que ver e ouvir a distância se tornem comportamentos corriqueiros.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA CONSTRUIR INTELIGIBILIDADES SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA NA EAD

Uma descoberta, seja feita por um menino na escola ou por um cientista trabalhando na fronteira do conhecimento, é em sua essência uma questão de reorganizar ou transformar evidências, de tal forma que se possa ir além delas assim reorganizadas, rumo a novas percepções.

(Jerone Bruner)

O delineamento metodológico é entendido como uma parte preliminar e de fundamental importância para o trabalho de pesquisa. Assim, detalhamos, nesta seção, as etapas que foram seguidas de acordo com a estratégia de pesquisa escolhida. Nossa preocupação em explicar todos os passos da pesquisa, desde o processo de elaboração dos testes até o planejamento e a geração e a análise dos dados, justifica-se por considerarmos que essa minúcia possibilita maior entendimento para o leitor acerca do zelo que tentamos manter ao longo do trabalho empreendido.

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA E SELEÇÃO DOS INFORMANTES

Classificamos esta pesquisa como um estudo de caso de natureza descritivo-analítica. Conforme Gil (2005, p. 58), esse tipo de pesquisa é “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”. No caso específico deste estudo, a população corresponde aos alunos de dois polos – em um total de cinco deles – do Curso de Letras Português a Distância de uma universidade do litoral catarinense; concebemos a classe que constitui cada polo como uma

unidade-caso, vinculando-se ambas as classes pelo pertencimento ao mesmo curso.

A delimitação dessas unidades-caso – o primeiro procedimento a ser tomado em um estudo desse tipo – justifica-se por acreditarmos que a modalidade de educação a distância possui uma característica significativa: a maior parte das aulas tende a ser lida pelos alunos, o que, em nossa compreensão, recrudescer a importância das habilidades de leitura e possivelmente ganhe especial significado em se tratando de um curso de Letras. O critério para a escolha dos polos foi a similaridade geográfico-cultural, dada a impossibilidade de lidar com toda a população do curso nos limites cronológicos de uma pesquisa de Mestrado.

Um estudo de caso é baseado em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo (YIN, 2005). A utilização de várias fontes de evidências é uma das táticas para aumentar a validade do construto, constituindo-se, portanto, em um ponto forte do estudo de caso. Escreve Yin (2005, p. 126):

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Nesta pesquisa, reunimos informações por meio de várias fontes. Os instrumentos de geração de dados foram: questionário de perfil de leitor, teste⁵⁰ de apropriação de conhecimento e teste de leitura. Houve,

⁵⁰ Ainda que lancemos mão de testes e o façamos na tentativa de zelar pelo rigor em seu *design*, este estudo não constitui pesquisa de natureza experimental. Buscamos discutir relações entre *compreensão leitora dos informantes e apropriação de conhecimento*, mas não o fazemos com o objetivo de comprovar, em uma dimensão positivista, relações implicacionais entre esses dois focos. A busca dessas relações tem como mote tentar entender melhor o papel das habilidades de leitura no processo de aprendizagem em um curso, em tese, organizado precipuamente sobre a modalidade escrita, considerando nossa compreensão da necessidade de

ainda, pesquisa documental. Buscamos a triangulação entre os dados obtidos a partir de cada um dos instrumentos, na expectativa de aprofundar ao máximo a análise das unidades-caso, tal qual recomenda Gil (2005).

Segundo Yin (2005), um estudo de caso pode contar também com a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevista com as pessoas envolvidas – o que seria compatível com uma abordagem predominantemente qualitativa; não é o caso deste estudo, o qual se caracteriza pela harmonização entre abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, ainda que a dimensão quantitativa prevaleça –, podendo incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas. Nesta pesquisa, desenvolvemos um estudo de casos múltiplos, porque, em nosso entendimento, cada um dos polos estudados constitui uma unidade-caso, e o fizemos em uma abordagem que concilia as dimensões *quantitativa* e *qualitativa* –, sendo a primeira prevalente e implicando esta última itens como análise das respostas às perguntas abertas do questionário aplicado e a aspectos do teste de apropriação de conhecimento, realizado via questões subjetivas.

Ainda em se tratando da dimensão qualitativa, importa registrar as informações obtidas de tutores e professores do curso, nas interações estabelecidas por ocasião da pesquisa documental e da construção/análise dos testes de apropriação de conhecimento. Essas interações com os professores e com os tutores possibilitaram a elaboração de um diário de campo, no qual registramos vinhetas narrativas e outras informações que consideramos importantes, pois, conforme assinalam Olabuénaga e Ispizua (1989, p.119), as notas de campo são “[...] la garantía de que no se pierda la información obtenida y de que ésta se encuentra en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones.⁵¹” Reconhecemos que esse instrumento é característico de abordagens qualitativas de tipo etnográfico, distinguindo-se, pois, da abordagem que propomos aqui. Entendemos, porém, que tais registros são elucidativos e enriquecedores, sobretudo no processo de compreensão das relações entre oralidade e escrita na EaD, e lançamos mão desse instrumento sempre que necessário, situando-o na dimensão qualitativa de nosso estudo.

haver maiores reflexões sobre essa característica tão importante da EaD na contemporaneidade e que supomos pouco discutida.

⁵¹ “[...] a garantia de que não se perca a informação obtida e de que essa se encontre em todo o momento acessível a novas análises e interpretações”.

Quanto a embates em relação a pesquisas quantitativas em estudos de caso, para Yin (2005, p. 34), “[...] podem-se basear os estudos de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas. Ademais, nem sempre eles precisam incluir observações diretas e detalhadas como fontes de evidências”. A opção pela prevalência do tratamento quantitativo decorreu da nossa disposição de atingir o maior percentual de estudantes possível, o que inviabilizou um estudo de natureza eminentemente qualitativa. Para tanto, contamos com assessoramento de profissional do campo da estatística, a quem foram submetidos todos os instrumentos de geração de dados, bem como os objetivos de pesquisa e as propostas de triangulação. Um dos primeiros resultados desse assessoramento foram ajustes feitos nos instrumentos em questão a serem descritos à frente.

Mencionamos anteriormente *pesquisa documental*, a qual, para as finalidades deste estudo, concebemos como um *processo de geração de dados* em favor do *estudo de caso* e não como um *tipo de pesquisa*, ainda que possamos contrariar concepções teóricas a respeito. As fontes escritas utilizadas como material didático no curso de Letras Português foram objeto de nossa análise. De acordo com Lakatos (2007, p. 176), a fonte de geração de dados da pesquisa documental “[...] está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.” Os documentos analisados são do tipo *documentos oficiais*, como os livros-texto das disciplinas do curso, publicados pela Universidade e reconhecidos pelo Ministério da Educação. As fontes documentais de que nos ocupamos não são apenas materiais escritos impressos, mas também audiovisuais e demais registros escritos armazenados na plataforma virtual do curso. Lançamos mão da pesquisa documental objetivando descrever o “lugar” que a língua escrita – e consequentemente a leitura – ocupa no processo de ensino e aprendizagem em se tratando de Letras EaD.

As turmas cujos alunos participaram da pesquisa foram dos polos P1 e P2⁵² do Curso de Letras EaD em estudo; a consolidação dessa participação dependeu da anuência dos acadêmicos. Contatos preliminares foram feitos com sinalizações positivas em relação às possibilidades de adesão dos alunos ao processo e contamos com a autorização formal dos gestores para o desenvolvimento da pesquisa.

⁵² A codificação das cidades, nas quais estão localizados os polos que oferecem o curso de Português a distância, atende à ética de pesquisa.

Tais alunos eram acadêmicos da quinta fase do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – da Universidade em foco, que frequentavam as aulas na modalidade a distância, envolvendo duas turmas e totalizando vinte e seis informantes. Importa o registro de que o curso contava com um total de 77 alunos nos cinco polos. O nosso objetivo era envolver cerca de cinquenta por cento do total dos acadêmicos em questão, mas atingimos um terço desse total, o que não deixa de conferir relevância quantitativa para o estudo.

Um levantamento⁵³ realizado por gestores do curso a distância aponta para o perfil dos estudantes que participaram do vestibular nesta primeira edição do Curso de Licenciatura em Letras-Português a distância. A análise que os gestores fizeram dos questionários socioeconômicos respondidos pelos alunos revela-nos alguns dados importantes: aproximadamente 77% nunca participaram de um curso na modalidade a distância; 94,1% possuem acesso ao computador, sendo que todos têm algum conhecimento sobre o uso do computador e da *internet*; 81% deles trabalham - 42% atuam na área da educação e, aproximadamente, 57% possuem renda familiar entre um e três salários mínimos. Buscamos um melhor delineamento desse perfil, com foco na familiaridade com a leitura, por meio do questionário de perfil de leitor (Anexo F) que constituiu um de nossos instrumentos de geração de dados e que será detalhado à frente.

A escolha desses polos se justifica por considerarmos que possuem maior semelhança entre si no que concerne a sua configuração geográfico-cultural. Dentre as cidades que oferecem o curso de Português em seus polos – P1 e P3 em Santa Catarina; P2, P4 e P5 no Paraná e P6 em Minas Gerais – P1 e P2 são as maiores cidades: com maior número de habitantes (46.585 e 70.160⁵⁴, respectivamente) e melhor índice de desenvolvimento humano (P1: 0,852, e P2: 0,787). Prevalecem, nessas cidades, atividades socioeconômicas de natureza similar, com ancoragem na agricultura, no comércio e nos setores de serviços, tanto quanto há similaridade no processo de colonização, com herança de colonizadores descendentes de imigrantes europeus. Por serem centros urbanos maiores, inferimos que os níveis de grafocentrismo sejam mais expressivos do que nas cidades que acolhem os demais polos. Supomos que isso derive do maior grau de urbanização

⁵³ Os dados do levantamento podem ser acessados em http://ead.moodle.xxxx.br/file.php/259/Perfil_LetPortugues.pdf

⁵⁴ A população das demais cidades, segundo dados do IBGE referentes ao ano de 2009, é: P3: 6.004 habitantes, P4: 11.079, P5: 20.856 e P6: 7.023. Esses dados estão disponíveis em www.ibge.gov.br. Acesso em 28/01/2010.

e do maior número de estabelecimentos comerciais e de ensino, o que aproximaria tais cidades, dentre todos os municípios com curso Letras EaD da Universidade em foco, em andamento naquele momento.

4.2 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Uma vez que objetivávamos descrever analiticamente a compreensão leitora dos acadêmicos em questão e implicações da apropriação de conhecimento em áreas básicas do curso, paralelamente à análise documental e ao questionário de perfil de leitor, dois foram os testes aplicados a esses acadêmicos: um teste por meio do qual procuramos descrever a competência leitora, e outro, conceitual, por meio do qual objetivamos descrever o conhecimento de que tais indivíduos evidenciavam ter se apropriado – via escrita –, tendo cursado disciplinas-base até a quarta fase do curso. Outra fonte de geração de dados foi o já mencionado questionário, a ser descrito a seguir.

Os testes foram aplicados em suporte impresso e presencialmente – e não *on-line* e a distância, como poderia ser esperado dado tratar-se de EaD. A razão dessa opção decorre do fato de que o foco deste estudo é a competência leitora e apropriação de conhecimento – via escrita – a partir do *ato de ler* e não do *ato de ler especificamente em suporte virtual*. O Curso objeto de atenção disponibiliza aos acadêmicos materiais em suporte virtual e em suporte impresso, mas, como veremos por ocasião da análise de dados, o livro-texto é um dos principais instrumentos de uso dos alunos, e muitos deles imprimem materiais *on-line* para ler. Entendemos, no entanto, que outros estudos podem ser feitos tendo como foco a *leitura na tela* e usando *softwares* específicos para esse fim.

4.2.1 O questionário de perfil de leitor

De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 203), “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Ainda segundo as autoras, o questionário, assim como o formulário, é um instrumento por meio do qual se realiza a observação direta extensiva. Em geral, ele é enviado ao informante juntamente com uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa e sua importância, tentando despertar o interesse do receptor. Com isso, além da economia de tempo e de gastos com a aplicação, há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador, maior

liberdade nas respostas, em razão do anonimato, e mais tempo para responder e em uma hora mais favorável para o respondente.

O questionário desta pesquisa foi feito tendo por base o tipo de instrumento de que lança mão o Pisa e, em seu *design*, fundamentou-se, em parte, na abordagem do Pisa (2000) e em estudo de Finger-Kratochvil (2008). Os questionários foram entregues diretamente aos informantes após a aplicação do teste de leitura no primeiro dia de geração dos dados para que eles o levassem para casa, respondessem e devolvessem-no no dia seguinte, quando foi aplicado o teste de apropriação de conhecimento – particularizaremos esse processo em seção a seguir. Por ocasião do encaminhamento, explicamos as razões do questionário, explicitando a necessidade de que os informantes respondessem com sinceridade e empenho. Esses cuidados foram tomados tentando evitar o que percebemos por ocasião da aplicação do questionário piloto, ou seja, que perguntas ficassem sem respostas e que questionários não fossem devolvidos.

O questionário de perfil de leitor (Anexo F) teve como objetivo contribuir, por ocasião da triangulação, para o delineamento das vivências dos informantes *como leitores*, tanto quanto para o delineamento da configuração da *apropriação de conhecimentos* – via escrita – empreendida até então nas áreas dos estudos linguísticos objeto de análise. Para tanto, o instrumento apresenta itens envolvendo questões que visavam delinear o entorno familiar dos informantes, bem como os hábitos de leitura, as experiências de aprendizagem e de letramento⁵⁵ que os caracterizam.

4.2.1.1 A composição do questionário de perfil de leitor

O questionário (Anexo F) foi composto por 31 perguntas, dentre as quais quatro são abertas, dezesseis são fechadas e cinco são de múltipla escolha. Algumas questões podem ser classificadas como uma mescla do tipo fechada e do tipo aberta, pois são perguntas fechadas ou dicotômicas, do tipo *sim* ou *não* num primeiro momento, seguidas de perguntas abertas ou livres, como *por quê?* ou *explique*, as quais permitiram ao informante responder livremente, usando linguagem

⁵⁵ Estamos usando o termo *letramento*, aqui, como sinônimo de *uso social da escrita*, mas não ancoramos nosso estudo nas complexas discussões que se fazem hoje sobre esse conceito, embora as reconheçamos como relevantes e legítimas; não ancoramos, igualmente, na forma como o Pisa (2000) concebe *letramento*, o que, em nossa concepção é uma visão bastante circunscrita, se consideramos os Novos Estudos do Letramento propostos, entre outros estudiosos, por Brian Street.

própria, e emitir opiniões. Esse tipo de pergunta totalizou seis ocorrências no questionário em questão. Essas questões correspondem à dimensão qualitativa de nosso estudo, a que aludimos anteriormente.

As perguntas foram divididas em três grupos, possibilitando o delineamento de três diferentes subperfis⁵⁶ dos informantes. O primeiro grupo de perguntas possibilitou o delineamento de um subperfil genérico do estudante; o segundo, um subperfil dele como leitor, enquanto o terceiro refere-se a um subperfil de aluno-leitor do informante. Importa o registro de que a codificação dos questionários foi compatível com a codificação dos testes, de modo a favorecer análise cruzada dos instrumentos por sujeito.

*4.2.1.1.1 Grupo 1 – Subperfil **genérico** do estudante*

As onze primeiras questões que compuseram o questionário referem-se à identificação dos informantes por meio de um subperfil genérico. As questões 1, 2 e 3 referem-se à idade do respondente, sexo e trabalho, respectivamente. As questões 4 e 5 focalizam a profissão e escolaridade do cônjuge, enquanto que nas questões de 6 a 9 o informante respondeu acerca da escolaridade e da profissão dos pais. As duas últimas questões desse grupo – 10 e 11 – referiam-se a experiências anteriores do respondente com cursos de graduação a distância.

Apesar de o levantamento realizado por gestores do curso a distância já nos fornecer dados que apontavam para o perfil dos estudantes do curso de Letras Português da modalidade a distância, consideramos válido manter esse grupo de questões para que pudéssemos obter informações mais detalhadas em relação, especificamente, aos polos escolhidos para a geração de dados.

*4.2.1.1.2 Grupo 2 – Subperfil **de leitor** do informante*

As questões de 12 a 14 possibilitaram um delineamento do informante como leitor, uma vez que se referem à história de leitura; aos tipos de leitura que fazia na infância e na adolescência, se foi habituado

⁵⁶ Optamos por essa designação dado que cada uma das etapas do questionário visou contribuir para o delineamento de um *perfil* de leitor, o que foi submetido à triangulação com o teste de leitura aos quais os informantes foram submetidos.

a ler desde criança e a que tipo de material escrito tinha acesso sistematicamente em casa naquela fase da vida.

As questões 15 a 20 referiram-se ao tipo, à rotina de leitura no cotidiano do estudante – essas questões objetivaram contribuir para compreender o espaço da leitura no cotidiano desses informantes, considerando nosso entendimento de que o tipo de trabalho e os níveis de escolarização têm implicações com o ato de ler. A questão 15 trata do tempo dedicado diariamente à leitura sem interrupções, já a questão 17 diz respeito à concepção de leitura do informante e o quanto essa atividade é importante para ele.

Esse grupo de questões forneceu-nos informações importantes sobre a história de leitura de cada estudante, possibilitando-nos uma análise dos seus hábitos de leitura antes de iniciarem o curso de Letras Português, no qual são submetidos a uma significativa carga de leitura.

*4.2.1.1.3 Grupo 3 – Subperfil de **aluno-leitor** do informante*

As dez últimas questões – questão 21 a 31 – focaram o perfil de **aluno-leitor** do informante, com o propósito de investigar como os acadêmicos avaliavam as leituras feitas nas disciplinas do curso e os recursos de mídia utilizados. As questões 27 e 28, por exemplo, referiram-se à contribuição ou não, na opinião dos informantes, das videoconferências e das videoaulas (recursos de oralidade que não demandam leitura) para o entendimento do conteúdo das disciplinas estudadas. Já na questão 30, o informante atribuiu uma nota (de 0 a 10) às ferramentas utilizadas no ambiente virtual (a maior parte delas ancorada na escrita), tendo como critério terem sido mais importantes ou menos importantes em seu processo de aprendizado. As questões 22 e 23 possibilitaram que o informante respondesse sobre as leituras no Curso, se realiza todas as leituras na tela do computador ou se precisa imprimir os textos para ler.

Com as informações do questionário como um todo, pudemos não só delinear o entorno familiar de ambientação com a leitura, analisando hábitos de leitura desses informantes; se eles, na condição de alunos, faziam as leituras dos textos sugeridos pelos professores das disciplinas e que avaliação faziam dessas leituras. É certo que o questionário possibilitaria análise e discussão de uma série de outras questões provavelmente muito interessantes; no entanto não é nossa intenção abarcar tudo no texto da dissertação; estamos conscientes de

sua amplitude. Os dados que não foram discutidos na dissertação serão utilizados para a produção de artigos futuramente.

4.2.2 O teste de leitura

O teste de leitura (Anexo C) foi elaborado em parte com base no Pisa (2000) e na proposição de Unidades de Leitura de Finger-Kratochvil (2008), já que nosso objetivo foi buscar descrever as habilidades dos acadêmicos para *recuperar informações, interpretar textos, refletir sobre o conteúdo lido e avaliar tal conteúdo*. Importa registrarmos que o Pisa avalia também a capacidade de identificar e de entender o uso de diferentes gêneros e tipos textuais, baseado no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e precisarão saber lidar com cada uma delas dentro de suas particularidades, bem como considera o fato de que alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra. Comungamos desse entendimento, bem como da compreensão de que *ler* é um processo que tem outras implicações, dependendo do ângulo teórico sob o qual se estude tal processo. Circunscrevemos nosso teste às três habilidades mencionadas por contingências metodológicas e por concebermos que se trata de comportamentos essenciais no ato da leitura. Optamos por um *texto didático*, gênero discursivo que nos parece de uso prevalente no processo de formação profissional em estudo.

Para cada uma das três categorias definidas pelo Pisa – *recuperação de informações, interpretação de textos e reflexão e avaliação* –, elaboramos cinco questões, cada uma correspondendo a um dos cinco níveis avaliados em cada uma das três categorias (Ver Anexo D). 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.

4.2.2.1 Recuperação de informações

Uma das categorias avaliadas pelo Pisa⁵⁷, a *recuperação de informações*, requer que o indivíduo consiga localizar uma ou mais partes de informações num texto. Pesquisar e selecionar informações são

⁵⁷ <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>

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. No teste de leitura que elaboramos, correspondem a essa categoria as questões 1, 2, 3 e 13. A questão 1 corresponde ao primeiro e ao terceiro nível da *recuperação de informação*; a questão 2 corresponde ao segundo nível; a 3 avalia o quarto nível e a questão 13, o quinto nível.

4.2.2.2 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 (Anexo A), 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. Com base nessa escala, elaboramos as seguintes questões que correspondem à categoria de *interpretação de texto*: questões 4, 5, 6, 11 e 12. A questão 4 corresponde ao nível 1 da escala; a questão 5, ao nível 2; a questão 6, ao nível 3; a questão 11 refere-se ao nível 4 e a questão 12, ao nível 5, que é o nível mais complexo.

4.2.2.3 Reflexão e avaliação

A *reflexão e a avaliação* do conteúdo lido são definidas pela documentação do Pisa 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. Em algumas situações, é necessário que o leitor pondere a respeito de pontos de vista diferentes trazidos pelo texto, mesmo sendo opostos a seu conhecimento de mundo. A análise dos dados gerados neste estudo, porém, sugere-nos que a natureza dessas relações apresenta uma expressiva complexidade; voltaremos a isso nos capítulos que correspondem a essa mesma análise.

No teste de leitura que elaboramos, correspondem à categoria de *reflexão e avaliação* as questões 7, 8, 9 e 10. Os níveis 1 e 5 da escala são avaliados nas letras *a* e *b*, respectivamente, da questão 9. A questão 7 corresponde ao nível 2; a questão 8, ao nível 4 e a questão 10, ao nível 3.

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.

4.2.2.4 Dimensão analítico-categorial do teste de leitura

Ainda que tenhamos pautado este teste de leitura nos moldes do Pisa, não seguimos o programa no que respeita à forma de pontuação. Optamos por três categorias, por ocasião da correção: *respostas satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias* e *insatisfatórias*, critério mantido em cada uma das questões para cada um dos cinco níveis. Esse comportamento decorre do fato de que nosso objetivo não eram escores precisos de pontos – que, a nosso ver, se justificam para finalidades comparativas entre grupos de sujeitos –, mas o mapeamento da natureza das habilidades que, naquele momento, mostraram-se mais desenvolvidas ou menos desenvolvidas pelos acadêmicos participantes de pesquisa.

Para isso, elaboramos uma matriz referencial que chamamos de *concepções-base para análise das respostas* (Anexo E) – a qual foi validada pelo grupo de pós-graduandos estudioso do tema mencionado no parágrafo a seguir, grupo que esteve envolvido também na validação

do teste e na correção das respostas –, material em que registramos conteúdos básicos que devem compor respostas *satisfatórias*. Esses conteúdos constituíram suporte para o estabelecimento, também, da *parcialidade* da adequação da resposta ou da *completa inadequação*. O que estamos chamando de *concepções-base* constituiu o fundamento de nossa análise das respostas do teste de leitura, admitindo, necessariamente, a possibilidade de que os conteúdos ali previstos fossem traduzidos por textualizações distintas.

Tendo procedido à categorização inicial das respostas, submetemos os testes respondidos pelos estudantes a uma análise colegiada, formada por seis pós-graduandos - mestrandos ou doutorandos em Linguística⁵⁸ – que estudam direta ou indiretamente o tema *leitura*. Essa correção colegiada foi feita sem que tais examinadores soubessem dos resultados de nossa categorização inicial. Ao final do processo, nos casos em que havia dessimetria nas avaliações, as respostas foram submetidas a um terceiro grupo de examinadores até haver consenso.

4.2.2.5 O conteúdo temático do teste de leitura

Ainda que este estudo não topicalize discussões sobre *memória*, é, sem dúvidas, notório o envolvimento desse processo psicológico superior na construção do conhecimento. Considerando que o teste de apropriação conceitual tematiza conhecimentos que entendemos – com endosso dos docentes do curso – basilares em quatro disciplinas correspondentes aos níveis de análise da Linguística e tendo presente que, por ocasião da experiência piloto com o teste de conhecimentos – o que descreveremos à frente –, os informantes entenderam que uma das razões de suas dificuldades era não terem retomado esses conteúdos em uma leitura preliminar antes do teste, justificamos termos desenhado o teste de leitura tendo como tema tais conceitos basilares, como pode ser visto no Anexo B.

Tivemos o cuidado em construir um texto cujo conteúdo estivesse relacionado à ciência Linguística de modo geral e que remetesse a elementos atinentes a conceitos básicos tematizados no teste de apropriação conceitual que foi aplicado no dia seguinte, o que, naturalmente, não foi informado aos participantes da pesquisa. Entendemos que, caso tais informantes de pesquisa efetivamente

⁵⁸ Esses pós-graduandos compõem um grupo de pesquisa sobre o tema na UFSC, grupo certificado pelo CNPq.

tivessem se apropriado desses conhecimentos, a retomada por meio do teste de leitura favoreceria a recuperação desses conhecimentos na memória. Por outro lado, caso não tivesse havido apropriação efetiva, a leitura do texto e a resposta às questões, em nosso entendimento, não assegurariam um aprendizado que não se consubstanciou anteriormente, porque, como registra Kintsch (1998), entender um texto não é sinônimo de aprender a partir de um texto, processo que tem outras implicações; aprender, segundo o autor, implica, por exemplo, usar o conteúdo compreendido de modo a aplicá-lo a outras situações contextuais. O conteúdo do texto utilizado no teste de leitura, assim, justificou-se pela relação que mantém com a área de formação em estudo e com questões topicalizadas no teste de apropriação conceitual.

Como o teste de leitura antecedeu o teste de apropriação de conhecimento, o conteúdo do texto utilizado, reiteramos, possivelmente tenha ajudado o aluno a lembrar dos conteúdos (o que, ainda, tem implicações com suas habilidades de leitura) e, principalmente, de alguns conceitos básicos de Linguística aprendidos nas disciplinas em foco, os quais foram tematizados no teste de apropriação de conhecimento, por isso optamos por um texto didático sobre Linguística para a realização deste teste.

O texto, escrito por nós com base em conhecidos manuais de Linguística – Mussalim e Bentes (2006) e Weedwood (2002) – e validado por docentes pesquisadores em Linguística Aplicada⁵⁹, contém algumas informações históricas sobre a formação da Linguística, uma breve explanação sobre as vertentes teóricas de maior respaldo que fundamentam os estudos linguísticos, bem como sobre as várias áreas que a compõem atualmente e alguns de seus conceitos básicos. Além disso, para que fosse possível elaborar questões referentes a *reflexão e avaliação* do texto, de acordo com os critérios do Pisa, o texto – dado os usos a que se presta – contém conteúdo opinativo, relativamente ao embate entre linguistas que concebem a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas e aqueles que a aproximam das ciências humanas. Essa opção se justifica pelo teor argumentativo, e não apenas descritivo, do conteúdo, o que viabilizou a produção de questões que atendessem a tal categoria do Pisa.

Após a leitura desse texto, intitulado “Os caminhos da Linguística”, os acadêmicos responderam a treze questões referentes ao

⁵⁹ Agradecemos aos linguistas aplicados Marcos Antônio da Rocha Baltar e Adair Bonini, professores do Programa de Pós-graduação da UFSC, pela análise do texto e pelas importantes sugestões que nos deram, objetivando aprimorá-lo.

texto. Cada questão, dependendo de seus desdobramentos, correspondeu a um ou dois dos níveis de proficiência em leitura estabelecidos pelo Pisa e circunstanciados na seção anterior. Cinco níveis para *recuperação de informação*, cinco para *interpretação de texto* e mais cinco para *reflexão e avaliação*. Importa registrar aqui, embora retomemos esse registro à frente, que o teste piloto nos mostrou a queixa dos acadêmicos com relação à longa extensão do texto e ao grande número de questões, o que, segundo alguns dos informantes da etapa piloto, causou fastio no processo de realização da atividade. Dado que é nossa intenção focalizar os cinco níveis de cada uma das três categorias do Pisa, pareceu-nos mais produtivo correr o risco do fastio do que abreviar o teste. A segurança para essa opção derivou de dois comportamentos: primeiramente, ficou claro, por ocasião da testagem piloto, que os alunos não acharam o texto difícil, apenas longo; em segundo lugar, o risco de que o fastio comprometesse os indicadores estatísticos das respostas às questões finais pareceu-nos inteiramente afastado em razão do cuidado que tivemos – mesmo na etapa piloto – de randomizar a ordem das questões, apesar de termos nos preocupado em randomizar apenas as três categorias e não os níveis de cada uma. Para o teste definitivo, no entanto, as questões foram randomizadas mais de uma vez, em três diferentes ordens, para que os níveis das três categorias de análise também ficassem misturados.

É importante mencionar também que após a qualificação e antes de ser aplicado, o teste de proficiência em leitura foi validado por um grupo de professores e pós-graduandos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

4.2.3 O teste de apropriação de conhecimentos

O teste de apropriação de conhecimento (Anexo G) consiste de uma prova, construída com um número determinado de questões, as quais, por sua vez, focalizam eixos básicos de disciplinas de Linguística cursadas até a quarta fase. A escolha de tais disciplinas para estudo do nível de apropriação de conhecimento justificou-se por corresponderem aos níveis de análise em Linguística ou microlinguística (WEEDWOOD, 2002). *Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica* fazem parte daquilo que é tradicionalmente concebido como a descrição gramatical das línguas naturais. Segundo Weedwood (2002), esses estudos, somados aos estudos de lexicologia, incluem-se dentro da microlinguística pelo fato de se preocuparem com a “língua em si”, sem referência a sua função social.

Para cada uma dessas disciplinas, foram elaboradas quatro questões abertas, baseadas no conteúdo dos livros e textos utilizados pelos professores, nas provas aplicadas aos alunos e também no conteúdo das videoconferências produzidas, portanto os testes de apropriação de conhecimento foram elaborados a partir dos tópicos efetivamente trabalhados pelos professores em cada disciplina.

O acompanhamento das disciplinas na modalidade a distância foi autorizado pela coordenação do curso de Língua Portuguesa, que disponibilizou uma senha para que pudéssemos ter acesso a arquivos, videoconferências e fóruns de discussões. Além do acesso virtual, por meio do qual pudemos ler os materiais extras (textos e atividades) postados pelos professores, também tivemos acesso aos livros-texto elaborados especialmente para as disciplinas ministradas na EaD. A leitura desses materiais, somada à análise das provas aplicadas, as quais foram gentilmente disponibilizadas pelos professores, possibilitou-nos a elaboração de um teste conceitual com base nos conhecimentos trabalhados em cada disciplina.

Após etapa de pesquisa documental, com reunião e análise de todo o material utilizado durante as disciplinas ministradas – descrição que veicularemos em seção à frente –, elaboramos a primeira versão do teste de apropriação de conhecimento, o qual foi revisado e redesenhado várias vezes, até a versão final, aprovada pelos docentes que ministraram as disciplinas. Achamos necessário submetê-lo à apreciação dos docentes, pois precisávamos de um teste que exigisse dos alunos o conhecimento de conceitos básicos trabalhados nas disciplinas. Quanto à quantidade de questões, optamos por limitar o teste a um total de dezesseis questões – quatro para cada uma das quatro disciplinas –, já que não era o único teste a ser respondido pelos informantes.

Reconhecemos que as questões deste teste demandam prevalentemente comportamentos como *identificação*, *definição*, *descrição* e ações afins, o que pode suscitar a compreensão de que a abordagem nessas disciplinas tenha requerido dos acadêmicos comportamentos de leitura circunscritos ao reconhecimento de conceitos e à exercitação de escrutínios formais a partir deles, não impondo aos estudantes atividades mais efetivas com implicações no conjunto de habilidades de leitura que o espectro da abordagem do Pisa traz consigo. Optamos por correr o risco de expor o processo a essa crítica, em nome de mantermo-nos fieis às recomendações dos docentes dessas disciplinas no que respeita ao tipo e ao conteúdo das questões que compõem este teste. As razões para que o processo se instaure desse modo serão objeto de discussão nos capítulos de análise.

Outro aspecto fundamental levado em consideração na elaboração do teste de apropriação de conhecimentos foi quanto à ordem das questões por disciplina. Randomizamos a ordem das áreas nas versões a serem aplicadas aos alunos, tentando evitar com isso que o cansaço ou o fastio incidissem sobre as respostas e interferissem nos resultados da pesquisa, comportamento que também mantivemos no teste de leitura e que foi mencionado anteriormente. A seguir, descrevemos as questões elaboradas de acordo com cada disciplina.

4.2.3.1 Fonética e Fonologia

As questões elaboradas para a análise da apropriação de conhecimento na disciplina de *Fonética e Fonologia* foram as seguintes:

- 1. Defina arquifonema. Cite um exemplo.**
- 2. Qual a principal diferença articulatória entre vogais e consoantes?**
- 3. Defina fonema.**
- 4. Do que trata a Fonética? E a Fonologia? Defina-as.**

Essas questões justificam-se por se referirem a conceitos basilares e fazerem parte do conteúdo estudado pelos acadêmicos. Reconhecemos que se trata de um conjunto de tópicos cuja apropriação teria requerido um leitor capaz de recuperar informações veiculadas no livro-texto, limitando-se à primeira grande categoria do Pisa, mesmo que em todos os seus desdobramentos internos.

Na primeira versão do teste, havíamos elaborado uma questão que exigia dos alunos a transcrição fonética e fonológica de algumas sentenças, a qual, por sugestão do professor da disciplina, foi excluída do teste, pois, na avaliação dele, os acadêmicos possivelmente não lembrariam dos símbolos utilizados nas diferentes transcrições – o que instigaria uma interessante discussão sobre o aprendizado que foge ao escopo deste estudo. Ainda segundo ele, haveria outros conceitos basilares que talvez fossem igualmente interessantes analisarmos. Dadas as restrições típicas de uma pesquisa de mestrado, tanto quanto dado o foco de nosso estudo, optamos por nos ater a conceitos tidos como essenciais – de todo modo, o enfoque seria no reconhecimento de conceitos, o que não mudaria a correspondência com as categorias do Pisa implicadas no processo de apropriação por meio da leitura.

4.2.3.2 Morfologia

Para a disciplina de *Morfologia*, as questões elaboradas foram as seguintes:

1. **O que são formas livres e formas presas? Exemplifique.**
2. **Decomponha as unidades mórficas que constituem cada vocábulo abaixo, dando nome a essas unidades, conforme exemplo.**

descaracterizar:

/des-/ prefixo

/-caracter-/ raiz

/-iz/ sufixo

/-a-/ vogal temática

/-r/ DMT

Ø DNP

Reutilizaremos:

Cartas:

Mel:

Indelicada:

3. **Os vocábulos *dizer, disse, digo e direi* possuem diferentes morfemas para um mesmo morfema. Quais são esses morfemas? Qual é o nome dado a esse processo?**
4. **Do que trata a Morfologia?**

Da mesma forma que para a disciplina de *Fonética e Fonologia*, submetemos essas questões à aprovação do professor que ministrou a disciplina de *Morfologia*, de modo a garantir que os conhecimentos avaliados fossem mesmo basilares na área e tivessem sido estudados durante o curso. Da mesma forma, também, reconhecemos que as habilidades de leitura implicadas na apropriação desses conhecimentos correspondem à recuperação de informações nos materiais escritos, ainda que a dimensão analítica do escrutínio morfológico transcenda em parte essa mesma categoria, suscitando inferências e associações entre informações não explicitadas.

4.2.3.3 Sintaxe

As quatro questões correspondentes à disciplina de *Sintaxe* são:

1. Discuta a sentença abaixo:

“Ele viu a menina triste”

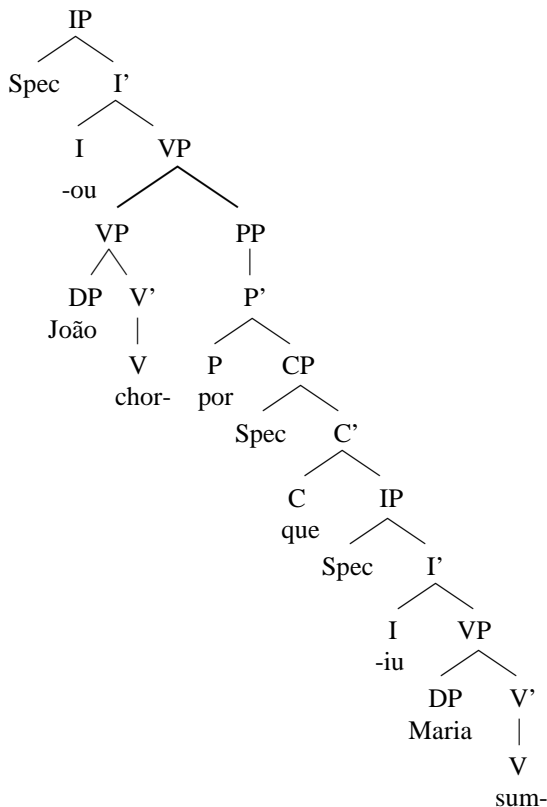
2. O que é Sintaxe?

3. Na sentença abaixo, podemos observar o verbo “parecer”, que é inacusativo.

Parece chover muito nesta região

Qual é a especificidade dos verbos inacusativos?

4. Observe a árvore na DS:



a) Ela é a representação de que sentença?

b) Qual é a função desempenhada pelo PP nesse caso?

Assim como as questões de *Fonética e Fonologia*, as que correspondem à disciplina de *Sintaxe* também foram alteradas depois de

terem sido submetidas à aprovação do docente que ministrou a disciplina. Na versão preliminar, apresentada a esse professor, havia duas questões para as quais o docente sugeriu mudanças. Eram elas:

4. Faça a árvore da seguinte sentença na DS: *João chorou porque Maria sumiu.*

3. Explique por que o sujeito do verbo matriz na sentença abaixo não é argumento desse verbo: *A Maria parece estar feliz*

De acordo com o docente, os alunos enfrentaram muitas dificuldades no que se refere ao desenho de árvores que representam a estrutura de sentenças, por isso ele sugeriu que a questão fosse ressignificada. Essa consideração antecipa/suscita reflexão sobre implicações do ensino de um tópico como esse – representações arbóreas de sentenças – sem a prevalência de recursos de oralidade e interação síncrona, discussão a que voltaremos à frente. Da mesma forma, ouvimos do professor que a questão de número quatro estava muito difícil, que os alunos provavelmente não identificariam o verbo *parecer* como sendo inacusativo ou não saberiam explicar por que o sujeito da sentença não é argumento desse verbo – novamente estão subjacentes a essas sugestões de mudança discussões sobre aprendizado, o que foge ao nosso foco prioritário de discussão. Possivelmente o comportamento *explicativo* do qual abrimos mão transcendesse a exigência de um leitor que recupera informações. Trata-se, porém, em nosso entendimento, de circunscrições a que os docentes se vêm submetidos em razão da natureza das ferramentas de mediatização, tema a que retornaremos no capítulo analítico.

4.2.3.4 Semântica

A partir da análise do material didático utilizado na disciplina de Semântica, as questões elaboradas foram:

- 1. A sentença *A Maria não convidou só o João para a festa* é ambígua. Quais são as duas interpretações possíveis? Explique o que possibilita as leituras diferentes da sentença.**
- 2. Indique o pressuposto mais saliente de cada sentença abaixo:**
 - a) João lamentou Maria ter copiado as questões.
 - b) João suspeita que foi Pedro quem o denunciou.

3. A sentenças abaixo exemplificam uma relação de acarretamento? Por quê? Explique em que consiste uma relação de acarretamento.

- (a) De manhã Léo fumou.
- (b) De manhã Léo fumou cigarro.

4. Do que se ocupa a Semântica? E a Pragmática?

Ao submetermos essas questões à aprovação do docente que ministrou a disciplina, percebemos que ele ficou curioso em saber as respostas que os acadêmicos dariam às questões da disciplina. Isso revela o interesse do professor em avaliar se houve, de fato, apropriação do conhecimento por parte dos alunos, pois diferentemente de uma avaliação (“prova”) da disciplina, para a qual os alunos estavam teoricamente preparados, para o teste de apropriação de conhecimento que aplicamos, eles não sabiam antecipadamente qual o conteúdo das questões. Nessas questões, o componente *explicativo* sobrepõe-se a definições, requerendo, em nosso entendimento, por ocasião da apropriação do conhecimento, um leitor que transcenda habilidades de recuperação de informações em seus diferentes níveis. Acreditávamos que possivelmente o teste de apropriação de conhecimento, que propomos como um dos instrumentos de geração de dados para esta pesquisa, revelasse a apropriação dos acadêmicos, naquele momento, em se tratando de conhecimentos básicos da Linguística estudados nas disciplinas em questão.

4.2.3.5 Dimensão analítica do teste de apropriação de conhecimentos

O teste de apropriação de conhecimento, como ficou claro até aqui, é constituído de questões abertas. O tratamento analítico, no entanto, foi de base quantitativa, o que exigiu de nós a adoção de critérios objetivos de correção, de modo a viabilizar tal tratamento quantitativo. Estamos conscientes das nuances nas respostas que suscitaram discussões compatíveis com dimensão qualitativa desta pesquisa. Parece certo que teremos vasto material para produção de artigos futuros; nosso foco, aqui, porém, não é a natureza dos erros ou das impropriedades, nem mesmo o tipo de conhecimentos mais solidamente construído. Nosso foco é ser ou não visibilizada a apropriação desses conceitos no momento em que se dá a geração de dados, daí por que outro tipo de olhar será objeto de artigos futuros e não compõe o texto da dissertação.

Para dar conta de tais critérios objetivos, a avaliação dos testes de apropriação conceitual foi feita com base no material didático disponibilizado na plataforma do curso, para que as respostas dadas às questões pudessem ser consideradas *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias* ou *insatisfatórias*. Foram consideradas *insatisfatórias* as respostas que não contiveram as informações definidas como fundamentais, as quais foram definidas à luz dos materiais disponibilizados e das discussões realizadas ao longo do estudo da disciplina; portanto, embora o teste consistisse de uma prova subjetiva, demos tratamento quantitativo às questões, o que foi possível com base no delineamento das três categorias aqui mencionadas.

Com o objetivo de garantir uma avaliação criteriosa e coerente dos testes de apropriação de conhecimento, as respostas das questões propostas, que foram consideradas *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias* ou *insatisfatórias* à luz da matriz a que fizemos referência anteriormente (Anexo H), também foram submetidas à apreciação dos tutores das disciplinas, pois em alguns momentos sentimos dificuldade na avaliação dessas respostas; afinal, por serem questões abertas, não havia uma única resposta certa. Importa registrar, também, que essa interação com os tutores foi muito importante para a correção dos testes, já que eles, por terem feito parte do processo de ensino, sabiam o que havia sido trabalhado nas disciplinas e qual tinha sido o desempenho de cada aluno. Desse modo, a categorização das respostas pautou-se na matriz de referência (Anexo H) e, em seguida, essa mesma categorização foi submetida aos tutores de cada uma das disciplinas, de modo a referendar ou alterar tal categorização. Nessa interação, dados qualitativos foram agregados a nosso diário de campo, em razão da riqueza que essa interação trouxe consigo.

4.2.4 Documentos

Os documentos objeto da análise documental foram os livros-texto e demais materiais escritos, impressos ou postados na plataforma virtual do curso, que foram utilizados como material didático nas disciplinas de *Fonética e Fonologia*, *Morfologia*, *Sintaxe* e *Semântica*. Além desses, audiovisuais como videoconferências e videoaulas também foram analisados, bem como os fóruns de discussões e as sessões de bate-papo realizados entre tutores e alunos durante as disciplinas para discussão e maior esclarecimento de conteúdos. Reiteramos que o acesso a esses documentos e registros foi liberado pela coordenação do curso. Uma análise parcial desses materiais foi

fundamental para que pudéssemos elaborar o teste de apropriação conceitual, por meio do qual pudemos descrever conhecimentos dos informantes nas disciplinas que compõem o *núcleo linguístico* do curso.

4.3 O TESTE PILOTO

Tendo seu *design* concluído, os testes foram analisados antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena parcela de informantes. Esse cuidado é fundamental, segundo Markoni e Lakatos (2007), para a verificação de três importantes elementos: fidedignidade (qualquer pessoa que aplique o teste obterá sempre os mesmos resultados), validade (os dados recolhidos são necessários à pesquisa) e operatividade (vocabulário acessível e significado claro). O teste piloto permite também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados.

O questionário foi enviado ao polo P3, para que, sob a mediação do tutor local, fosse respondido por alguns alunos – cerca de dez por cento dos alunos do curso. A escolha do polo obedeceu ao critério de que não fosse um dos polos já selecionados para a coleta definitiva dos dados. Ao todo, nove graduandos responderam ao questionário, sendo que algumas questões não foram respondidas. Com isso, pudemos perceber que havia a necessidade de inserção de um comando inicial de apelo para que os graduandos respondam a todas as questões, bem como a necessidade de mediação presencial no encaminhamento dos questionários para que os informantes compreendam a importância de responderem a ele com empenho.

Com a realização do teste piloto, percebemos, também, que campos de respostas de algumas questões estavam criando problemas na hora do preenchimento por parte dos informantes, por isso optamos por excluir do questionário alguns campos. Em uma das questões, por exemplo, excluímos, após o pré-teste, a coluna com campos em branco que estava localizada à esquerda da coluna das alternativas, conforme mostrado a seguir, pois os respondentes, ao invés de assinalarem nos campos à direita, acabavam assinalando esses campos à esquerda da alternativa.

Q19 Você lia na infância e/ou adolescência:

		Sim	Não
Q191	<input type="checkbox"/> Livros de histórias	1[]	2[]
Q192	<input type="checkbox"/> Revistas em quadrinhos	1[]	2[]
Q193	<input type="checkbox"/> Revistas de informação (Ex: Veja, Superinteressante)	1[]	2[]
Q194	<input type="checkbox"/> Textos religiosos (bíblia e afins)	1[]	2[]



coluna excluída

Essa questão, assim como outras que compunham o questionário, foi revista e alterada após a qualificação. Com a reformulação, o número de questões do questionário diminuiu e a questão anterior ficou assim:

Q14 A que tipo de materiais escritos você tinha acesso sistematicamente em sua casa durante sua infância e adolescência?

		Sim	Não
Q141	Livros de histórias e/ou poesia	1[]	2[]
Q142	Livros clássicos de literatura	1[]	2[]
Q143	Livros, revistas ou apostilas de conteúdo científico	1[]	2[]
Q144	Revistas educativas infantis	1[]	2[]
Q145	Revistas em quadrinhos	1[]	2[]
Q146	Jornais diários	1[]	2[]
Q147	Revistas de informação (Ex: Veja, Superinteressante e afins)	1[]	2[]
Q148	Revistas de entretenimento (Ex.: Capricho, fotonovelas e afins)	1[]	2[]
Q149	Enciclopédias	1[]	2[]
Q1410	Dicionários	1[]	2[]
Q1411	Mapas	1[]	2[]
Q1412	Textos religiosos (bíblia e afins)	1[]	2[]
Q1413	<input type="checkbox"/> Outros: Qual/quais? _____		

O teste de leitura e o teste de apropriação de conhecimento foram aplicados a alunos de quinta fase do curso de Letras-Português, na

modalidade presencial⁶⁰. A turma em questão foi dividida em dois grupos de sete alunos cada: um grupo respondeu ao teste de leitura, enquanto o outro grupo respondeu ao teste de apropriação de conhecimento. O tempo total de realização dos testes foi de uma hora. Ao entregarem os testes, os informantes interagiram conosco, documentando suas impressões sobre os testes. Nesse processo, pudemos obter uma avaliação mais precisa sobre dificuldades, problemas e dúvidas que demandariam mudanças no *design*.

Quanto ao teste de leitura, em geral os alunos acharam-no muito extenso, com muitas questões para responder – o que já mencionamos anteriormente –, no entanto, gostaram do conteúdo do texto e o elogiaram. Outra reclamação foi quanto à ordenação das questões, as quais não seguem a ordem linear do texto. Apesar dessas considerações, optamos por não modificar o teste, pois ainda que aumente o grau de dificuldade, ter a ordem das perguntas alterada possivelmente demande maior esforço na alternância dos trechos a serem lidos, o que não deve constituir grande obstáculo para leitores habilidosos⁶¹. As habilidades requeridas por ocasião do ato de ler, em nosso entendimento, não são evocadas linearmente, são habilidades evocadas de forma concomitante. Além disso, reiteramos a opção por não diminuir o número de questões, pois o nosso objetivo era tentar analisar os cinco níveis de proficiência estabelecidos pelo Pisa. A única alteração feita no teste após a etapa piloto, conforme mencionado anteriormente, foi quanto à randomização das questões. Ao invés de mantermos apenas uma randomização, optamos por randomizar o teste mais de uma vez, tentando evitar, com isso, que o possível fastio mencionado pelos alunos prejudicasse as respostas das últimas questões.

Em relação ao teste de apropriação de conhecimento, não houve nenhuma alteração no que respeita ao desenho, em razão de não ter havido queixas dos informantes-piloto quanto a essa questão. As observações limitaram-se a maiores ou menores dificuldades em se tratando de seu preparo conceitual para responder ao teste.

Importa considerar, enfim, que temos consciência da extensão desta pesquisa, uma vez que utilizamos vários instrumentos de geração

⁶⁰ O fato de ter sido aplicado a uma turma do curso presencial, em nosso entendimento, não compromete a funcionalidade do teste piloto, já que o objetivo desse teste piloto não é analisar o conteúdo das respostas, mas checar o *design* do instrumento. Após a qualificação, propusemo-nos a fazer novo piloto com alunos da EaD, mas não conseguimos operacionalizar esse processo sem visita ao polo e tivemos de abrir mão dele.

⁶¹ Por *leitores habilidosos*, para as finalidades deste estudo, entendemos os leitores cujo desempenho situa-se a partir do nível 3, nas habilidades testadas pelo Pisa.

de dados, no entanto, esperamos que com a descrição das etapas da pesquisa e dos instrumentos utilizados tenha ficado suficientemente claro o delineamento do trabalho realizado.

4.4 ETAPAS DO PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi realizada no segundo semestre de 2010 nos polos P1 e P2. Os dados foram gerados em duas etapas. Frequentamos dois dias o polo P2, para que, no primeiro dia de coleta, os alunos respondessem ao teste de leitura e, no segundo dia, ao teste de apropriação de conhecimentos. No primeiro dia de coleta, após o término do teste de leitura, os alunos receberam o questionário de perfil de leitor, o levaram para casa, responderam e devolveram-no no dia seguinte, quando da realização do teste de apropriação de conhecimento. No polo P1, a coleta também foi feita em duas etapas, mas ao invés de dois dias, frequentamos o polo apenas um dia e dividimos a coleta nos dois períodos do dia.

Suscitou preocupação a adesão desses informantes ao processo de pesquisa, dada a complexidade do *design*. Para obter essa adesão, oferecemos a eles um curso gratuito sobre *leitura*, lançado nas duas etapas do processo de geração de dados. O curso se desenvolveu a distância, totalizando vinte horas, passíveis de validação para as atividades acadêmico-científico-culturais – ACCs – que compõem o currículo da licenciatura.

Isso se tornou necessário, em nosso entendimento, pois imaginávamos que muitos alunos pudessem se recusar, num primeiro momento, a participar da pesquisa. Considerando que os graduandos precisam realizar ao longo do curso essas atividades, as quais se organizam em três frentes: *atividades de pesquisa*, *atividades de extensão* e *atividades pedagógicas*, totalizando, no mínimo, 260 horas, entendemos que a adesão seria facilitada.

De fato, pudemos perceber que ter oferecido o curso fez com que conseguíssemos a adesão e a permanência dos acadêmicos durante as duas etapas de geração de dados, caso contrário, possivelmente alguns tivessem desistido ou não se sentissem motivados a responder aos testes pelo fato de esses serem extensos. Inserimos os instrumentos de coleta de dados no lançamento do curso, de modo a dar sentido a eles no contexto de um curso sobre leitura. Dessa forma, conseguimos com que vinte e seis acadêmicos participassem da pesquisa respondendo aos testes com atenção e evidente comprometimento, vontade de acertar. Esse número ficou abaixo da adesão que esperávamos no início, mas

tem relevância se considerarmos que os dois polos frequentados por nós totalizam juntos 38 alunos.

4.5 O TRATAMENTO DOS DADOS GERADOS

Por ocasião da análise, as informações obtidas com a aplicação dos instrumentos de geração de dados estão organizadas no capítulo que segue a este. A primeira seção do capítulo, intitulada *Alunos de Letras EaD: a compreensão leitora de graduandos de dois polos do Curso* está dividida em duas subseções. Na primeira delas, tendo por base os dados dos questionários, descrevemos as impressões dos graduandos sobre sua história de formação como leitores, e na segunda subseção, a partir dos testes de leitura, descrevemos a competência leitora dos graduandos, refletindo sobre o desempenho deles em tarefas de leitura organizadas à luz dos critérios do Pisa.

A segunda seção do capítulo é composta do conteúdo da pesquisa documental, a qual nos permitiu descrever a configuração das quatro disciplinas que compõem o *núcleo linguístico*, analisando a presença da língua escrita e as demandas de leitura nessas disciplinas. Na terceira seção, discutiremos, baseados no teste de apropriação de conhecimento, o desempenho dos alunos em tarefas de apropriação de conhecimento nas disciplinas de Fonética/Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Por fim, refletimos sobre possíveis relações entre habilidades de leitura e apropriação do conhecimento nas quatro disciplinas do *núcleo linguístico* escolhidas para o teste conceitual.

5 CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIA LEITORA DOS GRADUANDOS E SOBRE APRENDIZAGEM – VIA ESCRITA – DE FUNDAMENTOS DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O NÚCLEO LINGÜÍSTICO DA FORMAÇÃO NA ÁREA

Porque, na verdade, sempre houve apenas uma finalidade para a leitura: o conhecimento.
(FISCHER 2006, p. 312)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados com a pesquisa. Cada um dos três instrumentos de coleta de dados – questionário de perfil de leitor, teste de leitura e teste de apropriação de conhecimento – foi muito importante na nossa busca por compreender as habilidades de leitura de graduandos do curso de Letras Português a distância em questão e a aprendizagem – via escrita – de fundamentos das disciplinas de Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Na primeira seção apresentamos a análise dos dados gerados com o questionário de perfil de leitor e com o teste de leitura, e na segunda seção as reflexões feitas a partir do teste de apropriação – via escrita – de conhecimento.

5.1 ALUNOS DE LETRAS EAD: A COMPREENSÃO LEITORA DE GRADUANDOS DE DOIS POLOS DO CURSO

Nesta seção, refletimos sobre a compreensão leitora de graduandos de dois polos do curso de Letras Português EaD objeto de nossa análise. Discutimos, por meio dos dados do teste de leitura, a dimensão *intrassubjetiva* e do ato de ler e, por meio do questionário de perfil de leitor, a dimensão *intersubjetiva* do ato de ler, concebendo que o desenvolvimento da compreensão leitora tem implicações significativas nas relações que o sujeito estabelece com o outro no universo cultural em que vive, sobretudo em se tratando da Universidade.

Num primeiro momento, com os dados do questionário, pudemos refletir sobre a história de formação dos graduandos como leitores.

Esses dados são importantes, em nosso entendimento, uma vez que delinear um perfil de leitor envolve investigar se foi formado leitor desde a infância, ou, se no convívio familiar havia condições para tal. Por meio do questionário, buscamos compreender os fatores de natureza sociocultural associados à atividade da leitura. Dentro dessa dimensão, que chamamos, nesta dissertação, de *intersubjetiva*, são considerados fatores de ordem social, histórica e cultural para o entendimento das configurações e características particulares que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura nos sujeitos.

Em seguida, por meio do teste de leitura, analisamos a compreensão leitora em uma dimensão *intrassubjetiva*, refletindo sobre o desempenho dos alunos em tarefa de leitura organizada à luz dos critérios do Pisa, com destaque para as habilidade de *localização de informação*, *interpretação de texto* e *localização de informação*.

5.1.1 Impressões dos graduandos sobre sua história de formação como leitores

O entorno sociocultural é de fundamental importância na formação do leitor. O capital cultural e o capital axiológico no que diz respeito às diferentes leituras que caracterizam a história humana e a contemporaneidade estão implicados nesse processo, e as relações intersubjetivas estabelecidas pelo sujeito contribuem ou não para sua formação como leitor (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). Assim, é muito importante refletirmos sobre a história de formação dos graduandos como leitores, buscando traçar um perfil das suas práticas de leitura desde a infância e/ou adolescência para que possamos produzir inteligibilidades sobre a forma como tais graduandos constroem sentidos dos textos que lhes é dado ler no processo de sua formação profissional em uma modalidade de educação em que, diferentemente da educação presencial, a escrita prevalece nos processos interacionais.

Segundo Gee (2004), o aprendizado da leitura e da escrita acontece também na escola, mas se dá, de modo mais recorrente ou menos recorrente, no entorno sociocultural imediato em que vive o sujeito, perpassando ações da vida diária, diferentemente do que se processa com a apropriação de conhecimentos enciclopédicos de modo geral, os quais tendem a não estar tão flagrantemente presentes, se considerada a consciência em relação a seu uso, no cotidiano das pessoas – tomemos como exemplo a Física, a que Gee faz alusão. Essas considerações nos remetem à dimensão intersubjetiva implicada na

formação *como leitores* dos participantes deste estudo, acadêmicos cujo perfil tentaremos delinear nesta seção.

A aplicação do questionário de perfil de leitor – instrumento de geração de dados registrado no Anexo F⁶² – possibilitou-nos o delineamento de três diferentes subperfis dos informantes. O primeiro grupo de perguntas objetivava o delineamento de um subperfil genérico do estudante; o segundo, seu subperfil como leitor, enquanto o terceiro focalizava um subperfil de **aluno**-leitor do informante.

5.1.1.1 Subperfil **genérico** do estudante

Reiteramos que, em nosso estudo, buscamos delinear um perfil dos participantes de pesquisa, fazendo-o a partir de desdobramentos de vários subperfis. Esse mesmo perfil, em um primeiro momento, corresponde a uma caracterização mais genérica cujo objetivo é configurar, em linhas gerais, o grupo envolvido neste estudo. Para tanto, focalizamos, nesta subseção, as questões de 01 a 11 do questionário. Tais questões compunham o que classificamos como itens de identificação, isto é, informações gerais, como *idade*, *sexo*⁶³, *trabalho*, *escolaridade dos pais* e dados afins. Essas questões possibilitaram o delineamento de um perfil genérico do estudante, que descrevemos a seguir.

Segundo Hack (2011), os estudantes da modalidade a distância com requisitos necessários para acompanhar um curso nessa modalidade são essencialmente adultos. Para o autor,

[...] o aluno de um curso superior a distância possui um perfil diferenciado do estudante de um curso universitário presencial. Afinal, na modalidade de EaD, a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem é maior, pois ele próprio deverá coordenar seu tempo de estudos, sem a imposição de uma lista de chamada, bem como precisará desenvolver a autodisciplina e estratégias motivacionais para a permanência no processo de formação continuada. (HACK, 2011, p. 88)

⁶² De agora em diante, toda vez que mencionarmos o questionário, estaremos nos remetendo ao Anexo F.

⁶³ Optamos pela expressão *sexo* e não *gênero*, porque não nos debruçaremos, neste estudo, sobre discussões de natureza antropológica e sociológica a respeito dos universos *masculino* e *feminino*.

Em se tratando desta dissertação, quanto ao perfil dos acadêmicos, a quantificação e a análise dos dados permitem-nos observar que, dentre os 26 graduandos participantes de nosso estudo, 96% são do sexo feminino, com idade entre 22 e 46 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 2 a seguir.

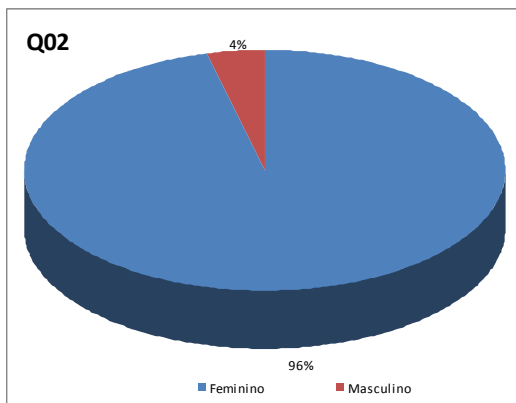


Gráfico 2 – Sexo dos graduandos

Fonte: Elaboração da autora (2011).

A prevalência absoluta do sexo feminino converge com teorizações de que historicamente o magistério é uma profissão majoritariamente exercida por mulheres. Desde o século XIX, essa área vem se delineando como um campo de trabalho predominantemente feminino, especialmente quando se trata da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Lidar com crianças era ocupação concebida como uma atividade ligada à mulher, tanto em casa como na escola. A professora, tradicionalmente, era vista como “segunda mãe”. Além disso, para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, o magistério, até os anos de 1930, era o único caminho possível, o único trabalho considerado digno para elas (RABELO; MARTINS, 2006). Segundo Rabelo e Martins (2006), houve um período em que o homem foi até mesmo impedido de

ingressar nos Cursos Normais⁶⁴. Esse fato corroborou, em certa medida, o delineamento do *magistério* como profissão ligada à *figura feminina*.

No que respeita a essa prevalência da figura feminina, tanto quanto no que respeita à faixa etária mais elevada, Peters (2001) assinala que, no caso dos estudantes da educação a distância, trata-se de uma clientela especial, diferenciada. De acordo com o pesquisador, “Ela é diferente da [clientela] do estudo com presença, porque [...] se trata de adultos *um pouco mais velhos*. Sua idade média situa-se entre os 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite”. Os estudantes da modalidade a distância parecem efetivamente caracterizar-se por idade mais elevada, maior experiência de vida e experiência profissional, bem como carga duplicada ou triplicada de atuação, em razão da convergência entre estudo, profissão e família, principalmente no que diz respeito às mulheres, em maior número nos cursos de licenciatura dessa modalidade.

No que tange à empregabilidade, no curso objeto desta pesquisa, 92% dos alunos trabalham, conforme pode ser observado no Gráfico a seguir, portanto a maioria deles já está inserida no mercado profissional e desempenha jornada no mínimo dupla, tendo de conciliar atuação profissional com estudo. Considerando a absoluta prevalência de mulheres e a média de faixa etária de 31 anos que caracteriza o grupo, parece fácil inferir que essa conciliação contém um terceiro componente: a vivência da rotina de *donas de casa* e as implicações dessa rotina no que diz respeito ao tempo disponível para estudo individualizado em casa. Vejamos o Gráfico 3.

⁶⁴ Cursos que forma(va)m professores para trabalhar com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

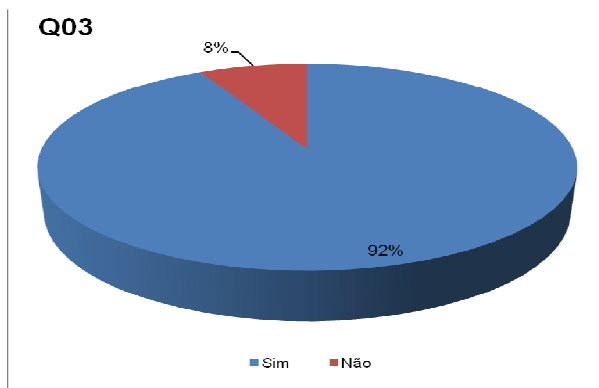


Gráfico 3 – Percentual de alunos que trabalha

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Um levantamento realizado por gestores do curso a distância em estudo, ao qual já fizemos menção anteriormente, já apontava para um perfil de estudantes que trabalham (81%), dos quais 42% atuam na área da educação. Dentre os 26 acadêmicos participantes de nossa pesquisa, 24 trabalham, sendo que nove deles são professores (um de Educação Física, um de Ensino Técnico, três de Educação Infantil e quatro de Língua Portuguesa); um dos acadêmicos é assistente de educação. Os demais atuam em áreas dissociadas do ensino: dois são jornalistas, um é radialista, três são funcionários públicos, um é auxiliar administrativo, um é assistente de farmácia, dois são agricultores, um é supervisor de operações comerciais, outro é ajudante de produção, outro é técnico de laboratório e outro é assistente de logística em uma empresa.

Os dados nos mostram, pois, que 38,46% dos alunos já atuam na área de educação e que, em se tratando das finalidades deste estudo, possivelmente convivam com rotinas de leitura escolares requeridas pela função que exercem. Entendemos que os dois jornalistas também se caracterizam por vivências mais efetivas de leitura de natureza diversificada no trabalho, o que, podemos inferir, possivelmente não ocorra nas demais profissões aqui mencionadas pelas especificidades das leituras que a natureza da profissão suscita. A questão 16 do questionário, que tematiza as leituras envolvidas na rotina do trabalho será analisada à frente, na próxima subseção.

Em relação à formação dos alunos, o Gráfico 4 evidencia que 57,69% dos alunos já possuem ou estão cursando outro curso superior e optaram por Letras Português como segunda graduação. Por outro lado,

para 85% deles, esse curso representa a primeira experiência em curso da modalidade a distância, como mostra o Gráfico 5.

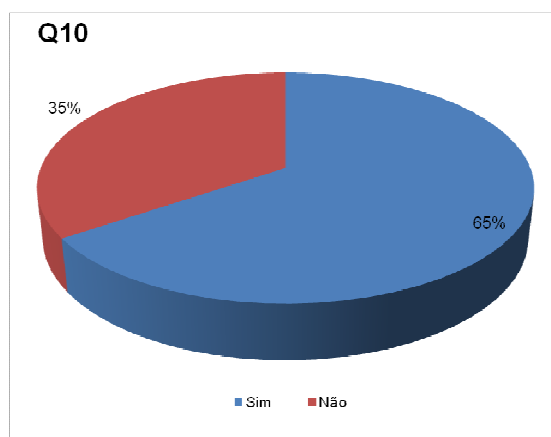


Gráfico 4 – Percentual de graduandos que já fizeram curso superior antes

Fonte: Elaboração da autora (2011).

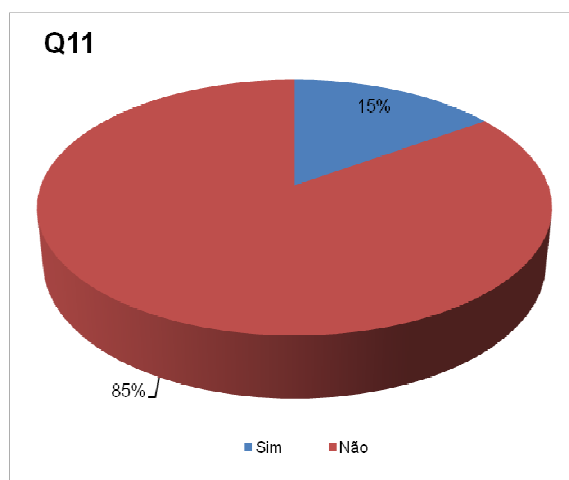


Gráfico 5 – Percentual de alunos que já fizeram curso a distância antes

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Os cursos que alguns dos graduandos frequentam concomitantemente a Letras Português EaD ou que já cursaram antes de ingressarem nele – Jornalismo, Administração de Empresas, Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Pedagogia, Clínica Industrial ou Educação Física – são cursos da modalidade presencial, com especificidades distintas da modalidade a distância. Entendemos que os números do Gráfico 5 são representativos, pois significam que, ao ingressarem no curso, os graduandos seguramente não estavam habituados com as especificidades da modalidade a distância, entre as quais a que interessa a este estudo: a centralidade na modalidade escrita da língua.

No que diz respeito à escolaridade familiar, o Gráfico 6, apresentado a seguir, revela os percentuais de alunos cujas mães são não escolarizadas; têm 1º ciclo do Ensino Fundamental completo ou incompleto; cursaram até o 2º ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior ou Pós-graduação.

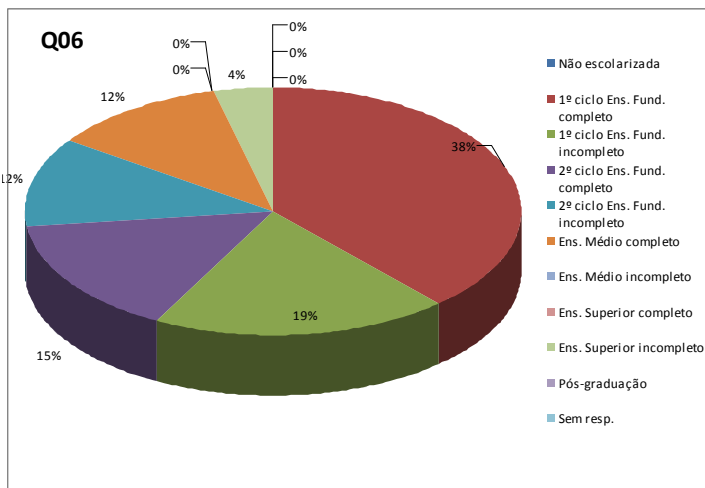


Gráfico 6 – Escolaridade da mãe

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Os progenitores de mais da metade dos alunos cursaram o ensino fundamental, tendo-o concluído – 38% – ou não o tendo concluído – 19%. Conforme pode ser observado no Gráfico 6, relativo à escolaridade

das mães dos alunos, 57% delas só cursaram o primeiro ciclo⁶⁵ do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), das quais 19% não chegaram a concluir esse ciclo. Dos 43% restantes, 15% concluíram o segundo ciclo⁶⁶ do Ensino Fundamental, enquanto 12% delas não concluíram esse segundo ciclo; outras 12% concluíram o Ensino Médio e apenas 4% iniciaram, mas não concluíram, o Ensino Superior.

Em relação à escolaridade dos pais, na questão 08 do questionário os alunos informaram a escolaridade de seus pais, escolhendo uma das seguintes alternativas: não escolarizado; 1º ciclo do Ensino Fundamental completo; 1º ciclo do Ensino Fundamental incompleto; 2º ciclo do Ensino Fundamental completo; 2º ciclo do Ensino Fundamental incompleto; Ensino Médio completo; Ensino Médio incompleto; Ensino Superior completo; Ensino Superior incompleto; Pós-graduação. Vejamos o Gráfico 7 a seguir.

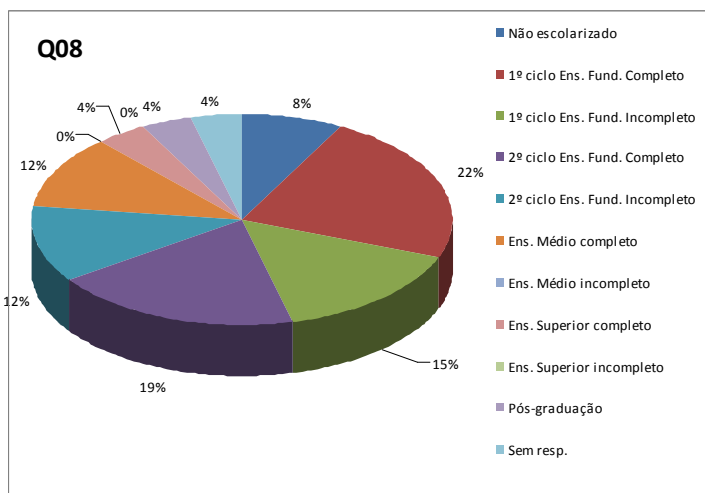


Gráfico 7 – Escolaridade do pai

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Conforme mostra o Gráfico 7, 19% dos pais dos alunos concluíram o Ensino Fundamental e 22% completaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, enquanto 15% cursaram parte do Ensino

⁶⁵ Por *primeiro ciclo*, para as finalidades deste estudo, entendemos as séries iniciais: de primeira a quarta séries ou do primeiro ao quinto ano.

⁶⁶ Por *segundo ciclo*, entendemos as séries de quinta a oitava ou de sexto a nono ano.

Fundamental sem o concluir. Outros 12% cursaram, mas não concluíram, o segundo ciclo do Ensino Fundamental, 12% concluíram o Ensino Médio, 8% deles não são escolarizados, e 4% são pós-graduados.

Esses dados nos permitem observar que, dentre as mães, prevalecem níveis mais baixos de escolarização em relação à escolarização dos pais. Considerada a faixa etária dos acadêmicos – 22 a 46 anos –, talvez possamos associar esses índices de escolarização mais baixos – prevalência, em se tratando de pais e mães, do ensino fundamental incompleto – a décadas anteriores, quando o acesso à educação de níveis fundamental e médio não estava universalizado nos parâmetros hoje instituídos. Segundo Soares (2002b), somente a partir da década de cinquenta no século XX começaram a ocorrer mudanças nas funções e nos objetivos da escola, motivadas pelas novas condições sociais e culturais e, sobretudo, pelo acesso a novas escolas por parte dos filhos de famílias das classes trabalhadoras. Até a década de quarenta no século XX, a maioria das escolas era frequentada por alunos das classes sociais privilegiadas, pertencentes a contextos culturais escolarizados (SOARES, 2002b). Apesar de os pais dos graduandos terem estado em idade escolar nas décadas de 1960 e 1970, período posterior ao descrito por Soares (2002b), ainda assim o acesso a escolas seguramente não se caracteriza pela universalidade que apresenta hoje, principalmente em se tratando de cidades do interior e em se tratando da figura feminina. Outra questão possivelmente associada a esses percentuais elevados de ensino fundamental incompleto é a valoração atribuída à escolarização, crescentemente maior nas últimas décadas, o que podemos observar, entre outras implicações, na expansão expressiva da educação a distância.

Os dados desta subseção sugerem que prevalecem, dentre os participantes deste estudo, mulheres na faixa etária entre 22 e 46 anos (espectro correspondente a uma geração⁶⁷, portanto), a maioria delas empregada – menos da metade em profissões que requeiram leituras reiteradas para o desempenho da função – e, também a maioria, em uma etapa da vida caracterizada pela maternidade e por ocupações com a vida doméstica. Agregue-se a esse perfil, mulheres que cresceram em ambientações familiares em que prevalecem baixos níveis de escolarização entre os pais.

⁶⁷ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 966), uma geração é, entre outras definições, “6 conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade; 7 espaço de tempo correspondente ao intervalo que separa cada um dos graus de uma filiação, avaliado em cerca de 25 anos”.

Se evocarmos os estudos de Gee (2004) sobre a leitura como processo cultural, tanto quanto os estudos de Lahire (2005 [1998]) sobre as implicações da existência ou não de capital cultural familiar para ser socializado – e tomarmos essas considerações de Lahire no plano da formação familiar dos leitores –, talvez possamos inferir que estamos lidando com um grupo de participantes de pesquisa que convive com pouco tempo para se dedicar a leituras que requeiram maior atenção e que se caracterizem por conteúdo mais denso, tanto quanto com um grupo de participantes que possivelmente não tenha tido, em sua ambientação familiar, experiências diversificadas com leituras de natureza e finalidade múltiplas. Aprofundaremos esta discussão nas subseções que seguem.

5.1.1.2 Subperfil **de leitor** do informante

Na subseção anterior apresentamos uma caracterização mais genérica dos graduandos participantes desta pesquisa. Nesta subseção, o objetivo é configurar, em linhas gerais, a formação leitora do grupo envolvido neste estudo. Para tanto, focalizamos as questões de 12 a 14 do questionário. Tais questões possibilitaram-nos refletir sobre a habituação em leitura dos estudantes ao longo da infância e/ou adolescência.

Uma vez que apresentamos em capítulo anterior desta dissertação a dimensão intersubjetiva como importante para o desenvolvimento da compreensão leitora de modo proficiente, entendemos necessário refletir sobre o domínio da modalidade escrita da língua como parte da convivência cotidiana das pessoas. Se, como registra Lahire (2008 [1995]), os adultos que vivem no entorno da criança usam a escrita para organizar sua vida diária – listas de compra, controle contábil, informação via periódicos, correspondência em correio formal ou eletrônico, entre outros *eventos de letramento* (BARTON, 1994) –, é provável que as crianças incorporem esses usos e construam uma valoração para esse sistema no que respeita às tantas variáveis que o engendram. Do contrário, possivelmente essa valoração não será construída nesse espectro mais amplo, e o domínio dos processos de uso da escrita tenderá a ser mais restrito. Diante disso, importa analisar, a partir dos dados gerados, se os graduandos conviveram, quando crianças, com familiares que faziam uso diversificado da escrita na vida diária e que valorizavam esses usos.

Em relação à habituação em leitura, à sua formação como leitores desde criança, tematizada na questão 12 do questionário, os graduandos

responderam *Sim* ou *Não*. Vejamos o Gráfico 8 a seguir, em que a parte em azul representa as respostas positivas e a parte em vermelho representa as respostas negativas à questão.

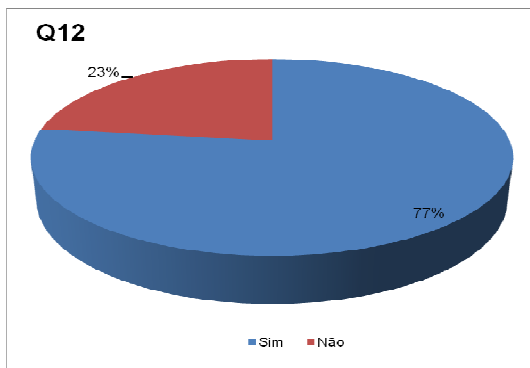


Gráfico 8 – Percentual de alunos que considera que foi habituado a ler

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Conforme dados do Gráfico 8, 77% dos graduandos consideram que foram habituados a ler desde a infância e/ou adolescência, enquanto 23% não o foram, números que suscitam reflexão, o que faremos à frente; antes, porém, importa que apresentemos o próximo Gráfico.

Os dados relativos à questão 13 do questionário que focalizava se eles conviviam, na infância e/ou adolescência, com familiares que liam, são apresentados no Gráfico a seguir. A pergunta focalizava a convivência deles com familiares que: liam jornais e revistas diariamente – Q131 –; compravam livros para ler – Q132 –; liam histórias para eles – Q133 –; davam a eles livros como presente – Q134 –; frequentavam eventos de leitura (feiras, atividades na escola etc.) ou levavam os alunos a eles – Q135 –; frequentavam bibliotecas públicas, clubes de leitura e afins ou os acompanhavam nesses ambientes – Q136 –; costumavam comprar ou colecionar materiais que envolviam leitura, como livros, álbuns, selos, diários, cartas, cartões, cartões postais, escritos de família, *folders* de viagens e afins – Q137. Eis o Gráfico:

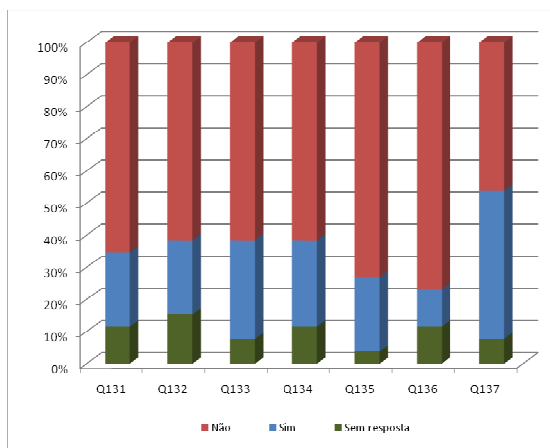


Gráfico 9 – Percentual de alunos que conviviam, na infância e/ou adolescência, com familiares que liam

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Como pode ser observado no Gráfico 9, 65,38% dos alunos responderam negativamente à pergunta que questionava se os familiares liam jornais e revistas diariamente – Q131. Além dessa, a maioria dos graduandos respondeu negativamente às questões que perguntavam se eles conviviam com familiares que compravam livros para ler – Q132 – (61,5%), liam histórias para os filhos – Q133 – (61,5%), davam livros como presente – Q134 – (61,5%), frequentavam eventos de leitura (feiras, atividades na escola etc.) – Q135 – (73,1%), ou frequentavam bibliotecas públicas, clubes de leitura e afins – Q136 – (76,9%). A única questão à qual metade dos alunos respondeu positivamente, e a outra metade negativamente, foi a que focalizava se os familiares com os quais eles conviveram na infância e/ou adolescência costumavam comprar ou colecionar materiais que envolviam leitura, como livros, álbuns, selos, diários, cartas, cartões, cartões postais, escritos de família, *folders* de viagens e afins – Q137 – (46,2% responderam *Sim* e 46,2% responderam *Não*, sendo que 7,7% não responderam à questão). Esses dados sugerem que, na verdade, a maioria dos estudantes não foi habituada a ler desde criança pelos pais, pois, ao que parece, não contavam, dentre seus familiares, com leitores assíduos de textos diversificados, e parecem não ter vivenciado, em casa, de modo habitual, práticas de uso da língua convergentes com práticas escolarizadas. O fato de a família comprar e/ou colecionar materiais

escritos como *cartões*, *selos* e *cartas* não nos parece muito significativo em se tratando dos recortes deste estudo, pois esses materiais implicam leituras bastante pontuais e funcionais, diferentemente das leituras que requerem destinação de maior tempo e de maior atenção dos sujeitos.

O cruzamento das questões 12 e 13 nos permite inferir a inconsistência da informação visibilizada no Gráfico 8. Os dados da questão 13 colocam em xeque a informação apresentada em tal Gráfico, ou seja, de que a maioria dos graduandos consideram que foram habituados a ler desde a infância e/ou adolescência. Instaura-se, aqui, uma inconsistência típica de instrumentos de geração de dados dessa natureza (MARCONI; LAKATOS, 2007): muitas vezes, os participantes de pesquisa informam o que esperam que o pesquisador “quer” como resposta, ou, possivelmente, nesse caso, façam sua resposta convergir com o que prevalece no senso comum

No que diz respeito aos materiais aos quais os graduandos tinham acesso sistematicamente durante a infância e/ou adolescência em casa, observemos o Gráfico 10 a seguir, que representa estatisticamente as respostas dadas pelos participantes à questão 14 do questionário. Essa questão tem doze desdobramentos, representados de Q141 a Q1412, itens que serão descritos e analisados em seguida. Vejamos o Gráfico:

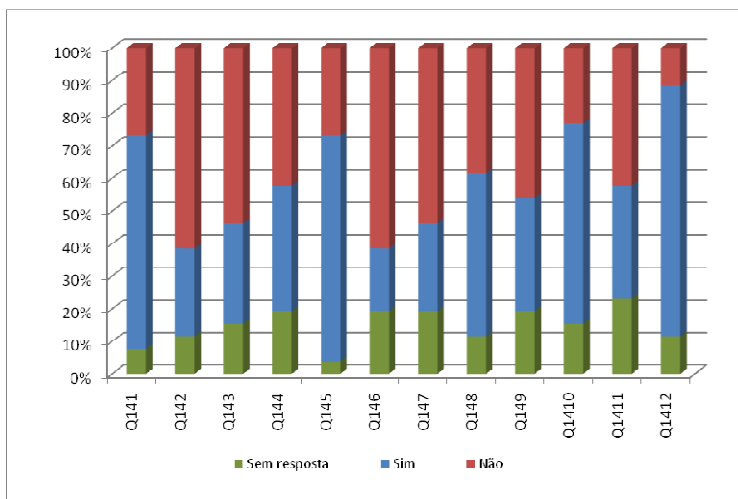


Gráfico 10 – Materiais escritos que os graduandos tinham acesso em casa durante a infância e/ou adolescência

Fonte: Elaboração da autora (2011).

O Gráfico 10 demonstra que a maioria dos alunos respondeu ter acesso a livros de história e/ou poesia – Q141 – (65,4%); revistas em quadrinho – Q145 – (69,2%); revistas de entretenimento (Ex.: Capricho, fotonovelas e afins) – Q148 – (50%); dicionários – Q1410 – (61,5%) e textos religiosos (bíblia e afins) – Q1412 – (76,9%). Por outro lado, os alunos responderam que não tinham acesso a materiais como livros tidos como *clássicos de literatura* – Q142 – (61,5%); livros, revistas ou apostilas de conteúdo científico – Q143 – (53,8%); revistas educativas infantis – Q144 – (42,3%); jornais diários – Q146 – (61,5%); revistas de informação (Ex: Veja, Superinteressante e afins) – Q147 – (53,8%); enciclopédias – Q149 – (46,2%) e mapas – Q1411 – (42,3%).

Esses dados, em alguma medida, reiteram nossa inferência anterior, uma vez que tais acadêmicos não parecem ter tido acesso a obras literárias (Q142) e científicas (Q143) e a periódicos educativos (Q144) e de informação (Q147), ou a obras de consulta (Q149; Q1411). O maior acesso parece ter sido a periódicos de entretenimento (Q145, Q148) e textos religiosos. O acesso a histórias e poemas (Q141) e a dicionários (Q1410) – assim como no estudo de Lahire (2008 [1995]) em relação à importância do contexto familiar para o “sucesso” da aprendizagem [da leitura] aponta – talvez se explique pela influência da escola nos anos iniciais, tal qual mostra Abreu (2003).

Assim, compreendemos que os poucos materiais escritos de que as famílias da maioria dos alunos participantes deste estudo dispunham em casa decorriam da influência religiosa ou escolar. A familiaridade com diversos tipos de materiais escritos e, conseqüentemente, a habituação, desde a mais tenra idade, a leituras de natureza diversificada, são comportamentos fundamentais para a formação do leitor de textos diversos. Sabemos, no entanto, ainda com base em Lahire (2008 [1995]), que de nada adiantaria os pais desses graduandos terem apenas comprado muitos livros sem folheá-los, manuseá-los, sem lê-los para os filhos. Além disso, não basta que os pais vivenciem práticas de uso da língua vinculadas às práticas escolares, o mais importante é potencializar a transmissão desse conhecimento, favorecendo, dessa forma, a apropriação desse mesmo conhecimento por parte dos filhos, pois, tal qual entende Lahire (2008 [1995]), não basta haver *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970) se não há condições de compartilhamento desse *capital cultural* nas vivências familiares.

Possivelmente a baixa escolaridade dos pais desses graduandos – tal qual pudemos ver nos Gráficos 6 e 7, na seção 4.1.1.1 – esteja implicada na natureza dessas práticas de leitura. Segundo Vigotski

(2000 [1978]), não contribuimos para desenvolver no outro habilidades que não tenhamos desenvolvido preliminarmente em nós mesmos. Importa considerar, contudo, que essa não é uma relação direta, isomórfica, pois como Lahire (2008 [1995]) nos leva a reconhecer, existem famílias que atribuem importância a leituras diversas, mesmo em contextos em que os pais são analfabetos. Entendemos que, nesses casos, não há um *capital cultural* disponível no que respeita a vivências familiares em leituras, mas há um *capital axiológico*, de valoração do ato de ler materiais diversos, e essa valoração é compartilhada e contribui na formação dos leitores.

Outro fator que pode ter contribuído para a não existência de diferentes tipos de materiais escritos na casa dos alunos participantes deste estudo é que há mais ou menos trinta anos atrás, na década de 1980, quando os graduandos eram crianças ou adolescentes, o acesso a esses materiais possivelmente fosse mais restrito, isso se considerarmos a profusão – e, sob vários aspectos, o menor curso – da informação *on-line* na modernidade (com base em FISCHER, 2006).

Em relação à rotina de leitura, tematizada na questão 15 do questionário, os estudantes informaram o tempo que dedicam à leitura do material do curso sem interrupções, conforme pode ser observado no Gráfico 11 a seguir. Nesse gráfico, Q151 corresponde a: lê sem interrupções, para finalidades de estudo, o material de seu curso *diariamente*; Q152 a: lê sem interrupções, para finalidades de estudo, o material de seu curso *apenas nos finais de semana*; Q153 significa: lê sem interrupções, para finalidades de estudo, o material de seu curso *apenas quando sua família ou seu trabalho não demandam sua presença, o que muda de um dia para outro*; e Q154 corresponde a: lê sem interrupções, para finalidades de estudo, o material de seu curso *raramente, porque seu dia a dia é muito sobrecarregado de tarefas*.

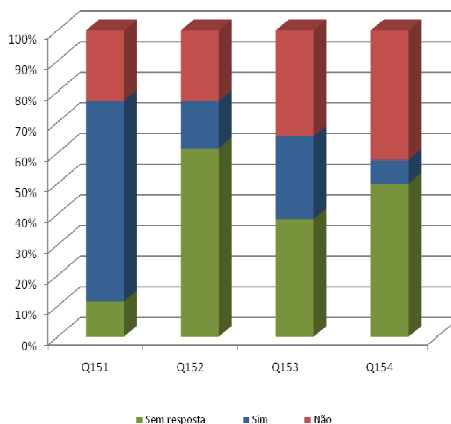


Gráfico 11 – Rotina de leitura do material do curso sem interrupções

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Os dados apontam que 65,38% dos alunos revelam ler sem interrupções, para finalidades de estudo, os materiais do curso diariamente – Q151 –, enquanto 15,38% o fazem apenas nos finais de semana – Q152 –; 26,92% lêem nessas condições apenas quando sua família ou seu trabalho não demandam a sua presença – Q153 –, e 7,69% leem sem interrupções raramente, porque seu dia a dia é muito sobrecarregado de tarefas – Q154 –.

O percentual, em nossa compreensão, superestimado (65,38%) de alunos que leem sem interrupções diariamente os materiais do curso faz-nos refletir sobre a veracidade desse dado, uma vez que, novamente, há a possibilidade de que os acadêmicos tenham respondido de modo a atender a eventuais expectativas nossas. Por outro lado, há que se refletir também sobre a qualidade dessas leituras. Será que os alunos realizam leitura atenta de todo o texto, efetuando idas e vindas até conseguir compreender o seu conteúdo, ou será que a maioria deles lê o texto rapidamente, de forma superficial na busca por informações específicas? Eis os níveis de que trata o Pisa e eis outra das questões que se eliciaram neste estudo: caso a leitura efetivamente seja de *localização de informações*, serão essas as habilidades prevalentemente requeridas nas atividades a que são submetidos, como já pontuamos em capítulo anterior por ocasião da natureza das perguntas que constituíram a versão final do teste de apropriação de conhecimentos? Essa, porém, é uma

discussão a que voltaremos à frente. Arriscamos inferir – porque essa não foi uma questão topicalizada no questionário – que a predominância seja de leituras que demandem menor esforço cognitivo de interpretação e de reflexão crítica (PISA, 2000), já que as habilidades de leitura predominantes nesses alunos nos testes deste estudo são as de *localização de informação*, conforme especificado em seção à frente neste capítulo. Seguramente essa é uma questão complexa e com muitos desdobramentos.

No que respeita a leituras envolvidas na rotina de trabalho dos alunos, vejamos os dados da questão 16 do questionário apresentados no Gráfico 12 a seguir, em que *Sim* significa que a rotina de trabalho envolve leituras e *Não* que não envolve.

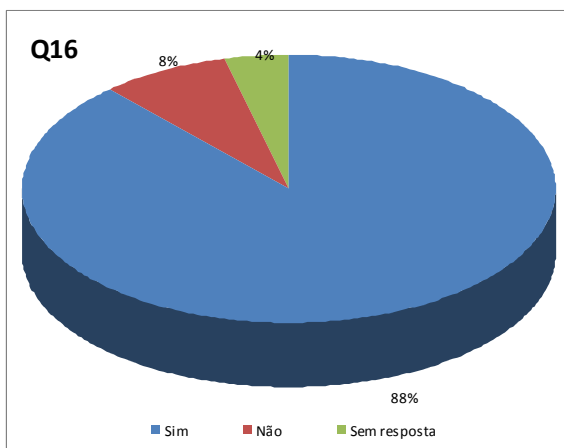


Gráfico 12 – Leituras envolvidas na rotina do trabalho

Fonte: Elaboração da autora (2011).

As representações no Gráfico 12 apontam um percentual de 88% de graduandos que responderam que a *rotina de seu trabalho envolve leituras*, enquanto 8% responderam que a *leitura não é parte das atividades desempenhadas no trabalho*. Esse dado parece-nos também muito importante para uma análise dos hábitos de leitura dos graduandos, pois sinaliza para práticas diárias de leitura e escrita, mesmo que pontuais e de menor complexidade, o que entendemos típico do grafocentrismo atual (FISCHER, 2006). Considerando a natureza do trabalho que desempenham, conforme descrito anteriormente na seção 4.1.1.1, podemos inferir que possivelmente os acadêmicos que atuam na

área da *educação* e no *jornalismo* convivam com práticas de leitura que demandem maior atenção pela maior complexidade com que se caracterizam, enquanto que os que trabalham em outras áreas possivelmente realizem leituras mais breves e pontuais, que não exijam habilidades mais complexas de leitura.

Quanto à concepção de leitura, na questão 17 do questionário, os alunos posicionaram-se em relação às alternativas a seguir – concordando ou discordando das afirmações ali contidas – na busca de traduzirem suas concepções sobre o ato de ler e a importância que atribuem a essa atividade: Eu leio somente se sou obrigado – Q171 –; A leitura é um dos meus *hobbies* – Q172 –; Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas – Q173 –; Eu acho difícil terminar livros – Q174 –; Eu me sinto feliz quando recebo livros como presente – Q175 –; Para mim, ler é uma atividade árdua – Q176 –; Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca – Q177 –; Eu leio somente para extrair a informação de que preciso – Q178 –; Eu não consigo me sentar e ficar parado(a) e ler mais do que por alguns minutos – Q179. Vejamos o Gráfico:

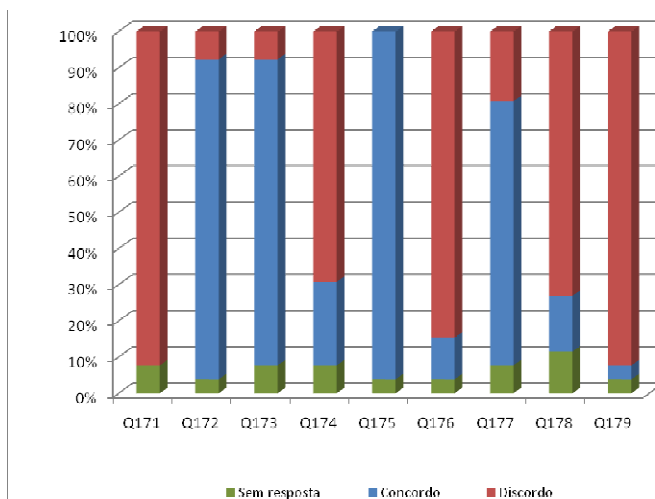


Gráfico 13 – Opinião dos graduandos sobre a leitura de livros

Fonte: Elaboração da autora (2011).

O Gráfico 13 aponta para a representação de que 88,5% dos informantes consideram que a leitura é um dos seus *hobbies* – Q172 –, 84,6% dizem gostar de conversar sobre livros com outras pessoas –

Q173 –; 96,2% se sentem felizes quando recebem livros como presente – Q175 –; e 73,1% apreciam ir a uma livraria ou a uma biblioteca – Q177. Além disso, 92,3% discordam da afirmação de que leem somente se são obrigados – Q171 –; e 69,2% não acham difícil terminar livros – Q174. Os dados revelam ainda que, para 11,5% dos alunos, ler é uma atividade árdua – Q176 –; 15,4% reconhecem que leem somente para extrair a informação de que precisam – Q178 –; e 92,3% discordaram da afirmação de que não conseguem sentar e ficar parados para ler por mais do que alguns minutos – Q179.

Mesmo observando que a maioria informa apreciar ler, considerando essa atividade inclusive como um *hobby*, não podemos afirmar que os alunos o façam de fato. Há um discurso consolidado de que ler é importante, o que não raro conduz respostas em questões como essas. Abreu (2003) registra que os dados do INAF (2001) e da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* mostram explicitamente que não é mais necessário fazer campanhas sobre a necessidade da leitura: os brasileiros sabem que ler é importante. Segundo a autora, o desafio, agora, é investir em processos que ampliem o acesso dos brasileiros a materiais de leitura. Se, tal qual mostram Gráficos anteriores, esses graduandos parecem não ter convivido com leituras diversificadas desde a infância e, tal qual mostram Gráficos à frente, eles não foram habituados a ler desde a infância e/ou adolescência e revelam não comprar jornais, livros e revistas com frequência para ler – conforme dados a serem apresentados a seguir –, entendemos difícil não colocar em xeque os dados do Gráfico 13. Concebemos que entrecruzamento analítico nos permite fazer isso com relativa segurança.

As afirmações *A leitura é um dos meus hobbies* – Q172 –, *Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas* – Q173 – e *Eu me sinto feliz quando recebo livros como presente* – Q175 são concepções e valorações que já fazem parte do discurso senso comum. Acreditamos que dificilmente alguma pessoa diria atualmente que a leitura não é importante ou que não gosta de livros, o que contraria um pré-concebido sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros (ABREU, 2003). Possivelmente a abordagem dessas questões desse modo tenha sido uma falha do instrumento de geração de dados.

Em relação à seguinte afirmação: *Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca* – Q177, o alto percentual (73,1%) de concordância dos estudantes mais uma vez não parece condizente com o fato também revelado por eles na questão Q19 de que tomar emprestados livros de bibliotecas ou comprá-los em livrarias são atividades que fazem parte da

sua rotina mensal. Os dados do INAF 2001 revelaram também um alto percentual (69%) de pessoas que informam nunca ir a uma biblioteca para retirar livros (ABREU, 2003).

Ainda em relação a atividades de leitura que fazem parte da rotina dos graduandos, na questão 18 do questionário, cujas respostas estão apresentadas no Gráfico 14 a seguir, os graduandos classificaram as seguintes atividades como fazendo parte da sua rotina diária, semanal ou mensal: ler panfletos de propagandas – Q181 –, ler placas/outdoors nas ruas – Q182 –, ler informações em *displays* eletrônicos, como MSN, *e-mail*, torpedos e afins – Q183 –, ler informações em terminais eletrônicos bancários e afins – Q184 –, ler placas de trânsito – Q185 –, ler contas e boletos de pagamento – Q186 –, ler histórias para seus filhos – Q187 –, ler materiais didáticos de escola – Q188 –, ler livros de poesia – Q189 –, ler livros de ficção – Q1810 –, ler biografias – Q1811 –, ler livros religiosos – Q1812 –, ler livros de autoajuda – Q1813 –, ler materiais pedagógicos do seu Curso – Q1814 –, ler horóscopo nos jornais – Q1815 –, ler resumos de novela nos jornais – Q1816 –, ler reportagens de jornais e revistas de informação (Ex.: Istoé, Veja, Superinteressante e afins) – Q1817 –, ler jornais populares cuja compra pode render brindes – Q1818 –, ler reportagens em revistas de comportamento (Ex.: Caras, Capricho e afins) – Q1819. Vejamos esses itens representados no Gráfico 14 a seguir.

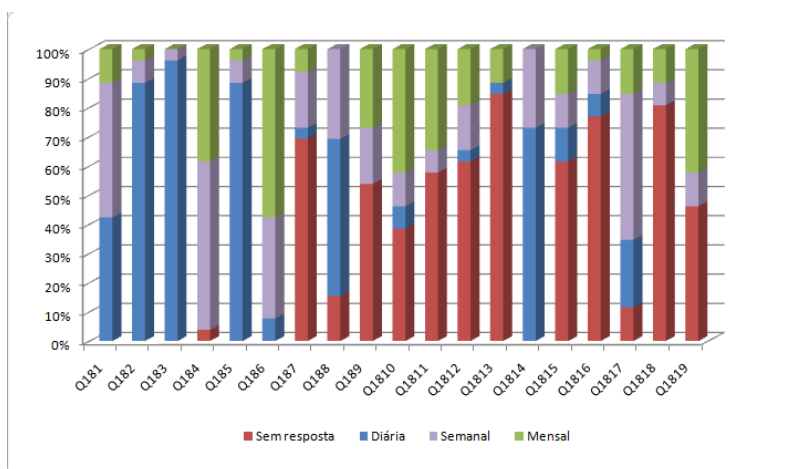


Gráfico 14 – Atividades que fazem parte da rotina diária, semanal ou mensal de leitura

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Para a maioria dos informantes, faz parte da sua rotina diária: ler placas/*outdoors* nas ruas – Q182 – (88,5%), ler informações em *displays* eletrônicos, como MSN, *e-mail*, torpedos e afins – Q183 – (96,2%), ler placas de trânsito – Q185 – (88,5%), ler materiais didáticos de escola – Q188 – (53,8%) e ler materiais pedagógicos do seu Curso – Q1814 – (73,1%). De novo, difícil crer que a leitura seja *hobby* para 88,5% dos informantes – tal qual discutimos no Gráfico 13 anterior –; caso o fosse, leituras de outra natureza fariam parte do cotidiano desse grupo.

Como parte da sua rotina semanal, a maioria dos graduandos elegeu: ler panfletos de propagandas – Q181 – (46,2%) e ler informações em terminais eletrônicos bancários e afins – Q184 – (57,7%). Reitera-se novamente a suspeição das informações do Gráfico 13. A atividade de ler reportagens de jornais e revistas de informação (ex.: Istoé, Veja, Superinteressante e afins) – Q1817 – faz parte da rotina diária de 23,1% dos alunos e da rotina semanal e mensal de 50,0% e 15,4%, respectivamente, sendo que 11,4% deles não responderam à questão. Por outro lado, ler contas e boletos de pagamento – Q186 – (57,7%) e ler livros de ficção – Q1810 – (42,3%) são atividades que fazem parte da rotina mensal dos estudantes. Mais uma vez se confirma, em nossa compreensão, nossa inferência acerca do Gráfico 13.

Em relação às atividades de ler histórias para seus filhos – Q187 – (69,2%), ler livros de poesia – Q189 – (53,8%), ler biografias – Q1811 – (57,7%), ler livros religiosos – Q1812 – (61,5%), ler livros de autoajuda – Q1813 – (84,6%), ler horóscopo nos jornais – Q1815 – (61,5%), ler resumos de novela nos jornais – Q1816 – (76,9%), ler jornais populares cuja compra pode render brindes – Q1818 – (80,8%), ler reportagens em revistas de comportamento (ex.: Caras, Capricho e afins) – Q1819 – (46,2%), a maioria dos informantes não revelou se são atividades da sua rotina diária, semanal ou mensal. Isso pode significar que essas atividades não são praticadas por eles. Sob essa perspectiva, não lhes conferir atenção significaria não conviver com elas.

Se atentarmos para atividades que fazem parte da rotina diária ou semanal dos estudantes – ler placas/*outdoors* nas ruas, ler informações em *displays* eletrônicos, como MSN, *e-mail*, torpedos e afins, ler placas de trânsito, ler materiais didáticos de escola, ler materiais pedagógicos do seu Curso, ler panfletos de propagandas, ler informações em terminais eletrônicos bancários e afins e ler reportagens de jornais e revistas de informação –, perceberemos que são materiais escritos que têm ampla circulação na sociedade e que, possivelmente em decorrência disso, os graduandos tenham contato com eles constantemente. Acreditamos que esses materiais, com exceção dos materiais didáticos

do curso, não costumam demandar habilidades de leitura muito complexas, já que tendem a topicalizar temas cotidianos e tendem a se construir sob forma textual objetiva e clara, veiculando informações pontuais, a exemplo de *placas, outdoors, torpedos* e afins.

Não estamos, com isso, menosprezando esses tipos de materiais escritos e a sua importância na sociedade e para a formação do leitor, mas entendemos necessário o registro de que a natureza dessas leituras possivelmente demande níveis mais básicos de *localização de informação, interpretação e reflexão e avaliação*, diferentemente do que acreditamos ocorrer com boa parte de materiais como livros de poesia, biografias, livros religiosos, artigos de jornais e reportagens de revistas ou obras canônicas, os quais, segundo dados do INAF (2001) são efetivamente pouco lidos (ABREU, 2003).

Ainda em relação a comportamentos que fazem parte da rotina dos estudantes, a questão 19 do questionário solicitava a classificação das seguintes atividades e comportamentos como parte da sua rotina semanal ou mensal: tomar livros emprestados em bibliotecas – Q191 –, comprar livros – Q192 –, comprar/assinar jornais diários de circulação nacional – Q193 –, comprar/assinar jornais populares cuja compra rende brindes – Q194 –, comprar/assinar revistas de informação (Ex.: Veja, Istoé e afins) – Q195 –, comprar/assinar revistas de comportamento (Ex.: Caras, Quem, Capricho e afins.) – Q196 –, xerografar livros ou capítulos de livros para leitura de estudo – Q197 –, imprimir textos da internet para leitura de estudo – Q198. As respostas dessa questão estão organizadas no Gráfico 15 a seguir.

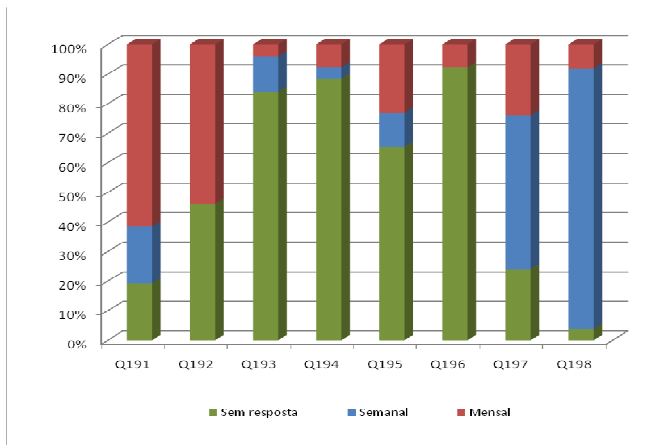


Gráfico 15 – Comportamentos que fazem parte da rotina semanal ou mensal

Fonte: Elaboração da autora (2011).

A maioria dos acadêmicos assinalou como parte da sua rotina semanal os seguintes comportamentos: xerografar livros ou capítulos de livros para leitura – Q197 – (52,0%) e imprimir textos da internet para leitura de estudo – Q198 – (88,0%). Como parte de sua rotina mensal, elegeram: tomar livros emprestados em bibliotecas – Q191 – (61,5%) e comprar livros – Q192 – (53,8%), enquanto que comprar/assinar jornais diários de circulação nacional – Q193 – (84%), comprar/assinar jornais populares cuja compra rende brindes – Q194 – (88,5%), comprar/assinar revistas de informação (ex.: Veja, Istoé e afins) – Q195 – (65,4%) e comprar/assinar revistas de comportamento (ex.: Caras, Quem, Capricho e afins.) – Q196 – (92,3%) são comportamentos que a maioria dos alunos deixaram sem resposta, isto é, não assinalaram como parte da sua rotina, conforme o Gráfico anterior.

O que esses dados sugerem é que possivelmente esses graduandos não tenham o hábito de assinar jornais e revistas, talvez pelo custo que isso acarreta ou por não vivenciarem entornos culturais em que esse é um comportamento valorizado. Da mesma forma, comprar livros ou tomá-los emprestados em bibliotecas apenas mensalmente também é representativo da não habituação ao ato de ler. Com isso, questionamos se de fato esses alunos leem e se gostam de ler como o revelaram na questão 17 do questionário – Gráfico 13. Abreu (2003, p. 42, grifo nosso), ao refletir sobre os dados do INAF 2001, escreve que

“[...] mesmo percebendo que a maioria [das pessoas] diz que gosta de ler e que tem livros em casa, a *decepção* permanece devido às escolhas feitas pelos leitores, escolhas que não os aproximam da cultura e da erudição.”; ou seja, apesar de os dados nos mostrarem que esses graduandos realizam atividades de leitura na sua rotina diária, essas práticas parecem caracterizar-se por usos mais próximos do polo do *continuum* que estabelece maior interface com a oralidade (BORTONIRICARDO, 2004). Abreu (2003) faz esse registro atentando para a necessidade de valorização dessas outras leituras; nós o fazemos não com a intenção de hierarquizar leituras, mas com o intuito de discutir que o processo de apropriação de conhecimentos profissionais em curso de graduação, via leitura, seguramente traz consigo demandas que, em tese, extrapolam habilidades de leitura tidas como básicas (com base no PISA, 2009).

As práticas de leitura e de uso da escrita em situações que impliquem maior grau de escolarização, que exigem abstrações teóricas mais complexas, apesar de estarem presentes na vida desses graduandos, se mostram menos recorrentes, como, por exemplo, ler livros de ficção, de poesia, ler jornais ou mesmo comprar livros. As leituras que exigem maior proficiência, pelo grau de complexidade e abstração, e que parecem ser praticadas de fato por eles são as leituras dos materiais didáticos do curso. Surge, aqui, outra questão que entendemos relevante e à qual já fizemos menção neste estudo: essa familiarização com as leituras didáticas possivelmente redunde em maior familiarização com textos de outra natureza e que demandem atividades de leitura mais complexas. Por outro lado, realizar atividades de leitura com essa complexidade apenas em textos didáticos pode significar artificialidade efetiva, do que podem decorrer dificuldades substantivas de construção de sentidos e de apropriação de conhecimento por meio dessa modalidade da língua.

Esse recorte da historicidade de formação do sujeito leitor, hoje acadêmico, objetivou a tentativa de delinear a maior ou menor familiaridade desse sujeito com o ato de ler materiais diversos ao longo de sua formação. Esse olhar se torna importante uma vez que o curso da modalidade de educação escolhida por eles é pautado principalmente na modalidade escrita da língua, o que acentua a importância da proficiência em leituras diversas para a apropriação do conhecimento e a formação consequente dessa mesma apropriação; afinal, trata-se de um curso que se desenvolve eminentemente por meio da leitura e da escrita.

5.1.1.3 Subperfil de **aluno-leitor** do informante

Para o delineamento do subperfil de *aluno-leitor* dos participantes deste estudo, acadêmicos de um curso de Letras na modalidade a distância, analisamos as questões de 21 a 31 do questionário, com o propósito de tentar compreender como tais acadêmicos avaliavam as leituras feitas nas disciplinas do curso, quais suas impressões sobre os recursos de mídia utilizados.

Iniciemos nossa análise pelos resultados da questão 21 do questionário, a qual focalizava o seguinte recorte: equipamentos necessários para a realização das leituras recomendadas no Curso. A quantificação das respostas está representada no Gráfico 16 a seguir, em que 1 significa *ter acesso em casa a equipamentos que permitem acessar diariamente e facilmente a plataforma do curso e os recursos de que ela dispõe*; em que 2 significa *ter em casa equipamentos que permitem o acesso diário à plataforma do curso e os recursos de que ela dispõe, mas costumeiramente há obstáculos para tal acesso*; em que 3 significa *acessar a plataforma do curso somente no polo e poder fazê-lo sempre que necessário*; e em que 4 significa *acessar a plataforma do curso somente no polo e costumeiramente ter obstáculos para tal acesso*. Eis o Gráfico:

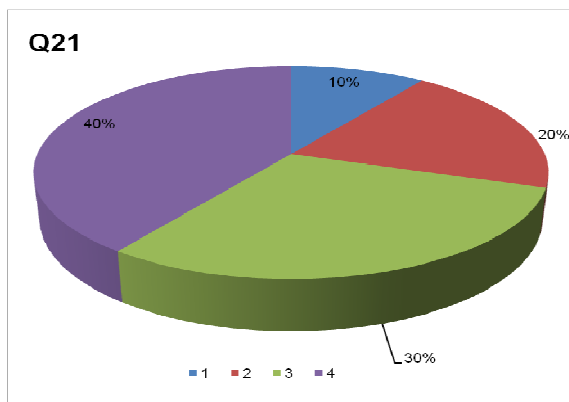


Gráfico 16 – Acesso aos equipamentos necessários para a realização das leituras do curso

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Em relação ao acesso à tecnologia, isto é, aos equipamentos e recursos necessários para a realização das leituras recomendadas em seu curso, como representados no número 4 no Gráfico 16 acima, 40%, dos graduandos revelou que acessa a plataforma do curso somente no polo e costumeiramente há obstáculos para tal acesso. Apenas 10% deles têm em casa equipamentos que lhes permitem acessar diária e facilmente a plataforma do curso e os recursos de que ela dispõe, como mostra o item 1 no Gráfico. Esse percentual de alunos com computador em casa e acesso facilitado à internet é muito baixo, confirmando impressões empíricas de que ainda são poucos os brasileiros que possuem acesso à internet em suas casas – apesar de os computadores pessoais e a internet terem se popularizado na década de 1990 –, o que é considerado fator básico para se cursar uma disciplina a distância em instituições, sobretudo naquelas que não oferecem amplo acesso à rede em polos presenciais como o fazem, em boa medida, os cursos da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Segundo Niskier (2009, p.29), “[...] cerca de 25 milhões de brasileiros com mais de 16 anos têm acesso à Internet, mas devemos pensar que somos uma população superior a 180 milhões de habitantes”. Sem dúvida, ainda é pequeno o índice de pessoas que têm esse acesso, se não bastasse isso, a qualidade desse acesso muitas vezes não é boa devido à ainda precária cobertura de sinal.

O Gráfico 17 a seguir topicaliza a questão 22 do questionário e focaliza a concordância ou a discordância dos participantes de pesquisa em relação a cinco afirmações feitas sobre seu comportamento em relação à leitura dos textos recomendados em cada disciplina e disponibilizados no ambiente virtual de ensino e aprendizagem. A colocação 1 corresponde à afirmação *eu leio tudo na tela, independentemente da extensão do texto*; a coloração 2 corresponde a *eu não consigo ler na tela, por isso imprimo todos os textos*; a colocação 3 corresponde a *leio os textos de menor extensão na tela e os mais longos imprimo*; a coloração 4 corresponde a *só leio na tela quando não consigo imprimir*; a colocação 5 corresponde à afirmação *tenho deixado com frequência – textos na maioria das disciplinas – de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler na tela e não tenho condições de imprimir*; e a coloração 6 indica *tenho deixado às vezes – textos em uma ou outra disciplina – de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler na tela e não tenho condições de imprimir*. Vejamos, então, o Gráfico.

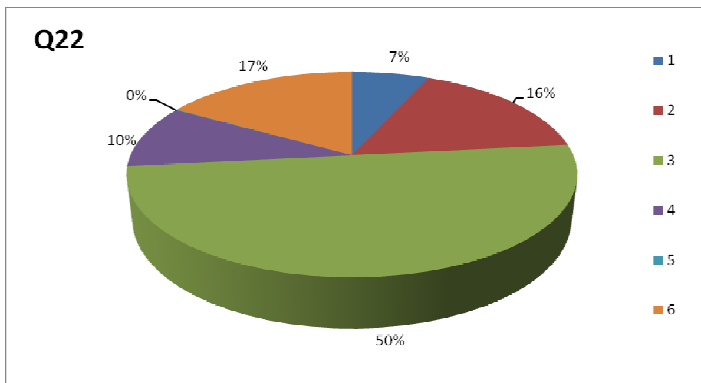


Gráfico 17 – Comportamento em relação aos textos do Curso

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Como podemos ver, a maioria dos graduandos (49%), no item 3, revelou que lê os textos de menor extensão na tela do computador e imprime aqueles que são mais longos. No total, 10% dos alunos revelaram, no item 4, ler os textos na tela somente quando não consegue imprimi-los. Apenas 7% dos alunos responderam ler tudo na tela, independente da extensão do texto – item 1 – e, do lado posto, 17% disseram imprimir todos os textos por não conseguirem ler na tela – item 2 –, bem como 17% deixa, às vezes, de fazer as leituras recomendadas porque são longas, eles cansam de ler na tela e não têm condições de imprimir – item 6. Nenhum aluno respondeu deixar de fazer com frequência as leituras recomendadas porque são longas, porque cansam de ler na tela e não têm condições de imprimir

Esses dados nos levam a inferir que os alunos do curso de Letras Português a distância que tomaram parte deste estudo preferem imprimir os textos para ler, lendo na tela apenas os de menor extensão. Esse comportamento – imprimir os textos para ler, ou seja, a leitura no papel, em suporte físico – parece comportamento característico de uma geração influenciada pelos costumes anteriores às novas tecnologias, uma geração não acostumada a ler na tela, e importa retomar, aqui, que a média de idade dos participantes de pesquisa é de 31 anos, o que sugere tratar-se de uma geração que está ainda aprendendo a se familiarizar com tecnologias dessa natureza. Por outro lado, segundo Fischer (2006, p. 293), o público leitor que corresponde às novas gerações será diferente em muitos aspectos em virtude das novas tecnologias.

Correios eletrônicos, salas de bate-papo e mensagem de texto nos celulares reforçam a constatação da comunicação pela leitura sobrepujando a comunicação oral. Os adolescentes que acessam o “texto” virtual em todas as suas variações logo serão adultos com habilidades e tecnologias muito mais sofisticadas. São eles que determinarão o futuro próximo da leitura, o qual, ao que tudo indica, exigirá uma quantidade muito maior de leitura que em qualquer outro período.

Ainda que este não seja o foco de nosso estudo, precisamos registrar nosso entendimento de que a leitura no papel é diferente, sob vários aspectos, da leitura na tela. Ocupamo-nos de estudar o leitor que lê *no papel*, e os dados do Gráfico 17, em nossa compreensão, endossam essa opção, uma vez que os participantes deste estudo parecem ler efetivamente no papel. De todo modo, essa diferença de suporte seria interessante tópico de estudos futuros, porque, tal qual escreve Soares (2002, p. 150),

[...] O **texto no papel** é escrito e é lido linearmente, seqüencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o **texto na tela** – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida (grifos nossos).

As tecnologias tipográficas e digitais de leitura e escrita de textos se diferenciam pelo espaço de escrita e pelos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita (SOARES, 2002). O espaço da escrita condiciona a leitura. Ao contrário do papel, que tem uma dimensão materialmente definida, o hipertexto tem a dimensão que o leitor lhe der, o leitor escolhe seu começo e seu fim. “[...] Enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal (SOARES, 2002, p. 150)”. A tela, como espaço, traz novas práticas de leitura e escrita, mudando as formas de interação entre leitor e texto. De acordo com Soares (2002), alguns autores apontam que essas mudanças têm consequências sociais, cognitivas e discursivas, o que, reiteramos, foge ao escopo deste estudo.

No que diz respeito às leituras do curso, a questão 23 do questionário topicalizava a leitura dos textos recomendados, conforme pode ser observado no Gráfico 18 a seguir, em que Q231 corresponde a *Você costuma ler todos os textos*; Q232 corresponde a *Você lê apenas os textos que contêm possíveis conteúdos de prova*; Q233 corresponde a *Você lê apenas aqueles que julga serem mais fáceis*; Q234 corresponde a *Você lê os mais curtos, porque tem dificuldades em ler os textos mais extensos*; e Q235 corresponde a *Você lê apenas aqueles que serão cobrados em fóruns, chats e atividades afins*. Eis o Gráfico.

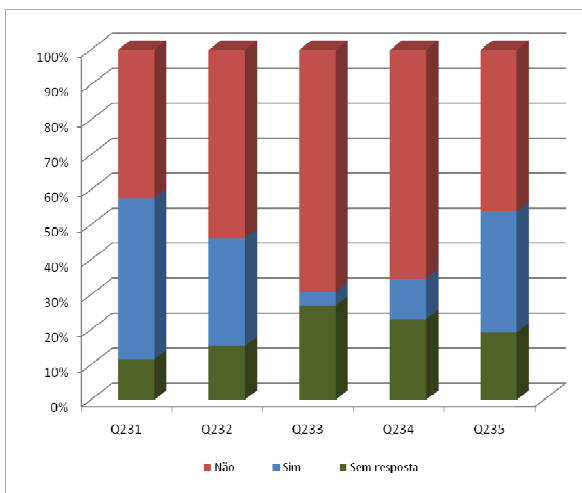


Gráfico 18 – Leitura dos textos recomendados e/ou postados na webteca

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Esse Gráfico demonstra – em Q231 – que 46,2% dos graduandos afirmam ler todos os textos indicados e/ou postados na *webteca*. Por outro lado, a maioria deles – em Q232 – negou, quando questionados se liam apenas os textos com possíveis conteúdos de prova, ou – em Q233 – se liam apenas os textos que julgavam serem mais fáceis. Dentre os 26 informantes – em Q234 – três (11,5%) responderam que leem os textos mais curtos por terem dificuldades na leitura de textos mais extensos. Em relação à leitura apenas de textos que serão cobrados em fóruns, *chats* e atividades afins – em Q235 – 34,6% responderam positivamente, isto é, afirmaram ler somente os textos exigidos para a realização de

alguma atividade, sendo que 46,2% responderam negativamente a essa questão.

Alguns dados nos parecem especialmente relevantes. Constatar que 46,2% dos graduandos afirmam ler todos os textos sugeridos nas disciplinas cursadas e que 65,38% dos alunos revelam ler sem interrupções, para finalidades de estudo, os materiais do curso diariamente, sendo dados verdadeiros – e aqui se coloca de novo os obstáculos de instrumentos de geração de dados dessa natureza nos quais muitas vezes os participantes respondem o que supõem que o pesquisador quer ler (MARCONI; LAKATOS, 2007) –, faz-nos reiterar a reflexão sobre a qualidade dessas leituras. Esses dados não nos informam se os acadêmicos leem todos os textos com atenção, sem pressa, estudando o texto de fato ou o fazem de forma apressada, em uma leitura rápida para o conhecimento apenas superficial do conteúdo do texto. Levando em consideração que 92% dos alunos trabalham e que 61,53% são casados, isto é, que a maioria deles possui jornada dupla ou tripla, entre trabalho, família e estudo, é questionável a disponibilidade diária para estudo e o tempo dedicado para realizar de modo efetivo todas as leituras sugeridas ao longo do curso, não apenas à leitura do livro-texto. Além disso, em depoimento registrado em diário de campo – instrumento de geração de dados de caráter complementar, requerido no processo de análise documental e interação com professores e tutores –, alguns tutores das disciplinas revelaram que a impressão que eles tinham era de que muitos alunos nem mesmo liam com atenção o livro-didático, o que eles inferiam pela natureza das dúvidas e pela pouca participação nas discussões sobre o conteúdo.

(1) *Temos a impressão de que alguns alunos fizeram a disciplina sem abrir o livro-texto e lê-lo, ou fizeram uma leitura superficial, sem atenção.* (Diário de campo – 12/11/2009. Enunciação do tutor T1 sobre a leitura que os alunos faziam do livro-didático da disciplina em que atuou.)

As questões 27 e 28 do questionário referiram-se à contribuição ou não, na opinião dos participantes de pesquisa, das videoconferências e das videoaulas (recursos de oralidade que não demandam apenas leitura) para o entendimento do conteúdo das disciplinas estudadas.

Em relação à contribuição ou não das videoaulas para o entendimento do conteúdo, na questão 27 do questionário os graduandos concordaram ou discordaram das seguintes afirmações: *contribuem, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor – Q271 –; contribuem,*

pois aprendo melhor ouvindo do que lendo – Q272 –; e não contribuem, pois as aulas são cansativas e não têm interação – Q273 –, conforme mostra o Gráfico 19 a seguir.

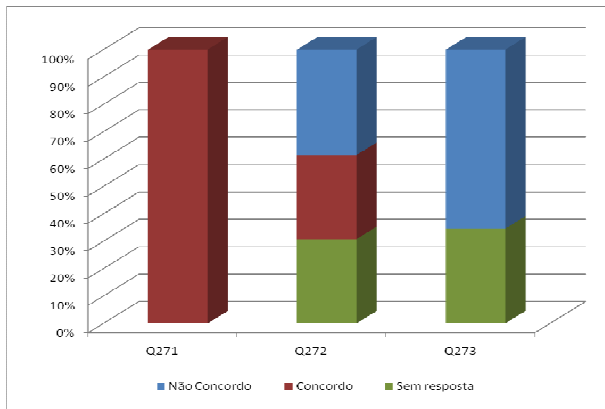


Gráfico 19 – Contribuição de videoaulas para o entendimento do conteúdo

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Com base nos dados apresentados no gráfico, percebemos que – em Q271 – todos os alunos concordaram com a afirmação de que as videoaulas contribuem para o entendimento do conteúdo pelo fato de eles poderem ver e ouvir o professor. Destaca-se assim, a necessidade dos alunos de ouvir o professor para entender o conteúdo, bem como de ter a possibilidade de interpelar o professor e tirar dúvidas em tempo real. Isso porque tradicionalmente a principal forma de transmissão e aprendizagem dos saberes culturais tem sido a oralidade e porque essa modalidade de uso da língua caracteriza-se pela presencialidade e pelo fato de ser natural na espécie (DEHAENE, 2007) e se dar em tempo real.

Quanto à afirmação de que as videoaulas são importantes porque os acadêmicos aprendem melhor ouvindo do que lendo – em Q272 –, 38,46% não concordaram com essa afirmação, enquanto 30,76% concordaram. Outros 30,76% não responderam. Entendemos que possivelmente se trate de um tema sobre o qual ainda não tenha havido reflexão efetiva. Nenhum dos estudantes concordou com a afirmação de que as videoaulas não contribuem pelo fato de serem cansativas e sem interação – em Q273. Esse comportamento, em nossa compreensão,

sugere que esses momentos em que prevalece a oralidade, como é o caso das videoaulas e das videoconferências, são importantes, na opinião dos alunos, para o seu aprendizado. Essa necessidade de ouvir e de ver o professor decorre, em boa medida, da tradição escolar, sob o ponto de vista do aluno, de “ouvir o professor para aprender”, conforme refletimos anteriormente nesta dissertação. Além disso, a oralidade é espontânea, natural, carregada de improviso, e integra a vida das pessoas desde a mais tenra idade, enquanto que a escrita, em que pesem as amplas modificações das tecnologias contemporâneas, ainda é mais estática se comparada à fala e, na maioria das vezes, planejada.

Uma hipótese nossa inicial neste estudo era que um percentual mais elevado de alunos concordaria com o fato de as videoaulas contribuírem para a compreensão do conteúdo porque eles aprenderiam melhor *ouvindo* do que *lendo* – Q272. Essa hipótese, nesses dados, não se confirma como mostra o Gráfico acima, no entanto, além da menção anterior que fizemos acerca de nossa suposição de que se trate de uma abordagem sobre a qual não tenha havido reflexões mais amplas, entendemos que a forma como videoaulas e videoconferências têm sido feitas possivelmente explique esses percentuais.

A pesquisa documental que empreendemos nos permitiu observar a pouca familiaridade da maioria dos docentes com esses instrumentos de interação, o que termina por afastar sensivelmente *videoaulas* e *videoconferências* da configuração dos usos da oralidade nas aulas presenciais. A artificialização contextual leva professores à adoção de uma postura de retraimento diante das câmeras, o que entendemos ser esperado em razão de não se tratar de profissionais formados para o uso desse tipo de instrumentos de mídia. De acordo com Kenski (2003), o período de capacitação que permite ao professor desenvolver novas habilidades de ensino, utilizando a tecnologia como ferramenta flexível, é de quatro ou cinco anos, pois ocorre de forma gradual e se dá a longo prazo.

Essa postura de retraimento – quem sabe, de *estranhamento* – possivelmente seja responsável pelo fato de que muitas videoaulas e videoconferências são, na verdade, leituras em voz alta, pelos professores, de conteúdos veiculados nos monitores de computador, isso quando a edição não insere os próprios *slides* na tela, e a voz do professor fica *in off* lendo tais *slides*. Configurações dessa ordem nos permitem inferir que as estatísticas do Gráfico 19 não nos facultam confirmar ou não nossa hipótese de que os alunos aprendam melhor pela oralidade e que a prevalência da escrita na modalidade a distância constitua fator complexificador do aprendizado – o que, sob vários

aspectos, parece uma obviedade –, isso porque videoaulas e videoconferências a que tivemos acesso não representam usos da oralidade minimamente similares a tais usos como eles se dão na educação presencial.

As videoconferências também foram consideradas pelos estudantes como recursos que contribuem para o entendimento do conteúdo estudado. Na questão 28 do questionário, os alunos concordaram ou discordaram das seguintes afirmações: *contribuem, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor – Q281 –, contribuem, pois eu posso tirar dúvidas – Q282 –, contribuem, pois ouvindo as perguntas de colegas e as respostas eu aprendo – Q283 –, contribuem, pois aprendo melhor ouvindo do que lendo – Q284 –, não contribuem, pois as sessões são cansativas – Q285 –, e não contribuem, porque as relações são pouco espontâneas – Q286.* Vejamos o Gráfico 20 a seguir.

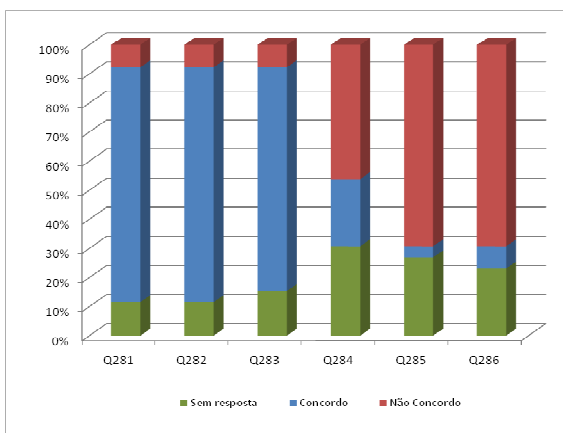


Gráfico 20 – Contribuição das videoconferências para o entendimento do conteúdo

Fonte: Elaboração da autora (2011).

De acordo com os dados apresentados podemos perceber que 80,8% dos alunos consideram que as videoconferências contribuem com o entendimento do conteúdo pelo fato de, por meio delas, eles conseguirem ver e ouvir a explicação do professor – Q281 – e pelo fato de poderem tirar dúvidas – Q282. A maioria deles (76,9%) concorda que as videoconferências contribuem, pois, ouvindo as perguntas de colegas e as respostas, eles aprendem – Q283. Assim como em relação às

videoaulas, a maioria dos graduandos (46,2%) discordaram das afirmações de que as videoconferências contribuem pelo fato de eles aprenderem melhor ouvindo do que lendo – Q284 –, bem como 69,2% deles não concordaram com a afirmação que esse tipo de recurso não contribui pelo fato de as sessões serem cansativas – Q285 –, ou porque as relações são pouco espontâneas – Q286. As videoconferências são especialmente importantes por fazerem uso da fala na interação entre os pares, o que implica limites mais próximos da oralidade na interação presencial, com sua carga de improviso e imprevisibilidade (CRUZ, 2009). Renovem-se, aqui, as observações sobre a familiaridade docente com esse processo, tal qual registramos anteriormente.

Nesta seção, procuramos delinear o perfil de graduandos de curso de Letras Português a distância, buscando compreender melhor como os graduandos se formaram leitores e como eles se comportam hoje na condição de alunos leitores de um curso da modalidade a distância pautado na modalidade escrita e que, portanto, exige habituação e proficiência em leituras diversas. Para isso, analisamos algumas características, como, por exemplo, o grau de escolarização dos pais, a presença ou não de materiais escritos na infância e/ou adolescência, os usos da leitura e da escrita no trabalho, a rotina de leitura e de estudo, concepções sobre o ato de ler, entre outras particularidades. De acordo com Galvão (2003, p. 148), “[...] existem correlações bastante fortes entre os níveis, os hábitos e as práticas de leitura dos pais, assim como o contato com objetos escritos desde a infância e os usos que da leitura e da escrita são feitos [...]”. Essas reflexões serão associadas posteriormente à análise da compreensão leitora dos graduandos, o que será objeto de nossa reflexão na seção que segue. As questões 24, 25, 26, 29, 30 e 31 do questionário, não contempladas nesta seção, serão descritas e analisadas em seção à frente, quando tratarmos do teste de apropriação de conhecimento.

5.1.2 A compreensão leitora dos graduandos participantes de pesquisa: uma reflexão sobre o desempenho dos alunos em tarefas de leitura organizadas à luz dos critérios do Pisa

Ler⁶⁸ 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 (Anexo C) 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 conforme especificado no capítulo anterior. Todas as questões diziam respeito ao texto *Os Caminhos da Linguística* (Anexo B), o qual elaboramos especialmente para compor o teste.

Esse instrumento de geração de dados 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 nas subseções que seguem.

5.1.2.1 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

⁶⁸ Reiteramos, aqui, o conhecimento das múltiplas implicações do ato de ler, tomadas à luz das discussões no campo dos *gêneros discursivos/textuais* e dos estudos do *letramento*, o que exigiria, nesta seção, abordagem de natureza distinta da que empreendemos. Reiteramos, porém, que embora reconheçamos as substantivas contribuições desses ideários teóricos, não os adotamos como ancoragem explícita neste estudo.

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.

Nesta seção, subverteremos o comportamento que vimos tendo desde a seção anterior, ou seja, não vamos citar os itens do Gráfico antes de apresentá-lo: faremos essa menção após a exibição dos dados, já no tratamento analítico. Essa opção se deve à necessidade de maior precisão na remissão aos itens de análise na discussão de cada qual das colunas apresentadas. Importa, porém, registrar que, no Gráfico 21 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.

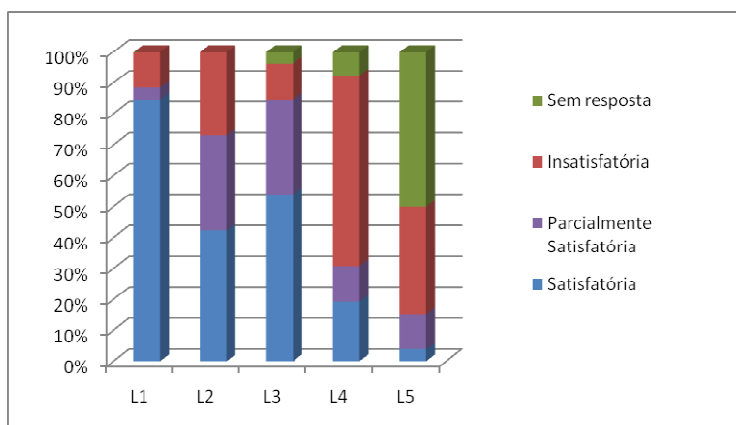


Gráfico 21 – Localização de informação

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, com base em descritores do Pisa (2000), 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, nas linhas 68 e 70, a seguinte frase: (1)⁶⁹ “Parece possível considerar que, de maneira geral, os estudos linguísticos estão divididos em duas grandes áreas de ação: a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada.” A informação demandada para resolver a questão estava linear e explicitamente veiculada. Essa questão de *Nível 1* de *localização de informação* (L1 – primeira coluna do Gráfico 21) 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, tal qual mencionamos anteriormente. 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. Segundo Colomer e Camps (2002, p. 46), é necessário haver um mecanismo de controle da compreensão, o que implica atenção, um estado de alerta que permite detectar os erros de interpretação. “Trata-se de uma atividade metacognitiva, de auto-avaliação constante do leitor sobre seu próprio processamento de construção de sentido [...]”.

Para responder à questão de *Nível 2* de *localização de informação* (L2 – segunda coluna do Gráfico 21), os alunos precisavam, com base

⁶⁹ Vamos numerar os excertos do texto transcritos para fins de análise.

em descritores do Pisa (2000), 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 conteúdo⁷⁰: *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. Eis as implicações, no ato de ler, dos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos de que trata Koch (2003).

⁷⁰ Tal qual consta no Anexo E, em que registramos os descritores para correção do teste.

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 21) 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. Ao que parece, o fato de não disporem de esquemas cognitivos desenvolvidos para muitos dos conceitos ali implicados explique o desempenho dos alunos nesse caso (RUMELHART, 1981). 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, com base em descritores do Pisa (2000), 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 (2) “modos diferentes de analisar os fenômenos linguísticos” (linhas 166 e 167). Em outra parte do texto o autor reafirma o seu posicionamento ao considerar que (3) “ambas as perspectivas são complementares e respondem por momentos distintos de análise da linguagem” (linhas 26 a 28).

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 21) 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 (linhas 107-122 e 140-146) –, está explícita a informação de que ele considera as duas perspectivas como complementares e importantes para a Linguística enquanto campo de conhecimento – sobre isso, veja-se o fecho do texto (linhas 164-172): (4) “A *Linguística Teórica* e a *Linguística Aplicada*, em que pesem eventuais embates entre as áreas, em nosso entendimento, são modos

diferentes de analisar os fenômenos linguísticos. 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’” (p. 15)

A maioria dos alunos que responderam à questão de modo *insatisfatório* possivelmente o tenha feito por considerar que o seguinte trecho do texto (5) “[...] *é um campo do conhecimento, uma ciência – estabelecida oficialmente a partir das contribuições de Ferdinand Saussure, quando ele definiu o objeto e o método de estudo da Linguística –, que fez, e continua fazendo, importantes descobertas sobre aquilo que é constitutivo do ser humano e que permite a comunicação, a vida em sociedade – a língua(gem).*” (linhas 159-164) poderia significar potencialmente que o autor fosse favorável à Linguística como ciência social. Se assim o for, apresenta-se aqui um equívoco interpretativo, em que os graduandos, possivelmente a partir da asserção (6) “[...] *[a linguagem] permite a vida em sociedade[...]*” (linha 164) concluíram que o autor mostrava-se favorável aos linguistas que consideram a Linguística como próxima das ciências sociais.

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 perspectiva⁷¹. 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 – (I24⁷²) –, 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*

⁷¹ Tais interpretações decorrem de inferências nossas, dado não termos lançado mão de estratégias como *protocolos verbais*, as quais nos permitiriam analisar com mais apropriação a possível causa dos equívocos cometidos. Entendemos, porém, que um estudo em nível de Mestrado não comportaria mais esse nível de detalhamento.

⁷² Ao longo desta seção, codificaremos os participantes de pesquisa nas remissões a suas respostas.

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) e emparelhamento de esquemas cognitivos (RUMELHART, 1981). De todo modo, trata-se de uma informação explícita no texto (linhas 129-132): (7) “[...] 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 (linhas 128 e 129): (8) “[...] 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 (linhas 125-128): (9) “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 21), 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 21, 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 Morais (1996) definiu como a *capacidade de leitura* e tem implicações com o exercício da atenção seletiva, a focalização (KOCH, 1995). Esse desempenho nos faz retomar o Gráfico 11, da seção 5.1.1.2, cujos dados registram a informação dos alunos de que *leem, sem serem perturbados, os materiais do curso*. Esse desempenho, em se tratando da *localização de informações*, suscita uma reflexão mais efetiva sobre aqueles dados: Bastariam condições externas apropriadas para o ato de ler? 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.

É natural que os percentuais de respostas *satisfatórias* nas questões dessa categoria sejam mais elevados do que nas categorias seguintes a esta. O que pode causar certo estranhamento é o fato de a questão de *localização de informação* de *Nível 3* ter tido maior percentual de respostas satisfatórias do que a questão de *Nível 2*, cujo grau de dificuldade era, em tese, menor. A questão de *Nível 5* foi a que teve maior número de respostas em branco, 50% dos alunos não responderam à questão, o que se justifica pelo grau de complexidade, já que esta era a questão mais difícil desta categoria,

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.

5.1.2.2 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 22, 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. As respostas foram agrupadas e são apresentadas de acordo com as seguintes categorias: *satisfatória*, *parcialmente satisfatória*, *insatisfatória* e *sem resposta*. Eis a representação estatística das respostas dadas a essas questões pelos alunos:

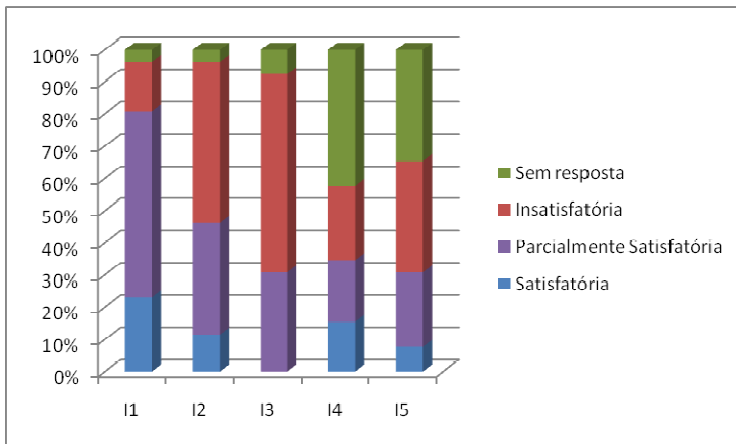


Gráfico 22 – Interpretação de texto

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, com base em descritores do PISA (2000), 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 como “O texto trata da ideia de língua e linguagem” (I30); *parcializadas* como “Os vários caminhos que a língua tem a oferecer”(I2); *arreesadas* como “A problematização da língua em sociedade”(I17); ou *confusamente retextualizadas* como “O eixo interno e o eixo externo, aquela parte que constitui a ordem dos argumentos em uma sentença e por exemplo a parte que constitui a interação social”(I12).

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)) – linhas 148 a 150.

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 (I1, I8, I9, I17) 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, com base em descritores do Pisa (2000), 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* (linhas 161 e 162) – 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 (linhas 128-138).

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, com base em descritores do Pisa (2000), 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 (linhas 24, 25 e 26), 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*.

É importante destacar que materializar os níveis do Pisa nessas questões do teste de leitura não foi uma atividade matemática, ou seja, não foi possível estabelecer uma relação isomórfica inteiramente objetivada entre a enunciação da questão e os descritores do Pisa, uma vez que a descrição das categorias, em si mesma, demanda uma ação hermenêutica do pesquisador: quais as implicações dos descritores em se tratando da materialidade do texto que será usado no teste. Trata-se de uma atividade complexa na qual procuramos nos haver da melhor forma possível, tendo submetido o *design* final a uma avaliação colegiada de estudiosos do tema *leitura*.

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. Essas informações podiam ser localizadas nos seguintes trechos do texto: (10)“*Até o conhecimento do seu verdadeiro objeto, a linguística passou por três períodos: uma fase filosófica [...]; uma fase filológica [...], e uma fase comparatista [...]*” (linhas 2-7); (11)“*Apesar da grande importância e influência exercida pelo Estruturalismo, essa não é a única vertente teórica que fundamenta os estudos linguísticos. Atualmente, a Linguística convive com a diversidade teórica [...]*” (linhas 21-24), (12)“*[...] sobretudo na segunda metade do século XX, devido ao grande reconhecimento do programa chomskyano, a linguística foi projetada como um campo de estudos eminentemente formal [...]*” (linhas 88-91).

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. Alguns (I5, I12, I33) concordaram que a Linguística passou por mudanças ao longo do tempo, mas não explicitaram quais foram essas mudanças e como ela se constituiu hoje enquanto campo de conhecimento, com respostas do tipo: “A Linguística não é a mesma, houve mudanças” (I9). Por outro lado, respostas como “Os linguistas aplicados concebem a Linguística como próxima das ciências sociais, ela pode ser moldada de acordo com os anseios de cada época” (I31) ou “Sim. Saímos de um ensino tradicional para um repensar na experiência já existente em cada pessoa” (I7) evidenciam certa dificuldade em relacionar várias informações do texto e interpretá-las. 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 *Os Caminhos da 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 nesta subseção 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, o que será apresentado na subseção a seguir.

5.1.2.3 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 que se constrói nas relações intersubjetivas, em todo o processo de formação como leitores na vivência social, cultural e histórica que empreendemos ao longo da vida (GEE, 2004).

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 23 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. As respostas foram agrupadas e são apresentadas nas seguintes categorias: *satisfatória*, *parcialmente satisfatória*, *insatisfatória*, *sem resposta*. Eis a representação estatística das respostas dadas a essas questões pelos alunos:

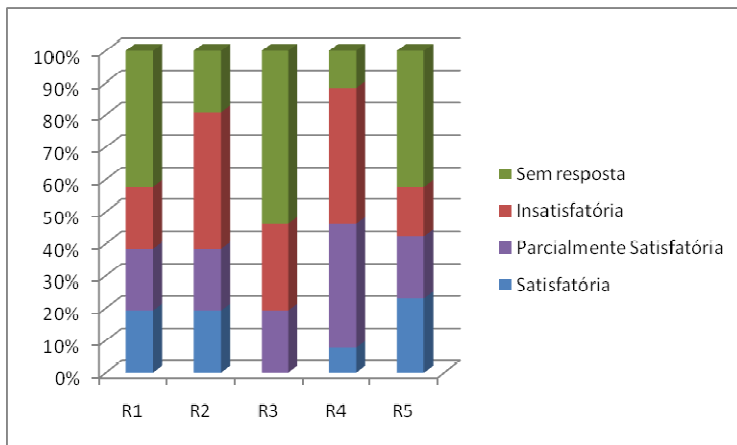


Gráfico 23 – Reflexão e Avaliação

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 documental⁷³ (Registro documental 1 sobre a disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais).

No que diz respeito ao segundo nível de *reflexão e avaliação* – *Nível 2* –, avaliava-se, com base em descritores do Pisa (2000), 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”(I2); ou fugindo do foco, como em “Concordo sim, devemos conhecer e utilizar os caminhos da linguística para enriquecermos nossas aulas”.(I6)

⁷³ Ainda que, no capítulo dos procedimentos metodológicos, tenhamos descrito a *pesquisa documental* como circunscrita às disciplinas ligadas aos *níveis linguísticos*, importa que mencionemos a retomada dessa pesquisa, estendendo-a a outras disciplinas das primeiras fases – Introdução aos Estudos Gramaticais, História dos Estudos Linguísticos e Sociolinguística –, fazendo-o especificamente para as finalidades analíticas desta seção que tematiza o teste de leitura.

Precisamos reconhecer que a falta do adjetivo *aplicados* no enunciado da questão de *Nível 2* poderia ter incidido sobre as respostas dadas a essa questão. Ao invés de “[...] *você concorda com a opinião do autor sobre o papel que o linguista deve assumir perante a sociedade?*” o enunciado poderia ter sido “[...] *você concorda com a opinião dos linguistas aplicados, apresentada pelo autor do texto, sobre o papel que o linguista deve assumir perante a sociedade?*”, isso porque, no texto, o autor apresenta apenas a perspectiva assumida pelos linguistas aplicados em relação ao papel do linguista na sociedade (linhas 148-153). No entanto, não acreditamos que esse tenha sido o caso nessa questão, pois as respostas não indicam uma compreensão enviesada do enunciado causada pela falta do adjetivo. Além disso, nenhum aluno questionou isso durante a realização do teste e em nenhuma das respostas o conteúdo suscitava esse atravessamento. De todo modo, vale o registro.

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: (13) “*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”* (linhas 167-171) e a demonstração de compreensão detalhada dessa informação, como prescrevem os descritores do Pisa (2000). 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). Se o

leitor não tiver conhecimento prévio sobre isso e se não tiver formado o *modelo situacional* do texto (KINTSCH, 1998), não conseguirá responder à questão, o que nos parece ter gerado o percentual de respostas *insatisfatórias* e de *não respondidas*. Algumas respostas, avaliadas como *insatisfatórias*, exemplificam essas considerações nossas: “Sim, a Linguística Aplicada” (I1); “Sim, concordo, pois as variações estão aí e é através da consideração da variação que há na sociedade que torna-se mais fácil o conteúdo, por exemplo, a ser ensinado em sala de aula”(I12); “Acredito que a Linguística é sim importante para a sociedade como qualquer outra ciência citada no texto, porque estudos nela desenvolvidos envolve atividade humana” (I32); “Sim. Isso deve-se ao fato que é na investigação de ‘anomalias’ linguísticas que se descobre o objeto a ser estudado”(I28).

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, com base em descritores do Pisa (2000), 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. A vinculação da *Sociolinguística* à ideia de *social/sociedade* talvez tenha gerado essa *performance*. O mais surpreendente é que, como mostra nossa pesquisa documental, essa disciplina tem foco laboviano e nela prevalecem discussões sobre o modelo analítico quantitativo laboviano em detrimento de discussões

mais alongadas sobre variedades e afins (Registro documental 1 sobre a disciplina de Sociolinguística).

A natureza das respostas dadas remetia a um universo social perpassado pelas teorias sociolinguísticas, isto é, os alunos responderam à questão baseados nos estudos sociolinguísticos em relação à *língua* e à *sociedade*. Nessa questão, os alunos se pautaram muito mais nos seus conhecimentos do que no conteúdo do texto. Segundo Smith (1989), há que haver uma combinação, um equilíbrio entre as informações linguísticas observáveis no texto e o conhecimento prévio do leitor ou o conhecimento advindo de outras fontes que não o material lido e, segundo Leffa (1996), ler não é apenas atribuir sentidos ao texto; assim, a atenção ao conteúdo explícito e as demandas inferenciais impediam uma aposição pura e simples do conteúdo estudado na disciplina recentemente concluída.

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, presente nas linhas 148 a 156 do texto, 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). (Registro 1 documental sobre a disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais)

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. (Registro documental 2 sobre disciplina de Introdução aos Estudos Gramaticais) Além disso, o embate entre linguistas e gramáticos tende a se manifestar na mídia. 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.

Por outro lado, o conteúdo da questão de *Nível 4* exigia um conhecimento muito mais específico, com o qual os alunos não tinham se deparado ainda por estarem nas primeiras fases do curso, ou seja, provavelmente eles não tivessem conhecimentos prévios suficientes para o entendimento do conteúdo veiculado no texto. Segundo Kintsch (1998), quando o leitor não possui conhecimento prévio sobre o assunto do qual trata o texto, não haverá entendimento e, conseqüentemente, não haverá aprendizagem. E, importa destacar, essa categoria implica agenciamento de conhecimentos de mundo para empreender a *reflexão* e a *avaliação* demandas.

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*.

A relação que o leitor estabelece entre um texto e sua experiência, seus conhecimentos prévios e seus posicionamentos pessoais no que diz respeito a temáticas e argumentações com que se defronta, posicionando-se em relação a esse mesmo texto, é atividade requerida na leitura crítica. Essa habilidade tem ligação com o conhecimento enciclopédico, isto é, com o conhecimento armazenado na memória de longo prazo e com a experiência pessoal, a qual tem componentes sociais, históricos, culturais, políticos etc. A experiência pessoal constrói-se na historicidade do sujeito e, nessa condição, caracteriza-se

por uma singularidade expressiva: são as vivências desse mesmo sujeito, até aquele momento, que estão sendo agenciadas. Assim, analisar criticamente, refletindo sobre o assunto veiculado em um texto escrito, compreende considerar as informações do texto e os seus próprios conhecimentos, por meio da formulação de hipóteses e da verificação dessas hipóteses (COLOMER; CAMPS, 2002).

Essas considerações nos levam a proposições de Kintsch (1998) segundo as quais o conhecimento de domínio do leitor está intrinsecamente implicado na construção de sentidos do texto lido. Estamos conscientes de que, embora as respostas às questões apresentadas, em se tratando da *localização de informações* e da *interpretação* demandassem atenção a dados apresentados no texto e articulação entre esses mesmos dados, no que diz respeito à *reflexão e avaliação* parecem estar mais efetivamente implicados fatores relacionados ao conhecimento prévio do leitor, nesse caso específico, no que concerne à área da Linguística. Entendemos que se posicionar diante de determinado tema implica agenciar conhecimentos de domínio que permitam, não apenas localizar as informações e articular essas informações entre si, depreendendo implícitos e concluindo a partir dessa depreensão, mas que permitam estabelecer comparações com abordagens de outra natureza, exógenas ao texto, de modo a poder avaliar a apropriação do conteúdo ali explicitado ou implicitado.

Trata-se, pois, em nossa compreensão, de um comportamento de maior complexidade, que possivelmente tenha ficado comprometido nesse teste porque os alunos já haviam cursado disciplinas da Linguística Teórica, mas estavam apenas no início das discussões pertinentes à Linguística Aplicada. Talvez, ao final do curso, os resultados fossem diferentes. De todo modo, dentre os níveis anteriores prevalecem habilidades no plano da *localização de informações*, o que nos remete a discussões no campo do ensino e da aprendizagem da leitura que apontam para a priorização, nas ações de ensino, de atividades focadas nessa mesma dimensão de *localização de informações*, tal qual registram Kleiman (2001 [1989]) e Cerutti-Rizzatti (2008).

Reunindo os dados apresentados nos três Gráficos anteriores em um mesmo Gráfico, poderemos visualizar com maior clareza a prevalência de respostas *satisfatórias* nas questões de *localização de informação* em detrimento das de *interpretação de texto* e de *reflexão e avaliação*. Vejamos o Gráfico 24 a seguir, em que L significa, *localização de informação*, I significa *interpretação de texto* e R significa *reflexão e avaliação*.

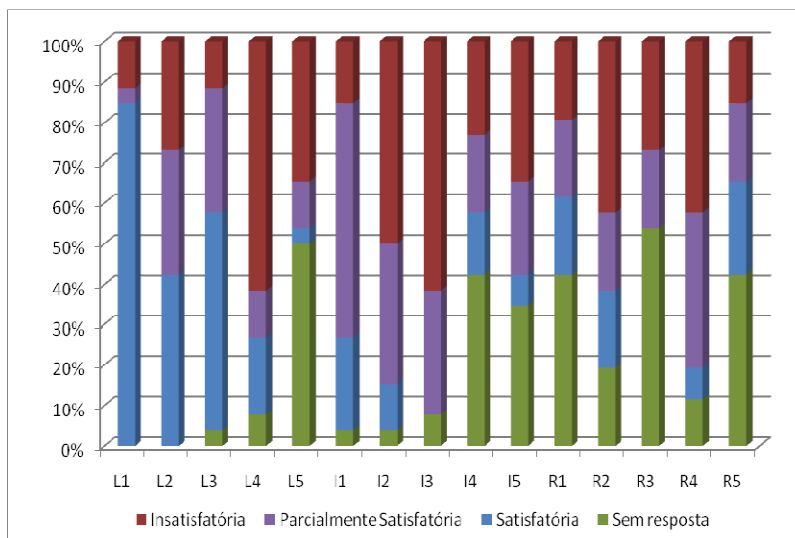


Gráfico 24 – Resposta Teste de Leitura

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Se somarmos os percentuais de respostas satisfatórias nas cinco questões em cada uma das três categorias teremos um aproveitamento de 40,74% em localização de informação, 11,52% em interpretação de texto e 13,84% em reflexão e avaliação. Assim, a habilidade mais eliciada no teste foi a de *localizar informação*, o que sugere que os graduandos conseguem localizar as informações presentes em um texto – sobretudo em se tratando dos níveis mais básicos dessa habilidade. Esse melhor desempenho dos graduandos em questões que avaliavam as habilidades de *localização de informação*, ao passo que nas de *interpretação de texto* prevaleceram respostas *insatisfatórias* e *parcialmente satisfatórias* sinalizam para uma não proficiência dos alunos em leituras que exigem níveis de compreensão mais complexos, como é o caso de ensaios teóricos e leituras científicas com as quais eles se deparam ao cursarem uma graduação. A categoria de *reflexão e avaliação* teve um alto percentual de questões sem resposta – 53,8% na pergunta correspondente ao *Nível 3* dessa categoria, por exemplo, conforme explicitado anteriormente.

Em nosso entendimento, o teste de leitura não exigia demasiado conhecimento prévio específico – em se tratando de conhecimento enciclopédico, sobre Linguística – e mesmo que assim o fizesse,

acreditamos que os alunos teriam o mínimo de condições para responder, pois já haviam cursado, estando eles na 5ª fase do curso, disciplinas como História dos Estudos Linguísticos, Introdução aos Estudos Gramaticais e Linguística Textual que, como mostra nossa pesquisa documental, empreenderam discussões sobre a Linguística enquanto área de conhecimento (Registros documentais 4 e 7 sobre as disciplinas mencionadas). Além disso, em relação às condições para a realização do teste, os alunos o fizeram em um ambiente silencioso, na sala em que assistem às aulas presenciais e em um período de tempo (duas horas) maior do que ao de uma *aula-faixa*, isto é, se o teste tivesse sido apresentado como uma atividade de uma aula presencial, certamente eles responderiam no tempo da aula, que é menor do que o tempo oferecido neste caso. Como podemos perceber, vários fatores convergiam para uma boa *performance* dos graduandos no teste de leitura, o que, porém, não aconteceu, na evidência das complexas implicações intrassubjetivas e intersubjetivas no que respeita ao desenvolvimento da proficiência em leitura de um texto como esse.

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.

5.2 A CONFIGURAÇÃO DE QUATRO DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O NÚCLEO LINGUÍSTICO DA HABILITAÇÃO EM LETRAS EAD: A PRESENÇA DA MODALIDADE ESCRITA DA LÍNGUA E AS DEMANDAS DE LEITURA

Segundo Moran (2009), existem, basicamente, no Brasil dois grandes modelos de EaD na formação de professores. No primeiro, aparece o professor no seu papel tradicional, em que é visto pelos alunos ao vivo (teleaula) ou em aula gravada (videoaula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais. No segundo modelo, o professor não “dá aula”, ele se comunica através de materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, através da internet; utiliza alguns vídeos eventualmente, não sistematicamente.

O curso de Letras-Português, na modalidade a distância, da Universidade em questão, inscreve-se no segundo modelo descrito por Moran (2009) e é oferecido em cinco cidades/polos nos estados de Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais. Os alunos recebem livros-texto elaborados especialmente para cada disciplina, há tutoria presencial em polos e tutoria virtual, os docentes dão aulas presencias nos polos, e são realizadas videoconferências e/ou gravadas videoaulas. Além disso, são disponibilizados textos, vídeos e exercícios por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) *Moodle*.

O livro-texto de cada disciplina é elaborado pelo próprio docente, e cada aluno recebe uma versão impressa desse livro, o qual é também disponibilizado na página da disciplina. Além do conteúdo escrito, os livros contêm hipertextos, que são caminhos, bússola, do processo de ensino e aprendizagem, e uma variedade de mecanismos motivacionais e instrucionais – todos esses materiais estruturam-se com base na língua escrita. O diálogo entre o professor e o aluno é direto, o professor “fala” diretamente aos alunos através do livro-texto. Mensagens como “Seja bem-vindo!”, “Esperamos que você tenha um excelente aproveitamento acadêmico” são comuns nesse tipo de material didático e evidenciam uma tentativa de aproximar as modalidades escrita e oral, no entanto não basta que o livro-texto seja bem escrito e, em seu estilo, simule uma relação presencial se o aluno não estiver preparado para realizar a leitura individual desse material de modo proficiente.

5.2.1 As disciplinas no Moodle: prevalência de atividades na modalidade escrita

Machado Junior (2008, p. 74-75) define o *Moodle* como “[...] um ambiente com interface bidimensional, que pode ser acessado com o uso de um navegador de internet, bastando, para isso, que os usuários tenham acesso ao endereço de um servidor com o AVA instalado.” As principais ferramentas do *Moodle* utilizadas para interação *on-line* entre professores, tutores e alunos são *chat*, *fórum* e *e-mail*, todas elas ancoradas no uso da língua escrita.

A plataforma do curso de Letras Português a distância é construída com base na modalidade escrita. Os conteúdos acessíveis no ambiente estão organizados por tópicos que contêm hipertextos, ou seja, sistemas que permitem criar e manter conjuntos de textos interligados de forma não sequencial na internet, tudo por meio da informação escrita. Observemos o exemplo de organização de um tópico da disciplina de Fonética e Fonologia:

2 Tópico II □

Leia os itens 4.1 a 4.4 do CAPÍTULO 4 - Fonologia - na UNIDADE B. Para compreender as diferentes teorias fonológicas, leia mais sobre Fonologia (CRISTÓFARO-SILVA, 2002, p.187-200) ou Fonêmica (MATTOSO CÂMARA Jr., 1977, p.11-41) ou sobre fonemas (MATTOSO CÂMARA Jr., 1986, p.33-65). Acompanhe, no livro texto, o desenvolvimento das atividades que estabelecem os fonemas e os alofones da língua, através de pares mínimos (pares suspeitos e análogos). Em seguida, faça o levantamento dos fonemas consonantais e vocálicos do PB, por meio dos EXERCÍCIOS 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do Capítulo 4 da Unidade B. Consulte os Quadros 1 e 4 para ter idéia das correspondências entre letras e sons da língua. Depois de perceber os contextos que levam à variação de consoantes e vogais, realize também os EXERCÍCIOS 7 e 8.

Retorno da atividade: o retorno por parte do professor ou do tutor a distância será realizado por meio de um FÓRUM.

Figura 1 – AVEA do curso em estudo

A exemplo desse tópico, organizam-se os demais nas outras disciplinas focalizadas neste estudo. Como fica evidente, os encaminhamentos acontecem por meio de informações escritas que precisam ser lidas pelos alunos; aliás, o *link* das diferentes disciplinas constitui-se de outros tantos *links* para cuja navegação é requerido o ato de ler e compreender os encaminhamentos ali escritos.

Os sistemas de bate-papo, nas disciplinas do chamado *núcleo duro*, ministradas no Curso, segundo depoimentos de tutores e professores, não funcionaram muito bem, pois não tiveram a participação esperada dos alunos. Uma questão que possivelmente esteja implicada nessa dificuldade e que interessa diretamente a este estudo é o fato de que *chats* em EaD têm, em grande medida, a finalidade de viabilizar uma aproximação maior entre o mediador e o aluno – na busca, quem sabe, de *compensar* a ausência da relação presencial –, o que se explica em razão de ser uma ferramenta síncrona cuja textualização é muito próxima da oralidade (MARCUSCHI, 2008). Para que tal finalidade se consolide, porém, é preciso que os interactantes tenham lido os materiais escritos e refletido sobre eles, de modo a socializar, por meio da escrita, sua compreensão e esclarecer, também por meio da escrita, suas dúvidas. Isso, segundo relato dos envolvidos na mediação da aprendizagem, nem sempre acontece.

(2) *É muito frequente os alunos participarem dos chats sem terem lido os textos, o que inviabiliza o objetivo do uso dessa ferramenta. Muitos alunos entram no chat para “ouvir” o mediador. Estão ali, o sistema acusa sua presença, mas não se pronunciam e, quando instados a fazê-lo, escrevem que preferem só “acompanhar”, numa possível evidência de não terem segurança na apropriação conceitual do que leram ou no uso da escrita para mediar uma discussão dessa natureza. Essa segunda possibilidade fica nítida na forma como muitos alunos se desculpam pelos eventuais erros de grafia que cometem.* (Diário de campo – 02/12/2009. Enunciação de professor do Curso.)

A disciplina que realizou maior número de *chats* (nove no total) e que teve maior participação dos alunos no uso desse recurso comunicacional foi a de Fonética e Fonologia. Na disciplina de Morfologia, foram realizados dois *chats*; na de Sintaxe apenas um, e na de Semântica nenhum. Relato de tutor da disciplina de Semântica permite inferir a preferência dos alunos pela oralidade – videoconferências – tanto quanto a dificuldade de “conversar” usando a escrita, o que atribuímos ao fato de que a co-ocorrência de muitas “falas” exige leitura rápida para compreender e escrita rápida para acompanhar a discussão, habilidades em xeque na maioria dos casos.

(3) *Os chats parece que não são muito populares. Os alunos reclamam, dizem que como tem vários participantes ao mesmo tempo, e só dá pra postar uma pergunta por vez, dá confusão, não dá pra tirar todas as dúvidas, entre outras coisas. Eles preferem mensagem direta ao tutor ou postar no fórum. Além disso, eles estão aproveitando bastante as videoconferências.* (Diário de campo – 19/11/2009. Enunciação de um tutor sobre o uso que os alunos fazem dos *chats*; grifo nosso).

A preferência, por parte dos discentes, em participar de interações pautadas na modalidade oral evidencia-se desde os dados do questionário piloto, respondido por cerca de 10% dos alunos do curso de Letras-Português EaD. Os dados do questionário revelam que a maioria dos estudantes atribui nota máxima (10) às aulas ministradas pelos docentes nos polos. Isso parece mais um indicador de o quanto as interações face a face, as quais não passam pela mediação da tecnologia, parecem ser da preferência dos alunos e consideradas facilitadoras no processo de aprendizagem, o que nos parece também ter raízes culturais

cuja discussão foge a este estudo. Há, em nosso entendimento, duas possíveis razões que explicam essa preferência pelas aulas presenciais e também pelas videoconferências: uma delas é propiciada pelas habilidades do professor, sua desenvoltura e maior domínio em ministrar aulas presenciais; a outra, a necessidade, por parte dos acadêmicos, de ver ratificado pelo professor, na oralidade, o que está escrito no livro-texto, questão a ser retomada à frente.

Outro recurso de comunicação muito usado para a interação *on-line* entre alunos e tutores é o fórum – também de base escrita –, o qual, diferentemente do *chat*, se dá de forma assíncrona, não exigindo a interação dos usuários em tempo real: o aluno lê o enunciado de encaminhamento, responde a ele por escrito e intervém, também por escrito, nas respostas dos demais colegas, após lê-las, de modo a consolidar uma discussão sobre um tema da disciplina.

Na pesquisa documental realizada, pudemos observar que as disciplinas de Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica utilizaram muito mais o fórum como recurso de comunicação do que o *chat*. Ao todo, essas disciplinas realizaram 22 fóruns destinados a atividades de aprendizagem e mais onze fóruns para divulgação e discussão de assuntos gerais (agendamento de *chats*, avisos e esclarecimentos gerais sobre as disciplinas etc.). Constatamos, também, que poucos alunos participaram dos fóruns. A média de participação foi de três alunos por fórum. Uma questão que possivelmente esteja implicada nisso é o fato de o fórum ser uma ferramenta assíncrona, pautada na escrita e que se afasta da oralidade mais do que o *chat*. O fórum é um tipo de ferramenta que se aproxima mais do polo do *continuum* (BORTONI-RICARDO, 2004) que estabelece maior interface com a escrita.

5.2.2 Espaços pontuais de oralidade: videoconferências e videoaulas

A exemplo do que descrevemos na seção anterior, a maior parte da interação entre alunos e professores ou tutores a distância acontece por meio de recursos construídos com base na escrita. Há, porém, dois recursos ancorados na oralidade que parecem favorecer o processo de apropriação conceitual, mas são notoriamente pontuais ao longo do processo: as videoconferências e as videoaulas.

Em cada uma dessas disciplinas foram realizadas, em média, três videoconferências, cada uma com duração aproximada de quarenta minutos, o que dimensiona o espaço reduzido da oralidade ao longo do processo de formação. Apesar de poucas, as videoconferências, na

opinião dos alunos, contribuem para o entendimento do conteúdo, pois eles podem ver e ouvir a explicação do professor, bem como tirar dúvidas.

Em nosso entendimento, além de ser usada para a apresentação dos professores e dos tutores das disciplinas, quando utilizada com a finalidade de ouvir os alunos, esclarecendo as suas dúvidas e interagindo com eles em tempo real, ao invés de expor o conteúdo na maior parte do tempo, a videoconferência torna-se mais interessante, pois é um dos poucos momentos em que a interação entre docentes e discentes acontece por meio da oralidade. Segundo Cruz (2009, p. 87), a videoconferência “[...] é a que está mais próxima do presencial ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som, por meio de câmeras, microfones e periféricos [...]”. A questão relevante, para as finalidades deste estudo, não é somente a sincronia – o que se dá em *chats*, por exemplo –, mas o uso da fala na interação entre os pares, o que já assinalamos neste projeto.

Outro ponto importante das videoconferências, que merece ser destacado, é o fato de que, apesar de pautado na oralidade, esse tipo de recurso faz uso também da escrita. Com base na pesquisa documental realizada, podemos observar em vários momentos durante as videoconferências que a imagem do professor dá lugar a *slides* com conteúdo escrito; o aluno visualiza apenas os *slides* na tela, os lê, ao mesmo tempo em que escuta a voz do professor. Os questionários piloto apontam a insatisfação dos alunos com esse tipo de comportamento, o que fica evidente em registros como:

(4) [...] *se for uma videoaula que lê o que está no livro-texto não ajuda muito* (Informante piloto IP₆).

Cruz (2009, p. 89), em artigo sobre aprendizagem por videoconferência, registra que “[...] o fato de a comunicação ocorrer essencialmente por meio da fala e da imagem em movimento, e apenas de forma complementar pela palavra escrita, também implica limites mais próximos da oralidade do presencial, com sua carga de improviso e imprevisibilidade.”

Além de realizarem videoconferências, as disciplinas de Sintaxe e Semântica optaram por gravar videoaulas, com o intuito de facilitar a compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos estudados, tendo como base, entre outros fatores, a suposição de que os sentidos construídos na oralidade favorecem a apropriação do conhecimento.

Segundo depoimento de um aluno do Curso, registrado no questionário piloto, as videoaulas favorecem a compreensão dos textos lidos, pois, na videoaula,

(5) [...] *o professor interpreta, facilitando a compreensão do livro-texto.* (Informante piloto IP₆)

Já professor do curso, registra:

(6) *Na próxima edição do curso, acho que deveríamos ser obrigados a um número X de videoaulas, deveríamos gravar mais videoaulas. Eu acho que isso aproxima a gente do aluno; eu me senti muito longe dos alunos no decorrer da disciplina.* (Diário de campo – 17/03/2010. Enunciação de professor em discussão sobre possibilidade ou não de reedição do curso.)

Os únicos momentos de interação com os alunos nos quais a oralidade tende a ser dominante são possibilitados pelas videoconferências multiponto, em que várias salas – no caso, uma de cada polo – são interligadas, e pelas aulas presenciais ministradas pelos docentes nos polos. As aulas presenciais, no entanto, limitam-se a um ou dois encontros do professor com os alunos em cada qual das disciplinas do curso. Com relação à aula presencial como espaço de oralidade, depoimento de professor do curso dá conta da necessidade de muitos alunos de *ouvirem* o mediador explicar o que escreveu na plataforma, como se o ato de terem lido a informação escrita demandasse ratificação oral, interpretação a que já fizemos alusão anteriormente:

(7) *Viajei para o encontro presencial e fiquei impressionada com o conteúdo das perguntas de muitos alunos. Eles perguntaram tudo o que estava escrito com todas as letras nos encaminhamentos do Moodle. É como se precisassem me ouvir falar o que estava escrito, como se precisassem que eu confirmasse oralmente o que tinham lido.* (Diário de campo – 12/12/2009. Enunciação de professor do Curso.)

Diante disso, elicia-se a compreensão de que o curso de Letras-Português em questão, na modalidade a distância, constrói-se eminentemente pelo *design on-line* e, nessa construção, a escrita prevalece, quer em processos síncronos, como *chats*, quer em processos

assíncronos, como *e-mails* e *fóruns*, o que parece ser característico da EaD como modalidade contemporaneamente.

Dentro desse quadro, importa reiterar o questionamento acerca de como sujeitos que se valem da EaD lidam, no processo de apropriação do conhecimento, com a escrita e com leituras de relativa complexidade em usos intrinsecamente vinculados à erudição, a exemplo da leitura de livros-texto e ensaios teóricos nas áreas de Fonética e Fonologia, Morfologia e afins.

5.3 A APROPRIAÇÃO – VIA ESCRITA – DE CONHECIMENTOS ACERCA DE FUNDAMENTOS DAS DISCIPLINAS DE FONÉTICA/FONOLOGIA, MORFOLOGIA, SINTAXE, SEMÂNTICA EM LETRAS EAD: UMA DISCUSSÃO – À LUZ DO DESEMPENHO DOS ALUNOS – SOBRE A PREVALÊNCIA DA ESCRITA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Apropriar-se de conteúdos teóricos e metodológicos prevalentemente por meio da leitura parece implicar níveis de complexidade mais efetivos do que o fazer por meio *também* da oralidade, sobretudo se considerada a herança de preleções e exposições orais que historicamente marca as atividades de ensino. Eis aqui, em nosso entendimento, a importância da habituação e da proficiência em leituras diversas para uma formação sólida dos graduandos de EaD, cujos cursos são pautados na modalidade escrita da língua. Nesta subseção, analisamos o desempenho de graduandos de Letras Português EaD participantes desta pesquisa em teste de apropriação de conhecimento, com o objetivo de refletir sobre o aprendizado em uma modalidade em que a escrita é prevalente nos processos de ensino e aprendizagem.

Importa registrar, neste início de discussão, que o objetivo de descrevermos o desempenho dos alunos em testes de apropriação de conhecimento nas quatro disciplinas tematizadas neste estudo não é explicar as razões pelas quais (não) houve aprendizado, questão que traz consigo desdobramentos que fogem ao escopo desta abordagem, a exemplo de *o que é aprender de fato, implicações de memória na aprendizagem, significado das diferentes aprendizagens para os diferentes sujeitos, “eficácia” dos processos de ensino* entre tantas outras faces que constituem esse fenômeno.

O nosso propósito é retomar o espaço da modalidade escrita da língua nessas disciplinas – foco da seção anterior –, descrevendo

concomitantemente o desempenho dos alunos em cada uma delas. É certo que não podemos estabelecer relações causais entre ambos os enfoques, dados os desdobramentos do aprendizado a que fizemos menção no parágrafo anterior. Entendemos, porém, que, se, no grupo participante deste estudo, prevalecem habilidades de *localização de informação* no processo de compreensão leitora – tal qual já discutimos nesta dissertação –, não é possível desconsiderar que *ter aulas* por meio da leitura constitua, em alguma medida, um nível de dificuldades mais expressivo em se tratando da apropriação do conhecimento.

Considerando que a análise do desempenho dos alunos em cada disciplina interessa-nos a partir da discussão da prevalência da modalidade escrita nesta disciplina, iniciaremos a reflexão que corresponde a esta seção com uma subseção em que retomamos, agora em detalhes, o espaço da escrita nas disciplinas em estudo, bem como os momentos em que a oralidade mediou as interações, na busca de delinear, em alguma medida, esses espaços, tanto quanto a percepção dos alunos acerca de seu aprendizado em se tratando do uso da modalidade oral ou escrita.

5.3.1 As ferramentas usadas nas disciplinas em estudo: prevalência da valoração dos alunos a recursos típicos da modalidade presencial

Oralidade e escrita, segundo Marcuschi (2008), são duas modalidades de uso da língua que apesar de suas particularidades, constituem-se em atividades complementares, usadas em contextos básicos da vida cotidiana e que refletem um constante dinamismo. A aproximação e o compartilhamento de espaços entre *fala* e *escrita* são característicos da comunicação via internet, possibilitados pela tecnologia da informática que instaurou um novo polo comunicacional para a Educação a Distância.

A *explosão* da educação a distância no Brasil tem se dado graças ao desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, as quais vêm potencializando as relações interpessoais mediatizadas por recursos eletrônicos. Em se tratando do objeto deste estudo, as ferramentas de que os interactantes lançaram mão ao longo do processo de interação foram diversificadas, havendo livro-texto (impresso e) *on-line*, fóruns, *chats*, videoaulas, videoconferências, entre outros recursos. Em tais ferramentas, no entanto, prevalece o uso da modalidade escrita da língua. Na busca de apreender as percepções dos alunos acerca do uso dessas ferramentas, registramos questão específica sobre elas no questionário respondido pelos graduandos – Anexo F.

Nesse instrumento, havia duas questões referentes à mediação/mediatização. Uma delas, a questão 30 (Q30), solicitava dos alunos a atribuição de uma nota – de 0 a 10 – para a leitura do livro didático (Q301); leitura dos textos complementares (Q302); videoaula (Q303); videoconferência (Q304); aula do professor no polo⁷⁴ (Q305); *chat* (Q306); *e-mail* para a equipe de trabalho (Q307); fórum (Q308); tarefa (Q309); *wiki* (Q3010), em que 0 significava nenhuma importância e 10 significava importância máxima, tendo como critério o grau de importância em seu processo de aprendizado. Vejamos na tabela a seguir a média das notas atribuídas pelos alunos:

Tabela 8 – Notas atribuídas a alguns recursos e atividades

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Q301	9,5	0,9	7,0	10,0	10,0
Q302	9,0	1,2	6,0	9,5	10,0
Q303	9,1	1,0	7,0	9,0	10,0
Q304	7,7	2,3	2,0	8,0	10,0
Q305	9,9	0,3	9,0	10,0	10,0
Q306	6,5	2,7	0,0	7,0	10,0
Q307	8,2	1,7	3,0	8,0	10,0
Q308	7,6	2,3	0,0	8,0	10,0
Q309	9,0	1,3	5,0	9,5	10,0
Q3010	6,5	2,6	1,0	7,0	10,0

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Com base nos dados descritos na tabela, podemos perceber que os recursos e atividades mais importantes na opinião dos graduandos para a sua aprendizagem são: leitura do livro didático (Q301) – 9,5 – e a aula do professor no polo (Q305) – 9,9 –, seguidos da videoaula (Q303) – 9,1 –, da leitura dos textos complementares (Q302) – 9,0 – e da tarefa (Q309) – 9,0.

Parece notório, nessa atribuição de notas elevadas a esses itens, a prevalência de leitura de textos tidos como obrigatórios – o livro-texto,

⁷⁴ Estamos considerando, para as finalidades deste estudo, *aula presencial* como *ferramenta* de ensino, mesmo correndo o risco de conferir à ação do professor uma conotação que pode ser objeto de contraposição. A escolha atende a finalidades analíticas e não traz consigo valoração maior ou menor da atividade.

que é recebido na versão impressa, e os textos complementares –, as interações em que a modalidade oral prevalece – aula presencial e videoaula – e a atividade pela qual se dá a atribuição de nota na maioria das atividades – a tarefa. Assim, arriscamos inferir que se delineia, na tabela anterior, um comportamento ainda muito atrelado à modalidade presencial – a aula do professor no polo tem valoração de 9,9 –, dado que as ferramentas interativas típicas da EaD não parecem ter papel efetivo nas interações. O *chat*, por exemplo – Q306 –, tem uma das valorações mais baixas, assim como o *wiki*, ferramenta colaborativa característica das interações *on-line*, basta tomar a *Wikipedia* como referência. Como aponta Borges (2007), o uso de ferramentas interativas do ciberespaço pode superar a comunicação unidirecional entre professor e aluno, característica do paradigma tradicional de educação. Parece, pois, que esse movimento que distingue a modalidade a distância da modalidade presencial não se efetivou ainda nesse grupo.

Tomemos o *chat* e a baixa atribuição de valoração a essa ferramenta no processo. Como um recurso síncrono, o *chat* permite a interação em tempo real, isto é, uma simultaneidade temporal que até há pouco era atribuída somente à fala, mas que agora é possível na prática da escrita a distância, com o uso do computador (MARCUSCHI, 2008). No *chat* a escrita está muito próxima da fala, pois não há preocupação com a forma, a comunicação se dá de maneira rápida por meio de texto escrito que têm características típicas da ambas as modalidades da língua. Esse recurso que aproxima oralidade e escrita parece não ser familiar a esse grupo e possivelmente também não o seja a tutores e professores – também, inferimos – ainda bastante presos à configuração da educação presencial.

Se as ferramentas típicas das interações *on-line* são secundarizadas se comparadas às ferramentas típicas da modalidade presencial, o que Borges (2007) assinala sobre os avanços trazidos por essa modalidade, isto é, sobre o fato de as tecnologias digitais possibilitarem a criação de novos paradigmas educacionais, superando o individualismo e a fragmentação curricular típicos do paradigma tradicional, parece ainda não ter se instituído no universo particularizado neste estudo.

No questionário respondido pelos graduandos, havia algumas questões referentes à apropriação de conhecimento nas quatro disciplinas do núcleo linguístico, à contribuição ou não dos tópicos desenvolvidos em videoaula para o entendimento dos textos lidos e à importância das ferramentas de interação. Se considerarmos, tal qual mostra a tabela anterior, que os materiais de leitura têm prevalência na

valoração dos alunos – livro-didático (também impresso) recebeu 9,5, e textos complementares (passíveis de serem impressos) receberam 9,0 – inferimos que a leitura de materiais (impressos) seja de substantiva relevância para esse grupo. Tanto que, conforme apresentamos na seção de análise do questionário, a maioria dos graduandos imprime os textos para ler, lendo na tela apenas os de menor extensão (rever Gráfico 17 da seção 4.1.1). Esse comportamento – imprimir textos para ler – é característico de uma geração influenciada pelos costumes anteriores às novas tecnologias, uma geração não acostumada a ler na tela. Possivelmente, o público leitor das novas gerações terá habilidades de leitura ressignificadas devido ao uso das novas tecnologias. (FISCHER 2006) Assim, buscamos depreender a percepção desses alunos sobre a compreensão leitora dos textos (livro-didático e textos complementares) nas diferentes disciplinas.

Quanto ao entendimento do conteúdo das leituras realizadas nas disciplinas de *Fonética e Fonologia*, *Morfologia*, *Sintaxe* e *Semântica* os dados da questão 24 do questionário (Q24) são apresentados no Gráfico 25 a seguir, em que Q241 se refere à disciplina de Fonética e Fonologia, Q242 à disciplina de Morfologia, Q243 à Sintaxe, Q244 à disciplina de Semântica; e 1 significa *disciplina em que julgo ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas*; 2 significa *disciplina em que julgo ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras propostas*; e 3 significa *disciplina em que julgo não ter entendido o conteúdo das leituras propostas*.

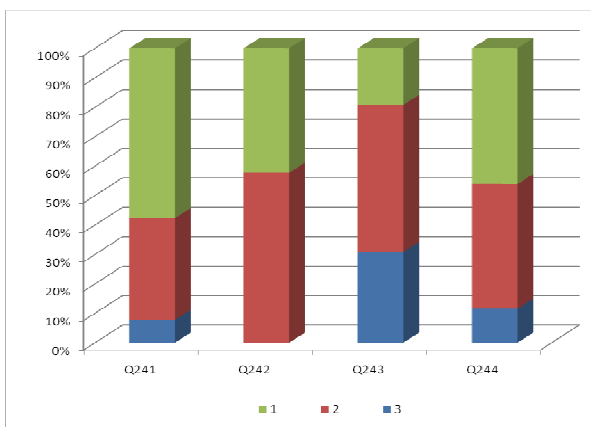


Gráfico 25 – Entendimento do conteúdo das leituras realizadas nas disciplinas

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Nessa questão, 57,7% dos alunos revelaram ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas na disciplina de Fonética e Fonologia (Q241), 34,6% julgaram ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras e 7,7% consideraram não ter entendido o conteúdo das leituras propostas nessa disciplina. No que se refere à disciplina de Morfologia (Q242), 42,3% dos alunos revelaram ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas, 57,7% julgaram ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras, e nenhum aluno – 0% – considerou não ter entendido o conteúdo das leituras propostas nessa disciplina. Em relação à Sintaxe (Q243), 19,2% dos graduandos revelaram ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas na disciplina, 50% julgaram ter entendido parcialmente e 30,8% consideraram não ter entendido o conteúdo das leituras propostas nessa disciplina. Para a disciplina de Semântica, 46,2% disseram ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas, 42,3% consideraram ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras e 11,5% julgaram não ter entendido o conteúdo das leituras propostas na disciplina.

Se somados os percentuais entre *ter entendido bem* – 1 – e *ter entendido parcialmente* – 2 –, o Gráfico 25 evidencia uma maior facilidade nas leituras na disciplina de Morfologia (100%) e uma menor facilidade nas leituras da disciplina de Sintaxe (69,2%). Entendemos que a natureza dessas disciplinas precisa ser evocada aqui. Conteúdos de Morfologia possivelmente tenham agenciado conhecimentos prévios (KOCH, 2003; KINTSCH, 1998) dos alunos, uma vez que a abordagem foi eminentemente mattsiana (Registro 6 da Pesquisa Documental sobre a disciplina de Morfologia), suscitando conceitos que podem ter tido lugar na formação escolar dos alunos, em razão da herança estruturalista de abordagem que tem interface nos estudos da gramática normativa. Já em se tratando da disciplina de Sintaxe, o foco foi gerativista (Registro 6 da Pesquisa Documental sobre a disciplina de Sintaxe), o que nos faz supor que não havia conhecimentos prévios a agenciar em se tratando da construção de conhecimentos.

Isso nos remete a Masetto (2000) e a Moran (2000), para os quais é preciso refletir sobre o uso pedagógico das novas tecnologias. Para os autores, a tecnologia apresenta-se como instrumento para colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a criação de ambientes interativos que favoreçam a mediação. Seguramente, as arborizações demandadas na disciplina de Sintaxe, por exemplo, ficam significativamente favorecidas quando a interação é presencial, e o professor se vale do quadro para fazer e refazer as representações diante de alunos que perguntam em tempo real. Ao que

parece, importa desenvolver novas ferramentas de interação *on-line* que potencializem esse tipo de processo, porque videoaulas e videoconferências, tal qual temos mencionado, em que pese o esforço de professores e tutores, parecem não se prestar para uma aproximação efetiva entre professor e aluno em interlocuções que demandam o ensino pontual, par-e-passo, de temas como as arborizações na Sintaxe gerativa.

Procuramos saber dos alunos a que eles atribuíam as dificuldades de compreensão leitora, e eles responderem a isso na questão 25 do questionário (Q25). Nessa questão, os alunos assinalaram *Sim* ou *Não* dentre as seguintes alternativas como possíveis causas do não entendimento dos textos lidos nas quatro disciplinas: o texto conter temas e informações desconhecidos (Q251), o conteúdo estar muito aprofundado (Q252), o texto ser muito extenso (Q253), o vocabulário ser difícil (Q254), não ter tido concentração/atenção na leitura (Q255), não ter tido tempo necessário para ler os materiais (Q256), outros motivos (Q257). Vejamos a representação estatística dos dados no Gráfico 26 a seguir:

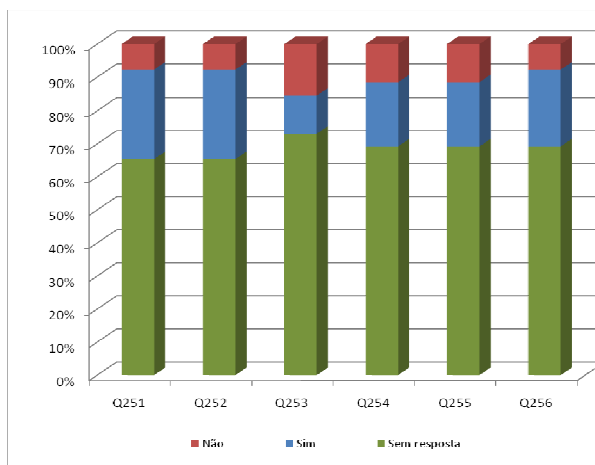


Gráfico 26 – Possível causa do não entendimento das leituras propostas

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Muitos alunos não responderam a essa questão. Dentre aqueles que o fizeram, 26,9% concordaram com a afirmação de que pelo fato de o texto conter temas e informações desconhecidos eles não entenderem as leituras propostas nas disciplinas, 26,9% atribuíram a causa do não

entendimento ao fato de o conteúdo estar muito aprofundado, 11,5% consideraram que a causa foi o texto ser muito extenso, 19,2% julgaram que não entenderam os textos lidos nas disciplinas pelo fato de o vocabulário ser difícil, 19,2% concordaram que a falta de concentração/atenção foi a causa da não compreensão das leituras e 23,1% concordaram com a afirmação de que não ter tido tempo necessário para ler os materiais foi a causa de não terem entendido os textos.

Vejam os que as duas causas do não entendimento das leituras realizadas nas disciplinas com maior percentual de escolhas foram: o texto conter temas e informações desconhecidos e o conteúdo estar muito aprofundado, ou seja, o fato de não terem conhecimento prévio sobre o conteúdo das leituras fez com que não entendessem o que leram e achassem o texto difícil, muito complexo. Segundo Kintsch (1998), quanto menos expressivo for o conhecimento de domínio do leitor sobre o conteúdo do texto, maior será a dificuldade de compreensão do material lido e, acrescentamos, maior será a demanda, no processo de ensino (DUARTE, 2001), pela explicação do professor, o que nos leva mais uma vez a Tardiff (2002) e Marcuschi (2008), os quais destacam que o saber docente deve ser objetificado em um processo de ensino organizado e sistemático. Na EaD, o planejamento e a organização são ainda mais necessários, uma vez que as aulas não contam com o imprevisto e o redirecionamento naturais da relação presencial, a qual não implica agenciamento preliminar detalhado de explicações pelo fato de as interações com os alunos direcionarem as discussões. Na EaD, há a necessidade do delineamento de ferramentas *on-line* que efetivamente facultem ao professor essa ação mediadora, tanto quanto a necessidade de familiarização de todos com tais ferramentas.

Constituiu nossa hipótese, desde o início do estudo, reiteramos, que as videoaulas e as videoconferências correspondessem a recursos valorizados pelos alunos como importantes ferramentas de aprendizagem, em razão de se ancorarem na oralidade. Como vimos na Tabela 8, porém, as videoaulas receberam a avaliação 9,1 – colocando-se dentre as ferramentas mais valorizadas, mas não estando na liderança dessa valoração –, já as videoconferências receberam baixa valoração, 7,7. Esses dados, em nosso entendimento, de certa forma confirmam nossa suposição de que as videoaulas são importantes, mas não o fazem quando se trata das videoconferências.

A questão 26 do questionário (Q26) tematizava as videoaulas e, em seus resultados, reitera a valoração dessa ferramenta. O foco da questão era o fato de as videoaulas contribuírem ou não, na opinião dos

alunos, para o entendimento dos textos lidos sobre os temas estudados no decorrer da disciplina. Nessa questão, os alunos respondiam *Sim* ou *Não* e justificavam a resposta. No Gráfico 27 a seguir, podemos observar qual foi a resposta dos alunos a essa questão.

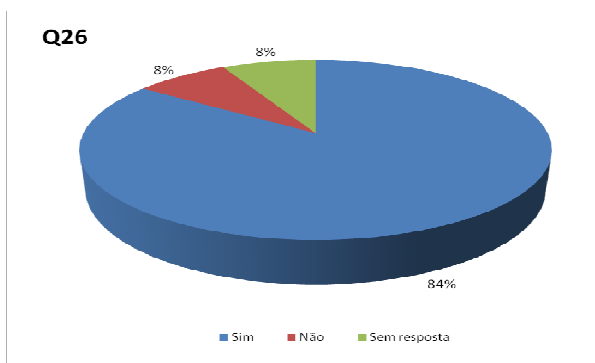


Gráfico 27 – Contribuição das videoaulas para o entendimento do conteúdo lido

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Conforme podemos observar no Gráfico, 84% dos alunos responderam que *Sim*, isto é, eles consideram que os tópicos desenvolvidos nas videoaulas favoreceram a compreensão dos textos lidos sobre esses mesmos tópicos, enquanto que 8% deles responderam que *Não*; da mesma forma, 8% deles não responderam à questão. Como justificativa, escreveram que as videoaulas ajudam na compreensão do conteúdo lido nos textos pois: “Com o professor explicando é mais fácil entender”; “Com as explicações das videoaulas há uma maior interação com os textos”; “Ouvir uma segunda opinião sobre o texto ajuda a entender o seu conteúdo”; “A linguagem da videoaula e os exemplos concretos apresentados pelos professores ajudam a entender o conteúdo que leem no livro”; “Com a explicação do professor, fica mais fácil entender os textos lidos”; “A mediação do professor ajuda a compreensão muitas vezes difícil na leitura”; “Os professores retomam a teoria e citam exemplos”; “A videoaula aponta os pontos mais relevantes, elucida o texto”.

A contribuição ou não das videoconferências para o entendimento dos conteúdos estudados nas disciplinas foi foco da questão 28 do questionário (Q28). Nessa questão, os alunos concordavam ou discordavam das seguintes afirmações: *Contribuem, pois eu posso ver e*

ouvir a explicação do professor (Q281); Contribuem, pois eu posso tirar dúvidas (Q282); Contribuem, pois ouvindo as perguntas de colegas e as respostas eu aprendo (Q283); Contribuem, pois aprendo melhor ouvindo do que lendo (Q284); Não contribuem, pois as sessões são cansativas (Q285); Não contribuem, porque as relações são pouco espontâneas (Q286). Vejamos, no Gráfico 28 a seguir, a representação das respostas a essa questão:

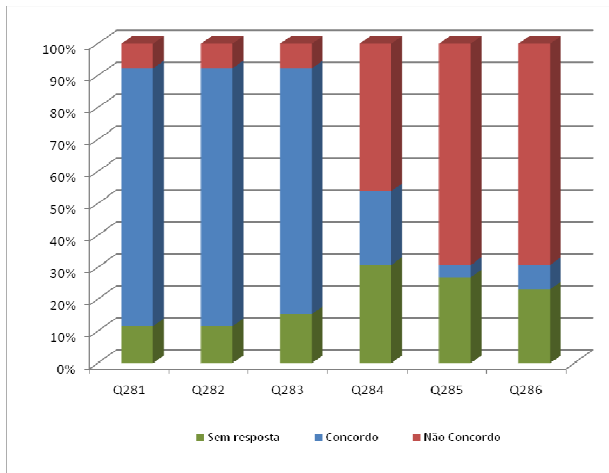


Gráfico 28 – Contribuição das videoconferências para o entendimento do conteúdo lido

Fonte: Elaboração da autora (2011).

De acordo com os dados apresentados estatisticamente no Gráfico 28, a maioria dos graduandos – 80,8% – concordou com a afirmação de que as videoconferências contribuem para o entendimento do conteúdo pelo fato de poderem ver e ouvir o professor (Q281), enquanto que 7,7% não concordaram e 11,5% não assinalaram nenhuma das alternativas. Em relação à assertiva de que as videoconferências contribuem, pois possibilitam aos alunos tirarem dúvidas (Q282), temos o mesmo percentual de respostas da alternativa anterior: 80,8% de concordância, 7,7% de discordância e 11,5% de não respostas. Ainda nessa questão, em relação à afirmação de que as videoconferências contribuem, pois ouvindo as perguntas de colegas e as respostas os acadêmicos aprendem (Q283), 76,9% dos graduandos concordaram, 7,7% discordaram e 15,4% não responderam. No que diz respeito ao fato de essa ferramenta

de interação contribuir para o entendimento, pois aprendem melhor ouvindo do que lendo (Q284), 23,1% dos alunos concordaram, 46,2% discordaram e 30,8% não assinalaram nenhuma das duas alternativas. Em relação às assertivas negativas, isto é, à afirmação de que as videoconferências não contribuem, pois as sessões são cansativas (Q285) e de que não contribuem, porque as relações são pouco espontâneas (Q286), o percentual de respostas concordando com a afirmação foi de 3,8% e 7,7%, o percentual de respostas discordando da afirmação foi de 69,2% e 69,2% e o de não respostas foi de 26,9% e 23,1%, respectivamente para as duas alternativas.

Eis aqui, a confirmação de nossa suposição acerca da importância de *ouvir* o professor mesmo em ferramentas que, como as videoaulas, tendem a trazer também a escrita em inserções em *slides*, aproximando as duas modalidades, tal qual registra Marcuschi (2008) a respeito da aproximação entre *fala* e *escrita* na contemporaneidade, o que não permite que sejam tomadas de forma dicotômica, mas complementar, e demandando uma reflexão sobre a *naturalização da fala*, tal qual mostram Souza (2005) e Gee (2004). Na modalidade a distância, as formas de interação prevalentes não são as faladas; elas implicam escrever e ler, consideradas como interação não *natural*, mas *artificial* (SOUZA, 2005), ou, tal qual Gee (2004), *cultural*.

Reiteramos, aqui, uma questão fundamental em se tratando das videoaulas e das videoconferências, recursos eminentemente de modalidade oral: a compreensão de que, não estando familiarizados com esses processos, professores tendem a ter dificuldades para interagir naturalmente por meio dessas ferramentas, o que faz com que, tal qual pudemos observar em nossa pesquisa documental (Registro 9 da Pesquisa Documental), haja muitas inserções de textos escritos e/ou leitura em voz alta do conteúdo a ser veiculado – trata-se, em um bom número de casos, de videoaulas e videoconferência *lidas em voz alta* e não *faladas espontaneamente*. Ao que parece, esses docentes – a exemplo seguramente de outros tantos no país – não tiveram tempo de se familiarizar com as ferramentas, sobretudo se considerarmos que a EaD é uma modalidade cuja expansão em nível nacional é muito recente. Em se tratando do curso objeto deste estudo, constituiu a primeira experiência de muitos dos professores.

De acordo com Kenski (2003), tal qual registramos no aporte teórico, o processo capacitação e familiarização se dá a longo prazo – cerca de quatro a cinco anos – e envolve o desenvolvimento de competências e habilidade básicas, o treinamento para o uso dos programas e conhecimento operacional e a adaptação ao ambiente

tecnológico para que, então, o professor possa fazer uso das tecnologias como ferramentas flexíveis em atividades de ensino. Essa artificialização, em nosso entendimento, termina por destituir essas ferramentas da prevalência efetiva na oralidade, deixando de instituir interações mais *naturalizadas*, tal qual mencionam Souza (2005) e Gee (2004).

Tardif (2002) e Martos (2001) chamam atenção para o fato de que os saberes docentes precisam ser construídos. Os professores, de modo geral, não foram familiarizados, em sua formação/ação docente, para a interação com o aluno mediatizada por tecnologias. Trata-se de saberes que requerem construção e, tal qual mostra Martos (2001), é um processo que demanda tempo. Beloni (2003) chama atenção para a mediatização da relação. Seguramente, em nossa compreensão, estamos diante do desafio de que o professor se familiarize com essa mediatização – estar frente a frente com o aluno por meio da tecnologia. Vale o mesmo para o aluno. Assim, como podemos observar, tanto alunos quanto professores parecem não estar familiarizados com a nova modalidade, o que pode representar uma dificuldade. A trajetória escolar, para os alunos, e a profissional, no caso dos professores, marcadas por encontros presenciais em que a oralidade prevalece, constituem-se atualmente um modelo a ser ressignificado a partir do uso da tecnologia no ensino (PETERS, 2001).

Tal qual mostra Moran (2000), trata-se de um novo conceito de aula, que, em nossa compreensão, precisa ser aprendido, nos fazeres e nas vivências. Enquanto isso não acontecer, o livro-texto escrito e a aula presencial continuarão a ser concebidos como ferramentas principais pelos alunos e, se o forem, seguramente a apropriação de saberes ficará comprometida porque essas ferramentas, na EaD, por si sós, não asseguram o processo de ensino e o processo de aprendizagem, porque o livro-texto tende a terminar sendo lido solitariamente – o uso de *chats*, fóruns, *wikis*, *e-mails* não é valorizado como ferramenta de interação para tratar das leituras – e a estada do professor junto aos alunos na aula presencial se dá uma única vez, por cerca de quatro horas ao longo da disciplina. Se é assim e se as habilidades de compreensão leitora do aluno se caracterizarem efetivamente pelas habilidades de *localização de informação*, ao que parece, haverá dificuldades no processo de apropriação do conhecimento.

5.3.2 A interação nas disciplinas tematizadas neste estudo: ainda o espaço da escrita e da oralidade

Tendo descrito a valoração atribuídas às ferramentas de interação, vamos topicalizar, nesta subseção, o espaço da oralidade e da escrita em cada uma das disciplinas em foco. Em relação aos momentos de oralidade nas disciplinas de Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica, importantes, na opinião dos alunos, para o processo de aprendizagem, na questão 29 do questionário (Q29) eles tinham de escolher dentre as seguintes alternativas: (1) *disciplina em que minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da língua escrita (chats, fóruns, textos para ler, wikis, e-mails etc.);* (2) *disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve alguns momentos de oralidade (poucas videoaulas, uma videoconferência, dimdim etc.)* (3) *disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve muitos momentos de oralidade (várias videoaulas, várias videoconferências e outros recursos de oralidade).* Vejamos nos Gráficos 29, 30, 31 e 32 a seguir, os dados dessa questão em relação aos momentos de oralidade em cada uma das quatro disciplinas. O Gráfico 29 representa a disciplina de Fonética e Fonologia. Na legenda do gráfico, os numerais 1, 2 e 3 representam as alternativas da questão descritas anteriormente.

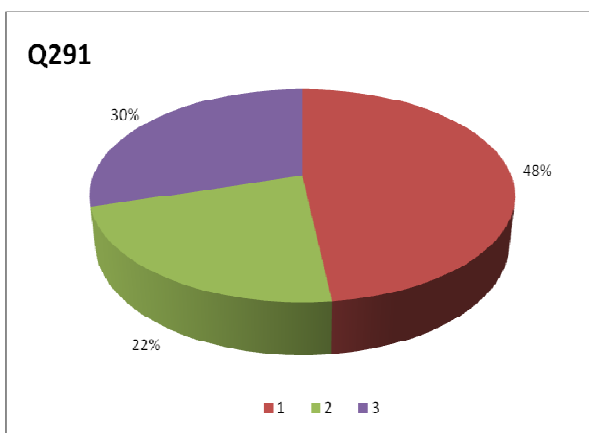


Gráfico 29 – Fonética e Fonologia

Fonte: Elaboração da autora (2011).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 29, em relação à disciplina de Fonética e Fonologia, a maioria – 48% – dos alunos revelou que a interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da modalidade escrita (*chats*, fóruns, textos para ler, *wikis*, *e-mails* etc.); 22% disseram haver alguns momentos de oralidade na interação com o conteúdo e com a equipe mediadora (poucas videoaulas, uma videoconferência, *dimdim* etc.) e 30% revelaram haver muitos momentos de oralidade (várias videoaulas, várias videoconferências e outros recursos de oralidade) nos processos interacionais. Comprovamos a prevalência de interações pautadas na modalidade escrita na pesquisa documental, na qual levantamos os números de *chats*, fóruns, videoaulas e videoconferências realizadas: essa disciplina foi a que realizou o maior número de *chats*. Tais percentuais não parecem muito diferentes do que emerge em se tratando da disciplina de Morfologia, representada no Gráfico a seguir.

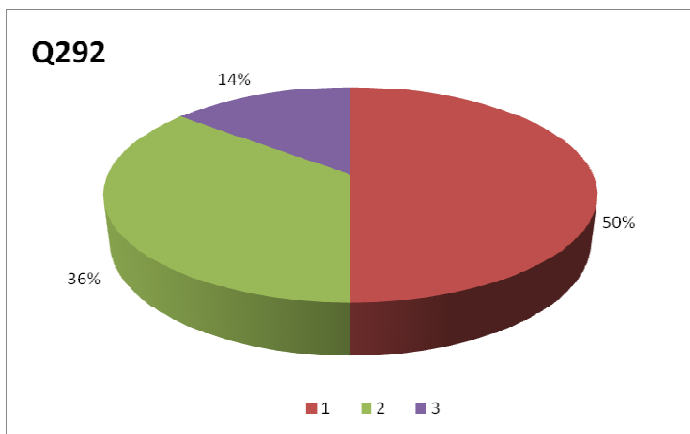


Gráfico 30 – Morfologia

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Em relação à Morfologia, 50% dos alunos disseram que a interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da modalidade escrita (*chats*, fóruns, textos para ler, *wikis*, *e-mails* etc.), 36% consideraram que na interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve alguns momentos de oralidade (poucas videoaulas, uma videoconferência, *dimdim* etc.) e para 14% dos alunos, na interação com o conteúdo e com a equipe de

trabalho, houve muitos momentos de oralidade (várias videoaulas, várias videoconferências e outros recursos de oralidade). O que pudemos perceber com a realização da pesquisa documental é que nesta disciplina, assim como nas outras duas que seguem, o recurso mais utilizado foi o fórum. Na disciplina de Morfologia, não foram gravadas videoaulas e houve três videoconferências. Esses números ganham novos contornos na disciplina de Sintaxe, tal qual mostra o Gráfico a seguir.

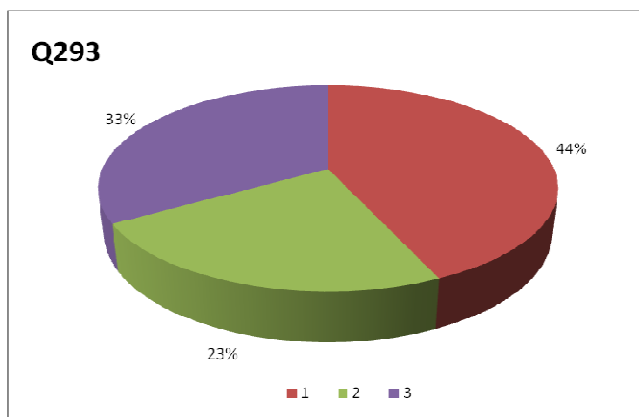


Gráfico 31 – Sintaxe

Fonte: Elaboração da autora (2011).

No que diz respeito à disciplina de Sintaxe, 44% dos graduandos disseram que na interação com a equipe mediadora prevaleceram os recursos pautados na modalidade escrita, como *chats* e fóruns, 23% consideraram que na interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve alguns momentos de oralidade, enquanto 33% deles revelaram que na interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve muitos momentos de oralidade. A pesquisa documental (Registro 5 sobre a disciplina de Sintaxe) que realizamos mostrou que a disciplina de Sintaxe disponibilizou seis videoaulas e realizou duas videoconferências.

Eis, aqui, a preocupação da equipe em atuar em favor do processo de apropriação de um conjunto de conhecimentos que, diferentemente de Morfologia, parece certo não encontrar contraporte nos saberes discentes, o que tornou a disciplina, na percepção dos alunos, a de mais difícil compreensão leitora dos textos disponibilizados, tal qual

mencionado no Gráfico 25. Inferimos, no entanto, que, em casos como esse, as especificidades do conteúdo demandam o desenvolvimento de novas ferramentas de interação *on-line*, que coloquem alunos e professor frente a frente, em tempo real e com disponibilização de recursos que permitam ao professor explicar, ponto a ponto os processos, sendo interpelado pelos alunos. Entendemos que a natureza assíncrona das videoaulas e a natureza coletiva – todos os polos juntos (Registro 8 da Pesquisa Documental) – das videoconferências inviabilizam essa ação docente, em que pese o esforço das diferentes equipes. Se comparada à disciplina de Sintaxe, na disciplina de Semântica, os percentuais se invertem em 2 e 3, tal qual mostra o Gráfico a seguir.

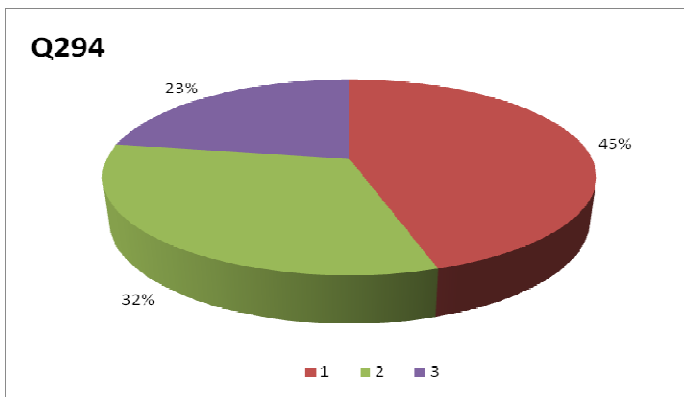


Gráfico 32 – Semântica

Fonte: Elaboração da autora (2011).

Quando questionados sobre os momentos de oralidade na disciplina de Semântica, 45% dos alunos disseram que a interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da escrita, 32% revelaram ter havido alguns momentos de oralidade na interação com a equipe mediadora e 23% deles considerou que houve muitos momentos de oralidade. Na disciplina de Semântica, foram realizadas quatro videoconferências e quatro videoaulas para a explicação do conteúdo aos alunos (Registro 3 da Pesquisa Documental sobre a disciplina de Semântica). Essa disciplina e a disciplina de Sintaxe foram as que tiveram o maior número de momentos de oralidade, mas em todas as quatro disciplinas, prevaleceram momentos de interação com o conteúdo e com a equipe mediadora pautados na

escrita, por meio de recursos síncronos e assíncronos como *chats* e fóruns. Parece evidente, nos dados que emergem nesta subseção, que a modalidade escrita da língua prevalece nos processos. Nas salas de aulas virtuais, conteúdos são veiculados por meio da escrita, assim como professores e alunos são representados por textos em uma tela (PALLOF; PRATT, 2002).

Na Educação a Distância, o papel do professor não muda, ele continua sendo o mediador, com competência pedagógica e comunicativa. O que se faz necessário nessa modalidade é o que podemos chamar de *competência tecnológica*, isto é, a habilidade em lidar com os diversos recursos tecnológicos utilizados nos cursos a distância, competência essa acrescida às demais competências e habilidades exigidas do professor. Na EaD, o professor precisa abrir mão das preleções orais que constituíram historicamente o instrumento-mor de sua ação de ensino para empreender tal processo valendo-se de outros recursos. Ainda que deixe de atuar por meio eminentemente da oralidade e passe a fazê-lo pela mediatização escrita, o papel que cabe ao professor, em nossa compreensão, não se descaracteriza, tal qual inferimos a partir de Vigotski (2000 [1978]). A instauração de um novo paradigma diz respeito à forma como as interações se consolidam, mas não ao eixo nodal do papel que cabe ao professor nesse processo, ou seja, mediar a apropriação do conhecimento por parte do aluno (DUARTE, 2001).

Para que tal papel, no entanto, possa ser desenvolvido com êxito na EaD, é preciso que as ferramentas tecnológicas disponibilizadas atendam a características deste momento histórico da modalidade: um momento em que os alunos ainda precisam ouvir o professor e falar com ele em tempo real, o que não precisa se dar presencialmente, mas demanda criação de novos recursos tecnológicos ou potencialização de recursos como o DIMDIM⁷⁵, ainda pouco familiares aos cursos a distância. Trata-se, em nossa compreensão, de um momento histórico da EaD em que a oralidade precisa estar presente em tempo real: educar-se a distância não significa prescindir do uso da oralidade em tempo real, significa prescindir da presença física dos envolvidos.

⁷⁵ Com o Dimdim você pode mostrar apresentações, aplicativos, compartilhar arquivos e a área de trabalho do seu computador com outras pessoas pela internet. Você pode conversar com outras pessoas via chat, áudio e vídeo, sem a necessidade de realizar nenhum tipo de instalação. Para mais informações visite o site <www.dimdim.com>. (Disponível em: <<http://moodle.org/mod/data/view.php?id=13&rid=932>>. Acesso em: 10 maio 2011).

5.3.3 O desempenho dos alunos no teste de apropriação – via escrita – de conhecimentos sobre as quatro disciplinas em foco

O teste de apropriação de conhecimento, composto por dezesseis questões – quatro para cada uma das quatro disciplinas –, avaliava conhecimentos estudados nas disciplinas de *Fonética e Fonologia*, *Morfologia*, *Sintaxe* e *Semântica*. Todas as questões elaboradas se referem a conceitos basilares dessas disciplinas os quais foram estudados pelos graduandos, o que comprovamos por meio da pesquisa documental, tendo havido confirmação por parte dos professores que ministraram essas disciplinas. As respostas – tal qual ocorreu no teste de leitura – foram avaliadas como *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias* ou *insatisfatórias* e foram discutidas, em linhas gerais, com tutores das disciplinas focalizadas; o desempenho dos alunos em cada uma dessas disciplinas será descrito a seguir, com base nos dados estatísticos que são apresentados em gráficos.

Importa registrar, aqui, que, no início desta subseção, nos limitaremos à descrição dos resultados, porque – tal qual anunciamos no princípio desta discussão sobre apropriação de conhecimento – reconhecemos a impossibilidade de explicarmos as razões pelas quais (não) houve aprendizado, uma vez que o conjunto de fatores implicados nesse processo é seguramente múltiplo e foge ao escopo deste estudo. Assim, descreveremos inicialmente o desempenho dos alunos e, ao final, empreenderemos uma discussão a partir dos seguintes eixos: 1) perfil de leitores que caracteriza esse grupo; 2) prevalência da modalidade escrita no estudo das disciplinas focalizadas; e 3) desempenho dos alunos no teste de apropriação de conhecimentos.

Antes de empreendermos essa descrição, é importante que registremos que as questões que constam no teste não implicavam conhecimentos cuja apropriação exigisse níveis mais altos de habilidades de leitura, à luz do Pisa (2009). É nossa percepção, como já mencionamos no capítulo dos procedimentos metodológicos, que a prevalência de questões dessa natureza possivelmente se deva à suposição tácita acerca de dificuldades na consolidação dos processos de ensino e aprendizagem, dificuldades que entendemos terem origem na inexistência de ferramentas de mediação que viabilizem interações mediadas pela oralidade em tempo real e com facilidade de acesso, assim como na (não) familiaridade com ferramentas existentes de base escrita e na historicidade de muitos dos alunos como leitores.

5.3.3.1 O desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Fonética e Fonologia

A disciplina de *Fonética e Fonologia* foi cursada pelos graduandos no segundo semestre de 2008, de agosto a outubro. Os seguintes conteúdos foram contemplados e faziam parte da ementa da disciplina: introdução aos princípios gerais da Fonética Articulatória; transcrição fonética; relação entre Fonética e Fonologia; introdução às premissas da descrição e análise fonológica; processos fonológicos básicos; prática pedagógica.

Os dados estatísticos das questões correspondentes ao desempenho dos alunos em teste de apropriação de conhecimentos atinente a essa disciplina podem ser observados no Gráfico 33 a seguir, no qual há quatro colunas: cada uma delas corresponde a uma dos quatro questões propostas aos acadêmicos, tal qual consta no Anexo G. Neste Gráfico, F1 corresponde à questão 1 de *Fonética e Fonologia*, F2 à questão 2, F3 à questão 3 e F4 à questão 4. Retomaremos o conteúdo das questões imediatamente após o Gráfico.

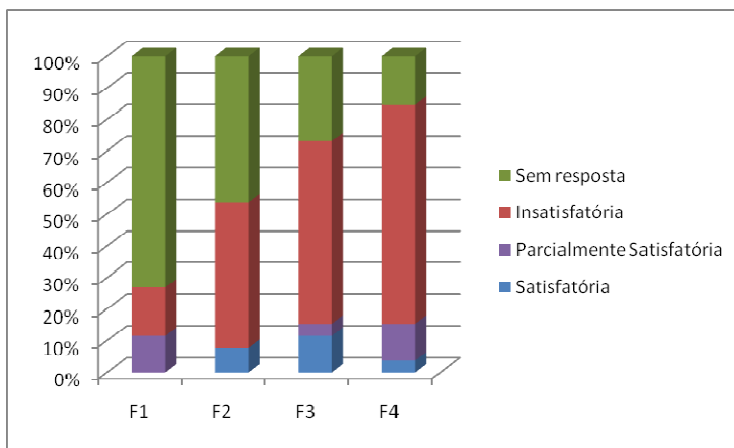


Gráfico 33 – Apropriação de conhecimento em Fonética e Fonologia

Fonte: Elaboração da autora (2011).

A primeira questão relacionada à disciplina de *Fonética e Fonologia* no teste de apropriação do conhecimento (F1) era a seguinte: *Defina arquifonema. Cite um exemplo.* Essa pergunta refere-se a um conceito bastante específico da área, o qual expressa – conforme Anexo

H, em que registramos o gabarito correspondente a essas questões, o qual foi submetido a tutores de cada uma das disciplinas focalizadas – a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico. Como exemplo, poderia ter sido citado o arquifonema /S/ que representa a neutralização dos fonemas /Σ, σ, ζ, Z/ em posição de coda silábica⁷⁶.

O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão foi de 0%, o de respostas *parcialmente satisfatórias*, 11,5%, o de *insatisfatórias*, 15,4%, e o de questões *sem resposta* foi de 73,1%. Esse conteúdo foi tema do capítulo 4 da unidade B do livro-texto e foi também explicado pelo professor durante uma das videoconferências realizadas na disciplina. Além disso, vale registrar que, nos exercícios de transcrição fonológica, os alunos fizeram uso de arquifonemas.

Outra questão (F2) que avaliava determinados conhecimentos estudados na disciplina de *Fonética e Fonologia* era a seguinte: *Qual a principal diferença articulatória entre vogais e consoantes?* Para responder a essa questão – tal qual pontuamos na matriz de correção do Anexo H – era preciso considerar que, na produção dos sons vocálicos, não há obstrução à saída de ar no trato vocal, enquanto que as consoantes são articuladas a partir de algum impedimento à passagem de ar. Além disso, as vogais são sempre vozeadas, enquanto que as consoantes podem ou não ser produzidas com a vibração das pregas vocais.

O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão foi de 7,7%, de respostas *parcialmente satisfatórias*, 0%, *insatisfatórias*, 46,2%, e de *não respondidas* 46,2%. O movimento articulatório de vogais e consoantes e seus respectivos órgãos articuladores foi tema de todo o capítulo 3 da unidade A do livro-texto. Essa questão replica a questão elaborada pelo professor da disciplina para uma das provas que fizeram parte do processo de avaliação, isto é, os alunos já tinham respondido a ela em uma das provas realizadas durante a disciplina.

A terceira questão (F3) referente a essa disciplina era *Defina fonema*. Responder a essa questão – como registramos nos descritores de correção do Anexo H – exigia recuperar a informação do que é fonema, ou seja, um feixe de traços distintivos que servem para distinguir significado, mas que não possuem significado se tomados

⁷⁶ Coda silábica, segundo o autor do livro-texto correspondente a esta disciplina, é a “[...] posição pós-silábica que pode ser ocupada por uma ou mais consoantes. Quando há apenas uma consoante nesta posição, temos a coda simples, quando há duas ou mais consoantes, temos a coda complexa” (LIVRO-TEXTO DE FONÉTICA E FONOLOGIA, 2008, p. 93) – Não identificaremos os autores nessas remissões bibliográficas dado fato de que, se o fizermos, identificaremos o curso.

isoladamente. Segundo Cagliari (2002, p. 24) “São os sons que substituídos por outros ou eliminados, mudam o significado das palavras”. Nessa questão, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 11,5%; em se tratando das respostas *parcialmente insatisfatórias*, o percentual foi de 3,8%; e, em se tratando de respostas *insatisfatórias*, o percentual foi de 57,7%. Houve também um percentual de 26,9% de questões *sem resposta*. No livro-texto da disciplina havia um capítulo específico da unidade B sobre fonema, isto é, esse conceito foi estudado e apesar de o percentual de respostas satisfatórias não ter sido tão expressivo, houve uma tentativa de resposta por parte dos alunos, diferentemente da questão F2 que teve um alto percentual de não respostas.

Para responder à questão *Do que trata a Fonética? E a Fonologia? Defina-as* (F4), no que diz respeito aos conteúdos estudados na disciplina de *Fonética e Fonologia*, os alunos precisavam – a exemplo do que veiculamos na matriz de correção do Anexo H – ter compreendido que a Fonética faz a descrição fisiológica de como os sons são produzidos e recebidos e que ela possibilita, por exemplo, a medição da duração de vogais diante de consoantes e o comportamento dos órgãos como a boca e a laringe durante a produção de segmentos vocálicos, enquanto que a Fonologia trata da organização da fala focalizando línguas específicas. A Fonologia permite, por exemplo, a classificação dos sons como fonemas de uma determinada língua, bem como a identificação das características que distinguem as vogais no português brasileiro.

Essa questão teve um percentual de 3,8% de respostas *satisfatórias*, 11,5% de *parcialmente satisfatórias*, 69,2% de *insatisfatórias* e 15,4% de questões *sem resposta*. O conteúdo dessa questão foi abordado na primeira unidade do livro-texto, além de ter sido discutido pelo professor na videoaula de apresentação da disciplina (Registro documental 3 sobre a disciplina de Fonética e Fonologia).

5.3.3.2 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Morfologia

A disciplina de *Morfologia*, assim como a de *Fonética e Fonologia*, foi ofertada na segunda fase do curso de Letras Português EaD objeto deste estudo. Ela foi cursada pelos graduandos logo após *Fonética e Fonologia*, de outubro a dezembro de 2008, e a sua ementa abordava os seguintes conteúdos: as palavras e sua estrutura; morfemas: conceito, tipologia e análise morfológica; composição e derivação;

flexão e categorias gramaticais; classificação de palavras; prática pedagógica.

As quatro questões do teste de apropriação de conhecimento correspondentes aos temas desta disciplina foram elaboradas com base nos conteúdos estudados e contemplados nas avaliações. Vejamos, no Gráfico 34 a seguir, o desempenho dos alunos nessas questões; Gráfico em que M1 representa a primeira questão, M2a, M2b, M2c e M2d os desdobramentos da segunda questão, M3 a terceira e M4 a quarta questão.

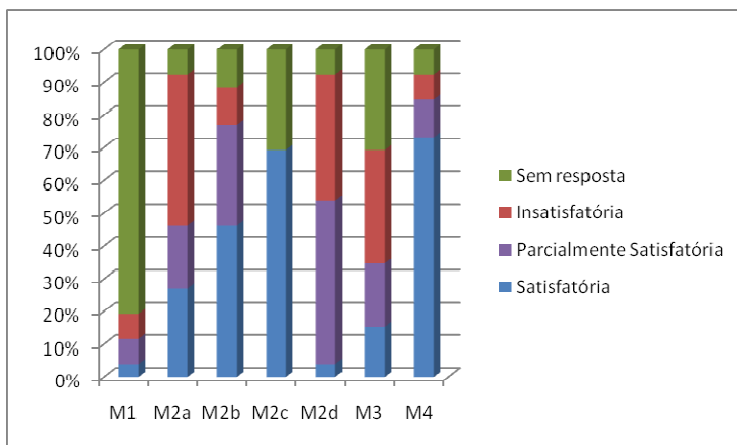


Gráfico 34 – Apropriação de conhecimento em Morfologia

Fonte: Elaboração da autora (2011).

A primeira questão referente à disciplina de Morfologia no teste de apropriação de conhecimento (M1) era a seguinte: *O que são formas livres e formas presas? Exemplifique.* Para responder a essa questão os graduandos precisavam ter aprendido os conceitos de *formas livres* e *formas presas*, conceitos esses específicos da área de Morfologia. Na resposta – tal qual mencionamos nos descritores de correção do Anexo H, – era preciso mencionar que *formas livres* constituem uma sequência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente e que *formas presas* só funcionam ligadas sintaticamente a outras formas. Nessa questão, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 3,8%, de respostas *parcialmente insatisfatórias*, 7,7%, de *insatisfatórias*, 7,7%, e o de *sem respostas*, 80,8%. O aprendizado desses conceitos dependeu quase que exclusivamente da leitura realizada do livro-texto, pois não

foi tema abordado em videoconferência ou videoaula e nem cobrado especificamente em avaliações.

A questão 2 de Morfologia (M2) no teste de apropriação de conhecimento era: *Decomponha as unidades mórficas que constituem cada vocábulo abaixo, dando nome a essas unidades, conforme exemplo.* As palavras que deveriam ser decompostas eram *reutilizaremos* (M2a), *cartas* (M2b), *mel* (M2c) e *indelizada* (M2d). Para responder a essa questão – como consta na matriz de correção do Anexo H –, era preciso saber o que é *prefixo*, *raiz*, *vogal temática*, *desinência modo-temporal*, *desinência número-pessoal* e *desinência de gênero*, bem como, pelo menos, conseguir identificar tais morfemas nos vocábulos. Durante a disciplina, como pudemos constatar na pesquisa documental (Registro documental 5 sobre a disciplina de Morfologia), os graduandos estudaram os processos de composição e de derivação das palavras, além de terem feito exercícios de segmentação dos elementos mórficos.

No primeiro desdobramento (M2a) desta questão, que apresentava o vocábulo *reutilizaremos* para ser decomposto, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 26,9%, de respostas *parcialmente insatisfatórias*, 19,2%, de *insatisfatórias*, 46,2%, e de não resposta, 7,7%. No segundo desdobramento (M2b), referente à decomposição do vocábulo *cartas*, os percentuais foram: 46,2% de respostas *satisfatórias*, 30,8% de respostas *parcialmente insatisfatórias*, 11,5% de *insatisfatórias* e 11,5% de questões *sem resposta*. Na segmentação do terceiro vocábulo (M2c) – *mel* –, os percentuais de acerto foram mais elevados: 69,2% de respostas *satisfatórias*, nenhuma resposta *parcialmente satisfatória* ou *insatisfatória* e 30,8% de não respostas. No quarto desdobramento dessa questão, cujo vocábulo para decomposição era *indelizada*, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 3,8%, o de respostas *parcialmente insatisfatórias*, 50%, de *insatisfatórias*, 38,5%, e de não resposta, 7,7%. Para decompor as palavras, era preciso conhecer as unidades mórficas mínimas.

A questão *Os vocábulos dizer, disse, digo e direi possuem diferentes morfemas para um mesmo morfema. Quais são esses morfemas? Qual é o nome dado a esse processo?* (M3) exigia mais efetivamente conhecimento especializado na área. O aluno precisava saber – como registramos nos descritores de correção do Anexo H – que se tratava de alomorfa⁷⁷ e que as formas [diz], [diss], [dig] e [di] são *morfemas* de um

⁷⁷ A alomorfa ocorre quando há mais de um *morfe* para um mesmo *morfema*. (LIVRO-TEXTO DA DISCIPLINA DE MORFOLOGIA, 2008)

mesmo *morfema*. O conteúdo dessa questão foi abordado no segundo capítulo da unidade A do livro-texto, com vários exemplos de diferentes tipos de alomorfia, inclusive com o exemplo dos vocábulos citados na questão. As respostas a essa questão foram na sua maioria *insatisfatórias*, 34,6%, com 15,4% de respostas *satisfatórias*, 19,2% de *parcialmente satisfatórias* e 30,8% de não respostas.

A outra questão no teste de apropriação de conhecimento relacionada aos conteúdos de Morfologia (M4) era a seguinte: *Do que trata a Morfologia?* Para responder a essa questão – como mencionamos na matriz de correção do Anexo H – o graduando precisava saber basicamente que a *Morfologia* estuda a estrutura interna das palavras – os *morfemas* e seus arranjos. A discussão sobre como se constitui a *Morfologia* enquanto área de estudo se deu no início da disciplina, é conteúdo introdutório e, no livro-texto, consta na unidade A. (Registro 4 sobre a disciplina de Morfologia) O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão foi de 73,1%, de respostas *parcialmente satisfatórias*, 11,5%, de *insatisfatórias* 7,7% e de questões *sem resposta* também 7,7%.

5.3.3.3 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Sintaxe

A disciplina de *Sintaxe* foi cursada pelos graduandos no segundo semestre de 2009, quando estavam na terceira fase do curso. Os conteúdos abordados na disciplina foram: o sintagma, a sentença simples, a sentença complexa, a ordem dos constituintes, os processos sintáticos e a prática pedagógica, os quais embasaram a elaboração das questões referentes a essa disciplina para o teste de apropriação de conhecimento. No Gráfico 35 a seguir, podemos observar os dados das respostas registradas às quatro questões do teste correspondentes ao conteúdo de Sintaxe, as quais foram classificadas em *satisfatórias*, *parcialmente satisfatórias*, *insatisfatórias* e *sem resposta*, assim como as demais questões do instrumento de geração de dados. No Gráfico, S1 representa as respostas dadas à questão 1 de Sintaxe, S2 à questão 2, S3 a 3 e S4a e S4b aos desdobramentos da questão 4. Eis a representação estatística dos dados no Gráfico:

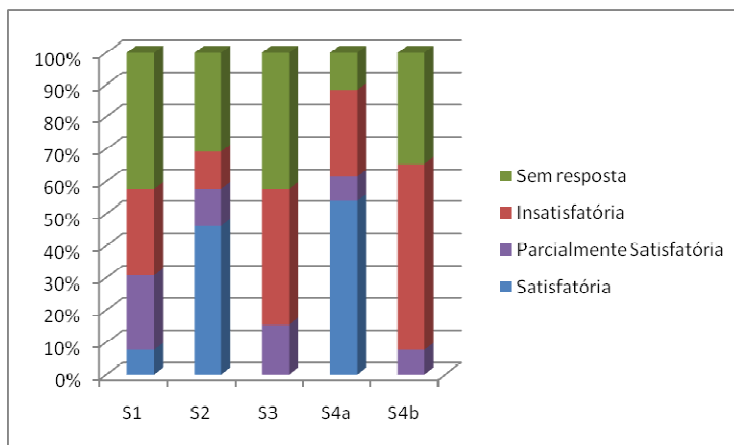


Gráfico 35 – Apropriação de conhecimento em Sintaxe

Fonte: Elaboração da autora (2011).

A primeira questão relacionada à disciplina de *Sintaxe* no teste de apropriação de conhecimento (S1) era: *Discuta a sentença: “Ele viu a menina triste”*. Nessa questão – como pontuamos nos descritores de correção do Anexo H –, o aluno precisava reconhecer a sentença como ambígua, explicando por meio de paráfrases os sentidos possíveis, tanto quanto precisava ser capaz de analisar se o adjetivo *triste* pertence ou não ao sintagma nominal. Reconhecer a ambiguidade de uma sentença, identificando as formas como uma sequência de palavras se estrutura foi conteúdo abordado no primeiro capítulo do livro-texto e na videoaula 1, gravada pelo professor da disciplina para facilitar o entendimento dos alunos. A disciplina de *Sintaxe* foi a que teve o maior número de videoaulas – seis no total – disponibilizadas para os alunos. (Registro documental 2 sobre a disciplina de *Sintaxe*)

O desempenho dos graduandos nessa questão foi: 7,7% de respostas *satisfatórias*, 23,1% de respostas *parcialmente satisfatórias*, 26,9% de *insatisfatórias* e 42,3% de questões *sem resposta*. Apesar de o enunciado da questão propositadamente não explicitar que se tratava de uma sentença ambígua e de que aspecto da sentença deveria ser discutido, nossa expectativa era de que os alunos tivessem maior facilidade na identificação da ambiguidade, o que não aconteceu, como podemos concluir pelo baixo percentual de respostas *satisfatórias* registrado na questão.

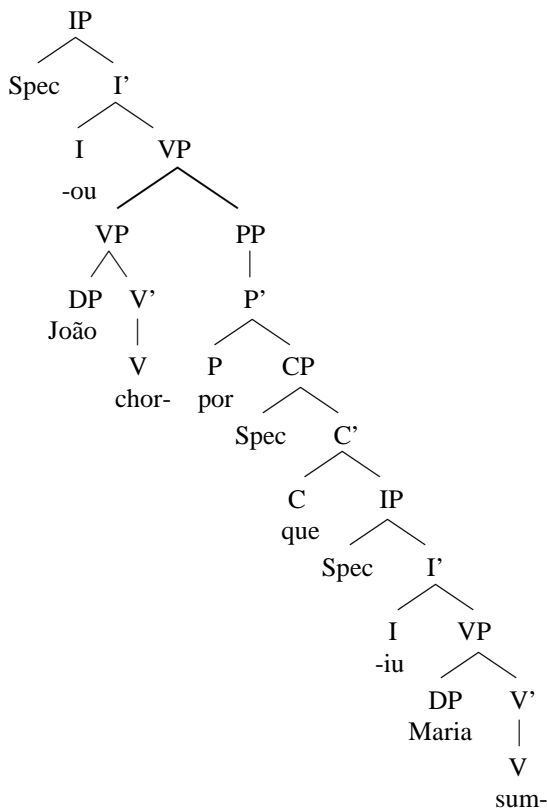
A questão *O que é Sintaxe* (S2) também avaliava conhecimento sobre *Sintaxe*, especificamente sobre o seu objeto de estudo. Nessa questão, cabia aos alunos – a exemplo do que registramos na matriz de correção do Anexo H – responder que a *Sintaxe* estuda como os sintagmas se combinam para formar sentenças, e ao fazê-lo, está também estudando como as sentenças se estruturam. Tais conteúdos constam no primeiro capítulo do livro-texto. (Registro documental 1 sobre a disciplina de *Sintaxe*)

O percentual de respostas *satisfatórias* nessa questão foi de 46,2%, o de respostas *parcialmente satisfatórias*, 11,5%, o de *insatisfatórias*, 11,5%, e o de *sem resposta*, 30,8%. A terceira questão do teste de apropriação de conhecimento referente ao conteúdo estudado na disciplina de *Sintaxe* (S3) era a seguinte: *Na sentença abaixo, podemos observar o verbo “parecer”, que é inacusativo. Parece chover muito nesta região. Qual é a especificidade dos verbos inacusativos?*. Para responder à questão – como registramos nos descritores de correção do Anexo H –, os graduandos precisavam ter aprendido como funcionam os verbos inacusativos, ter entendido principalmente que eles não possuem argumento externo⁷⁸. Os verbos inacusativos foram tema, especificamente, de toda uma videoaula e do capítulo 6 do livro-texto. (Registro documental 4 sobre a disciplina de *Sintaxe*) Nessa questão, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 15,4%, o de respostas *parcialmente satisfatórias*, 42,3%, o de *insatisfatórias* também 42,3% e nenhuma resposta *satisfatória*.

No teste, a outra questão referente à disciplina de *Sintaxe* era:

⁷⁸ “Argumento externo é o especificador dos núcleos lexicais, pois, dependendo de XP, está fora de X’.” (LIVRO-TEXTO DE SINTAXE, 2009, p. 30)

Observe a árvore na DS



a) Ela é a representação de que sentença? (S4a), b) Qual é a função desempenhada pelo PP nesse caso? (S4b). A resposta a essa questão – como mencionamos na matriz de correção do Anexo H – exigia conhecimento específico de Sintaxe Gerativa, que foi a teoria abordada na disciplina. A sentença representada na árvore era “João chorou porque Maria sumiu”, e a função desempenhada pelo PP⁷⁹ nesse caso era a de *adjunto*. Lembramos que, conforme explicitado no capítulo desta dissertação correspondente aos procedimentos metodológicos, essa questão havia sido formulada de modo a exigir do aluno o desenho da árvore ali representada, no entanto, por sugestão do docente que ministrou a disciplina, a questão foi alterada uma vez que, na opinião do

⁷⁹ É o constituinte cujo núcleo é uma preposição. (LIVRO-TEXTO DA DISCIPLINA DE SINTAXE, 2009)

professor, os alunos possivelmente não responderiam à questão de modo satisfatório se tivessem de desenhar a árvore.

O desempenho dos alunos nessa questão foi de 53,8% de respostas *satisfatórias*, 7,7% de respostas *parcialmente satisfatórias*, 26,9% de *insatisfatórias* e 11,5% de *sem respostas* no primeiro dentre os desdobramentos – S4a – e nenhuma resposta *satisfatória*, 7,7% de respostas *parcialmente satisfatórias*, 57,7% de *insatisfatórias* e 34,6% de *sem respostas* no segundo desdobramento – S4b. Esse conteúdo foi tema específico de uma videoaula gravada pelo docente da disciplina e foi muito exercitado durante a disciplina – como mostram registros de nossa pesquisa documental (Registro documental 3 sobre a disciplina de Sintaxe).

5.3.3.4 Desempenho dos alunos em atividades de apropriação de conhecimentos atinentes à disciplina de Semântica

A disciplina de *Semântica*, componente curricular da 4ª fase do curso de Letras Português EaD objeto deste estudo, foi cursada pelos graduandos participantes desta pesquisa no primeiro semestre de 2010. Os seguintes conteúdos foram abordados pela disciplina: noções básicas: sentido e referência; acarretamento; anáfora; pressuposição; tempo; aspecto; evento; modalidade; operadores; quantificadores, a partir da análise do Português Brasileiro; prática pedagógica.

No Gráfico 36 a seguir, podemos observar o desempenho dos graduandos nas questões referentes à disciplina de *Semântica*, em que SE1 se refere à primeira questão que avaliava o conhecimento de conteúdos estudados na disciplina, SE2a e SE2b a segunda questão e assim sucessivamente. Vejamos o Gráfico:

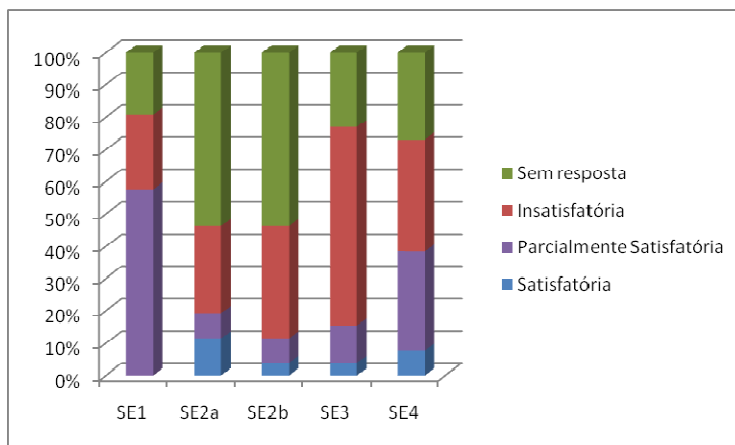


Gráfico 36 – Apropriação de conhecimento em Semântica

Fonte: Elaboração da autora (2011).

No teste de apropriação de conhecimento, a primeira questão referente à disciplina de *Semântica* (SE1) era: *A sentença A Maria não convidou só o João para a festa é ambígua. Quais são as duas interpretações possíveis? Explique o que possibilita as leituras diferentes da sentença.* Nessa questão – como evidenciam descritores de correção do Anexo H –, avaliava-se o conhecimento do aluno em identificar os sentidos possíveis de uma sentença ambígua, bem como as razões dessa ambiguidade. A duas interpretações possíveis: *Somente o João a Maria não convidou para a festa;* e *João não foi o único a ser convidado pela Maria para a festa,* podiam ser explicadas pelo fato de envolver o escopo⁸⁰ do operador ou por causa do acento prosódico que indica onde a operação de negação está atuando, ou seja, qual é o constituinte que está sendo negado.

O percentual de respostas *parcialmente satisfatórias* nessa questão foi de 57,7%, de respostas *insatisfatórias*, 23,1%, de *não respostas*, 19,2%, e nenhuma resposta *satisfatória* – 0% –, o que nos surpreendeu, pois estava explícito no enunciado da questão que a sentença era ambígua. Assim, os alunos precisavam informar os dois sentidos possíveis, explicando o que possibilitava as duas leituras da sentença. A maioria respondeu de forma *parcialmente satisfatória* – 57,7% – porque apenas identificou os dois sentidos possíveis, mas não

⁸⁰ Escopo é o lugar em que um operador atua. (LIVRO-TEXTO DE SEMÂNTICA, 2009)

conseguiu explicar o fator causador da ambiguidade. A negação e as várias maneiras de negar foram tema de estudo no capítulo 6 da unidade B do livro-texto. (Registro documental 4 sobre a disciplina de Semântica)

A segunda questão referente à disciplina de *Semântica* era: *Indique o pressuposto mais saliente de cada sentença: a) João lamentou Maria ter copiado as questões (SE2a); b) João suspeita que foi Pedro quem o denunciou (SE2b)*. Nessa questão – como veiculamos na matriz de correção do Anexo H –, o graduando precisava ser capaz de identificar pelo menos um pressuposto⁸¹ de cada sentença. Na sentença *João lamentou Maria de ter copiado as questões*, um dos pressupostos é: *questões foram copiadas*. Na sentença *João suspeita que foi Pedro quem o denunciou*, o pressuposto é *João foi denunciado por alguém*.

Nessa questão, o desempenho dos graduandos na resposta à primeira sentença – SE2a – foi de 11,5% de respostas *satisfatórias*, 7,7% de *parcialmente satisfatórias*, 26,9% de *insatisfatórias* e 53,8% de questões *sem resposta*. Em relação à segunda sentença – SE2b –, o percentual de respostas *satisfatórias* foi de 3,8%, o de *parcialmente satisfatórias*, 7,7%, o de *insatisfatórias*, 34,6%, e o percentual de questões *sem resposta*, 53,8%. Diferentemente da primeira questão, essa apresenta respostas *satisfatórias*, apesar de o percentual ser baixo – 11,55% na sentença (a) e 3,8% na sentença (b). O estudo da *pressuposição* foi tema do capítulo 4 da unidade A do livro-texto e também foi abordado em atividades realizadas pelos alunos e em videoconferência (Registro documental 7 sobre a disciplina de Semântica).

A questão do teste de apropriação de conhecimento *As sentenças a seguir exemplificam uma relação de acarretamento? Por quê? Explique em que consiste uma relação de acarretamento. (a) De manhã Léo fumou. (b) De manhã Léo fumou cigarro (SE3)* também avaliava o conhecimento de conteúdo estudado na disciplina de *Semântica*. Para responder a essa questão – como registramos nos descritores de correção do Anexo H –, o graduando precisava ter aprendido que *acarretamento* consiste em uma relação lógica entre as sentenças de forma que uma decorra necessariamente da outra, para, então, identificar a relação de acarretamento existente da sentença (b) para a sentença (a), explicando

⁸¹ “Uma sentença A pressupõe uma outra sentença B se, para que A seja verdadeira ou falsa, isto, para que A tenha um valor de verdade, é preciso que B seja verdadeira. Por exemplo, para que a sentença ‘João parou de bater na mulher’ seja verdadeira ou falsa é preciso que a sentença ‘João batia na mulher seja verdadeira’” (LIVRO-TEXTO DE SEMÂNTICA, 2009, p. 150).

por que uma acarreta a outra. Esse conteúdo foi abordado na unidade 2 do livro-texto, em que os alunos leram sobre conhecimento semântico implícito e estudaram operações semânticas básicas como as de *acarretamento*. (Registro documental 6 sobre a disciplina de Semântica)

A maioria dos alunos não conseguiu responder de modo satisfatório a essa questão; apenas 3,8% deles assim o fizeram. O percentual de alunos que respondeu de forma *parcialmente satisfatória* foi de 11,5%, *insatisfatória*, 61,5%, e 23,1% dos alunos não responderam à questão.

A quarta questão referente à disciplina de *Semântica* era a seguinte: *Do que se ocupa a Semântica? E a Pragmática?* (SE4). Essa questão avaliava um conhecimento básico: a diferenciação entre o campo de investigação da *Semântica* e o da *Pragmática* e, tal qual consta na matriz de correção do Anexo H, a *Semântica* tem por objetivo estudar o significado da sentença, enquanto que a *Pragmática* busca reconstruir o significado em se tratando do falante. Esse conteúdo foi o primeiro tópico de discussões da unidade A do livro-texto, a qual, sugestivamente, intitulava-se *Conceitos básicos*, e foi retomado em outros capítulos, como no início do capítulo 4 dessa mesma unidade. (Registro documental 1 sobre a disciplina de Semântica)

O desempenho dos graduandos nessa questão foi: 7,7% de respostas *satisfatórias*, 30,8% de *parcialmente satisfatórias*, 34,6% de *insatisfatórias* e 26,9% de questões *sem resposta*. Esse assunto – a distinção entre *Semântica* e *Pragmática* – foi intensamente discutido na disciplina. (Registro documental 1 sobre a disciplina de Semântica)

Os dados que emergem nos diferentes Gráficos desta seção que discute a apropriação – via escrita – de conhecimentos nas quatro disciplinas focalizadas neste estudo sugerem um processo de aprendizagem que parece não ter se instituído nas bases que possivelmente tenham sido esperadas. Não é nosso propósito explicar por que, em cada questão, os percentuais revelam-se mais promissores ou menos promissores – entendemos haver *mundos* nessa explicação. Nosso intuito é visibilizar quantitativamente o que entendemos ter sido representado, no momento de geração de dados, em se tratando do conhecimento que aqueles alunos dispunham naquele momento para agenciar nas respostas dadas ao teste.

Seguramente os percentuais de respostas insatisfatórias suscitam discussões. No âmbito do recorte de nosso objeto, porém, entendemos que nos cabe chamar atenção para as possíveis relações entre o perfil de leitores que caracteriza esse grupo – prevalência de habilidades de localização de informação no plano intrassubjetivo e prevalência de

sujeitos que não contaram com amplas vivências em leituras diversas nas relações intersubjetivas que mantiveram em seus núcleos familiares ao longo de processo de formação, tal qual mostram dados discutidos em seções anteriores –, a prevalência de relações mediadas pela escrita no processo de ensino e de aprendizagem na EaD e o desempenho dos alunos no teste de apropriação de conhecimentos em cada uma dessas disciplinas.

Concordamos com Bacha Filho (2003) na compreensão de que a EaD não constitui uma modalidade em que há aligeiramento nos processos de formação, tanto quanto concordamos com Moran (2009), que concebe essa modalidade como essencial nos contextos atuais de educação, de forma a atender a demandas diferenciadas de uma sociedade cuja complexidade vem crescendo pronunciadamente. Os dados que emergem dos Gráficos desta última seção, no entanto, demandam reflexão, entre outras questões, no que respeita à *autonomia* do aluno, tema de substantiva importância nas discussões teóricas da área.

Entendemos, no que diz respeito à *autonomia*, tal qual mencionamos em capítulo teórico anterior, que se trata de uma *autonomia* relativa à forma de organização do aluno, a seu disciplinamento na destinação de tempo ao estudo e comportamentos afins. Compreendemos, porém, que não se trata de uma autonomia construída a partir do ideário do *aprender a aprender*, que, quando mal compreendido, secundariza o papel do professor no processo de ensino propriamente dito, tal qual adverte Duarte (2001).

Em se tratando desses alunos, por exemplo, o perfil de leitores que o caracteriza possivelmente sinalize para a necessidade de uma ação muito efetiva de orientação docente no processo de leitura. Se estamos diante de um leitor que tem relativa destreza na localização de informações, mas substantiva dificuldade em se tratando de habilidades de leitura de maior complexidade, tanto quanto se estamos diante de um leitor que não se construiu como tal em gêneros diversos ao longo de suas vivências intersubjetivas e, em razão disso, tende a ter dificuldades com leituras de maior complexidade, parece que o conceito de *autonomia* tal qual tende a ser concebido na EaD precisa ser reconstruído.

Acrescentem-se a isso os dados aqui discutidos acerca da valoração, por parte dos alunos, de ferramentas que são características da modalidade presencial – aula presencial do professor e leitura do livro-texto –, tanto quanto não familiarização dos professores com recursos de mídia como videoaula e videoconferência. Isso nos remete a

Beloni (2003), que chama atenção para o fato de características como simulação e virtualidade das TICs serem novas para muitos professores e alunos, o que demanda concepções metodológicas diferentes das metodologias tradicionais de ensino. Entendemos, porém, que, ainda que muitos teóricos da EaD sinalizem para a importância de os envolvidos se familiarizarem com as TICs, importa que as TICs sejam sensíveis a quem são esses indivíduos, de modo a desenvolver ferramentas que atendam a suas especificidades; neste caso, a demanda por interações mediadas pela oralidade e que se dêem em tempo real.

Esse conjunto de fatores possivelmente explique, em boa medida, os resultados que se evidenciam no teste de apropriação de conhecimentos. É certo que há uma série de outras implicações que fogem ao nosso objeto de estudo, mas, em se tratando desse mesmo objeto, parece também certo que um processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância – tal qual se institui hoje ancorada na escrita – em que os alunos têm de ler as aulas, caracterizando-se, eles próprios, por uma formação leitora que, ao que parece, não lhes confere autonomia efetiva, tende a apresentar resultados que demandam ressignificação.

Tal ressignificação possivelmente implique, insistimos, o delineamento de novas ferramentas que aproximem mais efetivamente professores e alunos em tempo real – afinal, o foco é a presença, e não a presença *física*, como registra Borges (2007) – e que tenham a oralidade como ancoragem, tanto quanto, tal qual advertem Pallof e Pratt (2002), implique a intensificação de vivências que familiarizem os envolvidos com o uso das ferramentas já existentes, de modo a compreender que se trata de uma outra modalidade, em que o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem só poderá se instituir se houver dissociação efetiva do modelo da educação presencial. Logo, as ferramentas mais valoradas não podem ser o livro-texto impresso e a aula presencial do professor, ferramentas que podem assegurar o êxito na modalidade presencial, mas não podem assegurar o êxito na modalidade a distância.

Se, ao que parece, a escola tende a não formar leitores proficientes, se a leitura é um *processo cultural* que implica vivência no entorno imediato, se o Brasil caracteriza-se por grande número de famílias alijadas dos processos de erudição, e se a EaD é uma modalidade que se organiza com base na escrita, o grande desafio dessa modalidade parece ser superar a condição de leitores não familiarizados com usos da escrita de complexidade teórica mais efetiva, o que parece caracterizar boa parte dos alunos, porque, em não sendo proficientes nas leituras demandadas por esses eventos, tais alunos terão dificuldades de

apropriação conceitual sem a recorrente presença (não física, mas na interação oral síncrona) do professor, tal qual sugerem os dados do teste de apropriação de conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver pesquisa relacionada à Educação a Distância não significa estabelecer relações biunívocas entre EaD e ensino presencial porque se trata de duas modalidades distintas em razão, entre outros fatores, da natureza da mediação e da prevalência do uso da escrita. Importa, assim, entender a lógica da EaD em suas especificidades. A problemática que se elicia, em se tratando de uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, em nosso entendimento, tem relação com as especificidades dessa modalidade de educação no Brasil contemporâneo. Em que pese os avanços tecnológicos, a EaD, em nível nacional, tende a ser uma modalidade centrada na escrita. Essa constatação, que antes era apenas uma suposição empírica, ganhou evidências substantivas, em se tratando de nosso foco de estudo, na pesquisa documental que realizamos em nosso percurso analítico.

A natureza do curso de Letras Português a distância objeto de nosso estudo é duomodal, o que implica a previsão de momentos presenciais de interação com o aluno. Tais momentos, no entanto, tendem a ser videoconferências ou aulas presenciais que se limitam a um ou dois encontros do professor com os alunos em cada qual das disciplinas. Assim, nessa duomodalidade, a prevalência da interação a distância é indiscutível. Com isso, queremos registrar que, mesmo que os professores interajam presencialmente com os alunos em algumas situações – momentos em que a oralidade tende a ser dominante –, o curso em questão, bem como a maioria dos cursos de EaD no Brasil, especialmente os vinculados à Universidade Aberta – UAB – constroem-se eminentemente pelo *design on-line* e, nessa construção, a modalidade escrita prevalece.

Quer se trate de processos síncronos, como *chats* e uso de *MSN*, quer se trate de processos assíncronos, como *e-mails* e *fóruns*, a interação se dá via uso da modalidade escrita da língua. Há, evidentemente, a possibilidade de veiculação de videoaulas e de uso de recursos de interação oral, a exemplo do *Skype*. É notório, porém, que se valer desses recursos implica contar com um aparato de informática – o que inclui máquinas e sistemas de rede – que permita ao aluno *rodar* arquivos e programas de configuração mais complexa, o que não parece ser o caso, sobretudo nos entornos socioculturais que mais demandam o acesso à EaD, nos quais tais recursos na maioria das vezes asseguram o

acesso mínimo aos usuários, sem dispor de excelência na rapidez de navegação e de *softwares* de maior custo operacional. Assim, conscientes das limitações de mídias que caracterizam o cenário nacional e das limitações na destreza dos usuários para lidar com essa variedade de mídias, educadores e gestores tendem a centrar configuracionalmente os cursos em *fóruns*, *e-mails*, *chats* e recursos afins; ou seja, um conjunto de mídias procedimentalmente mais acessíveis que se valem da escrita e, por via de consequência, demandam *leitura*. Acrescente-se a isso a constatação de que, ao que se sabe, a maior parte dos cursos de EaD mantém apostilas, cadernos pedagógicos ou guias de estudo que, quer sejam impressos e entregues aos alunos, quer sejam veiculados via arquivos *on-line*, demandam o ato de ler conteúdos de expressiva densidade teórica, mesmo que redigidos em linguagem que prime pela simulação da dialogicidade, entendida, aqui, como troca de turnos de fala.

A Educação a Distância, no Brasil, assim, 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, procuramos, ao longo desta dissertação, responder às seguintes questões de pesquisa: Como se caracteriza a *compreensão leitora* de acadêmicos de Curso de Letras Português EaD? Como se deu a *apropriação de conhecimento* – via escrita – por parte desses mesmos acadêmicos no que respeita a disciplinas-base de sua formação profissional? É possível depreender relações entre ambos os focos? De que natureza? Com o objetivo de refletir sobre a compreensão leitora dos graduandos de curso de Letras Português EaD, descrevendo, com base em critérios do Pisa, suas *habilidades de leitura* e a sua formação como leitores desde a infância e a adolescência, analisamos os dados gerados por dois instrumentos de pesquisa a que os alunos responderam: o questionário de perfil de leitor e o teste de proficiência em leitura.

Em um primeiro momento, a partir dos dados gerados com base no questionário, procuramos delinear um perfil dos graduandos como leitores, fazendo-o com base no contexto sociocultural em que se inserem e na sua história de formação como leitores, nas suas práticas de

leitura desde a infância e/ou adolescência. Isso porque acreditamos que o entorno sociocultural é de fundamental importância na formação do leitor, o que nos remete à dimensão intersubjetiva da leitura, da qual tratamos no segundo capítulo desta dissertação. Em relação à formação dos graduandos como leitores, delineamos três subperfis: um subperfil *genérico*, um subperfil de *leitor* e outro de *aluno-leitor* do informante.

O *subperfil genérico* correspondeu a uma caracterização mais ampla cujo objetivo era configurar, em linhas gerais, o grupo envolvido neste estudo. Nesse subperfil pudemos observar que a absoluta prevalência é de mulheres, e a faixa etária média é 31 anos. Em relação ao trabalho e a outras experiências no ensino superior, a maioria dos graduandos – 65% – revelou que trabalha e 65% deles disseram já ter feito um curso superior antes, sendo que para 85% dentre eles essa é a primeira experiência com um curso a distância. Além disso, outro dado importante que levantamos é que dentre as mães desses acadêmicos, prevalecem níveis mais baixos de escolarização em relação aos pais, escolarização que, de modo geral, limita-se à educação básica.

No delineamento do *subperfil de leitor* do informante, isto é, na configuração da formação leitora do grupo, pudemos analisar se os graduandos conviveram, quando crianças, com familiares que faziam uso diversificado da escrita na vida diária e que valorizavam esses usos. Quando questionados sobre o assunto, a maioria dos graduandos considerou que foi habituado a ler, o que não se comprovou com os dados gerados pelas questões respondidas por eles; tais dados sugeriam que esses alunos não tiveram, em seu processo de formação, vivências diversificadas e recorrentes com leituras variadas. Os poucos materiais escritos de que as famílias da maioria dos alunos participantes deste estudo dispunham em casa decorriam da influência religiosa ou escolar; tais acadêmicos não parecem ter tido acesso a obras literárias e científicas e a periódicos educativos e de informação, ou a obras de consulta. O maior acesso remete a periódicos de entretenimento e textos religiosos. Possivelmente a baixa escolaridade dos pais esteja implicada na natureza dessas práticas, uma vez que, segundo Vigotski (2000 [1978]), não contribuímos para desenvolver no outro habilidades que não tenhamos desenvolvido preliminarmente em nós mesmos. Não parecia haver, portanto capital cultural a ser passado para os filhos, o que possivelmente tenha havido em alguns casos foi capital axiológico, entendido, à luz de Lahire (2008 [1995]), como a valoração de comportamentos associados à leitura, ainda que na ausência de vivências por meio de tais comportamentos. Em relação às práticas de leitura que fazem parte da rotina dos graduandos, os dados sugerem que apesar de

realizarem atividades de leitura na sua rotina diária, essas práticas parecem caracterizar-se por usos mais próximos do polo do *continuum* que estabelece maior interface com a oralidade (BORTONI-RICARDO, 2004). Uma vez que o curso em questão exige desses alunos práticas de leitura e de uso da escrita em situações que exigem abstrações teóricas mais complexas, a habituação com leituras mais próximas do polo do *continuum* da oralidade pode significar dificuldades substantivas de construção de sentidos e de apropriação de conhecimento por meio dessa modalidade da língua.

No que tange ao *subperfil de aluno-leitor*, à forma como os graduandos se comportam hoje na condição de *alunos leitores* de um curso da modalidade a distância pautado na escrita e que, portanto, exige habituação e proficiência em leituras diversas, os dados gerados nos mostraram que a maioria dos graduandos lê os textos de menor extensão na tela do computador e imprime aqueles que são mais longos – o que caracteriza uma geração educada para a leitura de materiais impressos, comportamento anterior às novas tecnologias –; afirma ler todos os textos sugeridos nas disciplinas cursadas e lê sem interrupções, para finalidades de estudo, os materiais do curso diariamente. Esses dados não nos informaram a natureza dessas leituras, mas, levando em consideração o perfil genérico desses graduandos, pessoas que trabalham e que se caracterizam por jornada dupla ou tripla, entre trabalho, família e estudo, é questionável a disponibilidade diária para estudo e o tempo dedicado para realizar de modo efetivo todas as leituras sugeridas ao longo do curso, não apenas à leitura do livro-texto. Os alunos, enfim, revelaram também que consideram importantes as videoaulas e as videoconferências para o entendimento do conteúdo, evidenciando preferências por interações mediadas pela modalidade oral da língua.

Ainda no que se refere à compreensão leitora dos graduandos, a análise do teste em proficiência em leitura possibilitou-nos a descrição, com base em critérios do Pisa, das seguintes habilidades de leitura: *localização de informação*, *interpretação de texto* e *reflexão e avaliação*. No que diz respeito à habilidade de *localizar informações*, os alunos demonstraram desempenho satisfatório nos três níveis mais básicos; em relação à *interpretação de texto*, os percentuais de respostas satisfatórias às questões correspondentes aos cinco níveis dessa categoria foram baixos, sugerindo leitores pouco habituados a processos mais complexos de compreensão leitora. No que diz respeito à habilidade de *refletir e avaliar* criticamente um texto, habilidade constitutiva do processo ativo da leitura, os alunos demonstraram

bastante dificuldade. As questões dessa categoria foram as que tiveram o maior percentual de não respostas. Parece estar em xeque proficiência em leituras que exigem níveis de compreensão mais complexos, como é o caso de ensaios teóricos e leituras científicas com as quais eles se deparam ao cursarem uma graduação. Em relação à compreensão leitora dos graduandos, os dados analisados neste estudo ratificam apontamentos feitos desde o início deste estudo no sentido de haver complexas implicações intrassubjetivas e intersubjetivas no que respeita ao desenvolvimento da proficiência em leitura de um texto.

Tendo delineado o perfil dos acadêmicos como leitores, analisamos o terceiro instrumento de geração de dados: o teste de apropriação – via escrita – de conhecimento, refletindo sobre a apropriação de conceitos nas disciplinas-base de *Fonética e Fonologia*, *Morfologia*, *Sintaxe* e *Semântica*. Os dados analisados sugerem substantivas dificuldades, por parte da maioria dos graduandos, para lidar com conceitos e conteúdos estudados nessas disciplinas do curso em questão. Entendemos que possivelmente estejam implicados nessas dificuldades fatores como não habituação de professores e alunos com as particularidades da educação a distância. Os docentes, habituados a aulas presenciais, pautadas na oralidade e no contato face a face, convivem com dificuldades para ministrar aulas a distância, o que exige deles novas competências e planejamento diferente do ensino presencial, preparo que, segundo Martos (2001), demanda tempo para se consolidar, e importa considerar que a eclosão da EaD no país é um fenômeno ainda recente. Muitos alunos, por outro lado, tal qual ocorre com professores, parecem ainda muito presos a ferramentas da modalidade presencial, sobrevalorando interações instituídas por meio da aula presencial nos polos, tanto quanto mediadas pelo livro-texto impresso – ferramentas em que EaD e ensino presencial seguramente não se distinguem, o que ganha contornos preocupantes se considerado o fato de que, na EaD, as aulas presenciais limitam-se, na maioria das vezes, a quatro horas em uma disciplina; logo, não podem sustentar os processos de ensino e aprendizagem.

Os graduandos que tiveram um bom desempenho no teste de leitura são alunos que, da mesma forma, tiveram desempenho satisfatório no teste de apropriação de conhecimento. Esses alunos, em sua história de formação como leitores, revelaram ter tido contato com materiais escritos diversos desde a infância e/ou adolescência, bem como ter convivido com familiares que preservavam o hábito de ler, o que possivelmente fez com que se formassem leitores habituais de textos em gêneros discursivos diversos o que possivelmente contribua

para a *autonomia* que tende a ser cara às teorizações da EaD, ou seja, a capacidade para estudar sozinho a partir de caminhos delineados pelo professor. Segundo Ribeiro (2003, p.80), “[...] as condições econômicas, o ambiente familiar e os anos de escolaridade são determinantes para que uma pessoa possa desenvolver, plenamente, suas habilidades e potencialidades de leitura e de escrita”.

Boa parte dos participantes deste estudo, ao que parece, demanda um processo de ensino em que a figura do professor esteja mais próxima, não sob o ponto de vista geográfico e presencial, mas sob o ponto de vista de ferramentas que viabilizem a interação *on-line* síncrona em configurações em que possa haver maior incidência de relações mediadas pela modalidade oral da língua. Entendemos que essas ferramentas ainda precisam ser desenvolvidas e que, em o sendo, haja familiarização de todos os envolvidos com seu uso, de modo a naturalizar relações de ensino e aprendizagem mediadas pelas TICs também em processos recorrentes de oralidade.

Os graduandos de Letras Português EaD que participaram desta pesquisa revelam destreza diferente em habilidades de leitura distintas, mas se caracterizam por menor familiaridade com eventos de letramento (HAMILTON, 2000) em que prevaleça o ato de ler ensaios teóricos de expressiva abstração e construir sentidos para eles, de modo a se apropriar do conhecimento, fazendo isso de forma autônoma – *autonomia* entendida como a capacidade para, a partir de um conjunto de informações escritas, apropriar-se do conhecimento. Diante disso, segundo Ribeiro (2003, p. 85), “[...] os cursos de habilitação de professores devem, com a máxima urgência, adotar um projeto pedagógico voltado para a formação leitora e escritora”, tanto quanto – acrescentamos – para a formação no que diz respeito ao uso das TICs nos processos de ensino e aprendizagem.

A EaD, por centrar-se na leitura e ter, em tese, nos cursos de formação profissional, como público prevalente leitores não familiarizados com eventos de letramento característicos do polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) – se considerados traços da demanda por essa modalidade tais como condições socioeconômicas menos favoráveis e afastamento dos grandes centros urbanos – , 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.

Entendemos que tomar consciência dessa particularidade da EaD é uma necessidade imperiosa junto a profissionais e gestores dessa modalidade educacional, de modo a empreender ações concomitantes ao processo de habilitação profissional, as quais contemplem a formação do leitor de textos teóricos de abstração conceitual, demanda, em nossa compreensão necessária, enquanto o país continuar a se caracterizar por baixos níveis de compreensão leitora, tal qual mostra o Pisa (2009). O aluno de EaD precisa ser formado como leitor de textos em gêneros que estejam no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento, polo em que a escrita prevalece na absoluta distinção da oralidade e no qual tende a servir à veiculação da abstração conceitual, constituindo eventos de letramento com os quais tais alunos precisam se familiar, de modo a fazer tais eventos constitutivos de sua (possivelmente nova) inserção cultural.

Zavala (2010, p.72), ao escrever sobre letramento acadêmico no Peru, afirma:

[...] enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Assim, conforme os dados apresentados nesta dissertação, os alunos do curso de Letras Português a distância em questão, na sua grande maioria, não parecem ter sido habituados a práticas de leitura desde a infância e/ou adolescência. Esses acadêmicos parecem, ainda, ter desenvolvido habilidades de leitura associadas aos níveis de *localização de informação*, de acordo com as escalas do Pisa. Alunos com esse perfil, portanto, como registra Zavala (2010), tendem a se deparar, no ensino superior, com níveis de abstrações teóricas e com leituras com os quais não estão habituados ou para os quais não foram formados.

Parece certo supor que, se a formação docente via EaD se dá eminentemente por meio do ato de ler, importa que os estudantes sejam

proficientes em várias habilidades de leitura, de modo que possam construir sentidos dos conteúdos lidos, quer se trate de conteúdos de natureza operacional e procedimental, quer se trate de conteúdos de expressiva abstração teórica, apropriando-se de conceitos e métodos que lhes permitam atuar de modo consequente na profissão.

É importante reiterar que nos ocupamos de estudar, nesta dissertação, do leitor que *lê no papel*. Registramos o nosso entendimento de que a leitura no papel é diferente, sob vários aspectos, da leitura na tela e que outros desdobramentos deste estudo poderiam redundar em pesquisa sobre a leitura *on-line*, por exemplo, bem como em pesquisas com focos que tematizassem a natureza múltipla dos fatores implicados nos resultados insatisfatórios do teste de apropriação de conhecimento, explicação da qual não damos conta, entre outras razões, pela delimitação de nosso objeto. Os nossos instrumentos de geração de dados, da mesma forma, seguramente possibilitam outras análises e enfoques devido à quantidade de dados que revelam. Fizemos as análises e tecemos reflexões possíveis dentro do tempo de uma pesquisa de mestrado, com as contingências que esse processo traz consigo.

Essas considerações finais assinalam o termo de uma etapa de trabalho. Entendemos que os resultados obtidos com esta pesquisa possam contribuir para a (re)avaliação dos mecanismos de mediatização de aprendizagem no curso em questão, o que esperamos ser extensivo a cursos análogos em âmbito nacional, sobretudo no que diz respeito à necessidade que aqui depreendemos de, pelo fato de os alunos não se caracterizarem por habilidades mais complexas de compreensão leitora, haver relações mediatizadas por ferramentas de outra natureza, que se valham mais efetivamente da modalidade oral e que viabilizem a professores e alunos interações de maior reversibilidade em tempo real e de maior recorrência ao longo do processo de formação.

Em nossa compreensão, não podemos esperar que tenhamos leitores ideais para serem formados em graduação a distância. Aliás, concebemos que compete à graduação a distância agir em favor da formação desses leitores, sobretudo em se tratando de um curso de licenciatura em Língua Portuguesa. E, se os leitores a quem essa modalidade interessa mais efetivamente – em tese aqueles situados em estratos socioeconomicamente fragilizados ou mais distantes dos grandes centros urbanos – tendem a se caracterizar por um perfil tal qual o descrito neste estudo, importa que os recursos tecnológicos sejam ressignificados de modo a disponibilizar novas ferramentas, com prevalência da modalidade oral, tanto quanto importa que professores

que atuam na área se familiarizem com tais ferramentas, compreendendo que a *autonomia* do aluno não é um bloco monolítico, ou seja, há alunos cuja historicidade em sua formação como leitores favoreceu a construção dessa *autonomia*, enquanto há outros para os quais tal *autonomia* se restringe à capacidade de gerir agenda e gerenciar atividades, mas que não é extensiva à possibilidade de estudar efetivamente sozinhos.

Resultados deste estudo apontam, reiteramos, para a necessidade de desenvolvimento de novas ferramentas, no plano das TICs, que naturalizem interações mediadas pela modalidade oral da língua em tempo real. A natureza a *distância* dessa modalidade de educação não implica ausência dessa naturalização, processo, ao que parece, demandado por alunos que ainda estão se formando como leitores de textos em gêneros de maior complexidade. Ter *autonomia* não pode ser sinônimo de *estudo solitário*, mas de *administração* do próprio processo de estudo, o que não significa prescindir da recorrência à interação com o professor, pelo menos até que o perfil de leitores dos envolvidos possa ser ressignificado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 33-45.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, Sandra M. L. **Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico**: aspectos textuais e cognitivos. 2010. 197 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2577>. Acesso em: 29 nov. 2010.

BACHA FILHO, Teófilo. Educação a distância, sistemas de ensino e territorialidade. In: FILHO, Roberto Fragale (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 27-42.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARRETO, Hugo. Aprendizagem por televisão. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 449-455.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 1994.

BEAUGRANDE, R. **A new foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood, Alex, 1997.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BIANCO, Nélia R. Del. Aprendizagem por radio. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 56-64.

BOLIGIAN, Levon, *et al.* **A dinâmica do espaço global: o mundo desenvolvido – 8ª série**. São Paulo: Atual, 2001.

BORGES, Martha K. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antonio P.; ZWIREWICZ, Marlene (orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007, p.53-86.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

BOURDIEU. P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP. **PISA 2000 – Relatório Nacional**. Brasília, Dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

_____. **SAEB**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **EaD e a formação docente: um olhar sobre o ato de ler**. Conferência proferida na Universidade de Ponta Grossa/PR, em maio de 2009.

_____. **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.

CRUZ, Dulce Márcia. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 87-94.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia. **A competência lexical**: as estratégias de aquisição de vocabulário e as relações com a compreensão em leitura. Projeto de Tese. Florianópolis: UFSC, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1967].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p. 125-153.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HACK, Josias Ricardo. Linguagem virtual e audiovisual na EAD. In: HACK, Josias Ricardo *et al.* **Produção de materiais autoinstrutivos para EAD**. Indaial: ASSELVI, 2010, p. 59-87.

_____. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: UFSC, 2011. (no prelo)

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INAF BRASIL 2009 – Principais Resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.47-70.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1992].

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MACHADO JUNIOR, Felipe Stanque. **Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem**. Passo Fundo: IMED, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTOS, Josemari. Hipertexto e processos comunicacionais na construção do saber a distância. In: **Linguística e Ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001, p.67-104.

MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

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.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, set./dez. 2009. p. 286-290.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EaD. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.28-33.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Frederic M., FORMIGA, Manuel M. M. (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 2-8.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz, ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana** – métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Vera W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. Universidade do Sul de Santa Catarina. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

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 fev. 2010.

PRETTO, Nelson de Lucca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.29-53.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. A mulher no magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação.** Uberlândia: FACED/UFU, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2011

RAMAL, Andrea C. **Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Tereza Cristina. **Vigotski:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Vera M. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Lêda M. B. [et al.]. **Linguagem e cérebro humano:** contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

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].

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

SOUZA, Alba R. B. de.; SARTORI, Ademilde S.; ROESLER, Jucimara. **Mediação Pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=2009&dd99=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Movimento didático na educação a distância** : análises e prospecções. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2005. 223 p.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 [1995], p. 91-117.

TOMITCH, L. M. B., JUST, M. A.; NEWMAN, S. A neuroimagem funcional na investigação do processo de leitura. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. **Linguagem e cérebro humano**: contribuições multidisciplinares. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – ESCALA DO PISA

ANEXO B – OS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA

ANEXO C – TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

ANEXO D – QUESTÕES DO TESTE DE LEITURA
CORRESPONDENTES ÀS ESCALAS DO PISA

ANEXO E – CONCEPÇÕES-BASE PARA ANÁLISE DAS
RESPOSTAS DO TESTE DE LEITURA

ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR

ANEXO G – TESTE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO

ANEXO H – MATRIZ PARA CORREÇÃO DO TESTE DE
APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO

O QUE MENSURAM OS DOMÍNIOS E NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

Recuperação de informações	Interpretação de textos	Reflexão e avaliação
<p>O que está sendo avaliado em cada uma das escalas de leitura:</p> <p>A recuperação de informação é definida como localização de uma ou mais partes de informação num texto.</p>	<p>A interpretação de textos é definida como a construção de significado e a elaboração de inferências de uma ou mais partes de um texto.</p>	<p>A reflexão e avaliação é definida como a relação que o leitor faz de um texto com a sua experiência, conhecimento e idéias.</p>
<p>Características das tarefas associadas com a dificuldade crescente em cada uma das escalas de leitura:</p> <p>A dificuldade da tarefa depende do número de partes de informação que precisam ser localizadas. A dificuldade também depende do número de condições que precisam ser encontradas para localizar a informação solicitada e se o que é recuperado precisa estar seqüenciado de uma determinada maneira.</p> <p>A dificuldade também depende da proeminência da informação e da familiaridade do contexto. Outras características relevantes são a complexidade do texto e a presença e a saliência das informações competitivas.</p>	<p>A dificuldade da tarefa depende do tipo da interpretação requerida, sendo a tarefa mais fácil a identificação da idéia principal num texto; tarefas intermediárias requerem a compreensão das relações que são parte do texto, e as tarefas mais difíceis requerem ou a compreensão do significado da linguagem no contexto ou o raciocínio analógico. A dificuldade também depende da transparência do texto em fornecer as idéias ou as informações que o leitor precisa para completar uma tarefa na proeminência da informação requerida e enquanto as informações competitivas estão presentes. Finalmente, a extensão e a complexidade do texto e a familiaridade do seu conteúdo afetam a dificuldade.</p>	<p>A dificuldade da tarefa depende do tipo de reflexão requerida, sendo que a tarefa mais fácil requer conexões simples ou explicações relacionando o texto com experiências externas e a mais difícil requerendo uma hipótese ou avaliação. A dificuldade também depende da familiaridade do conhecimento que precisa ser trazido de fora do texto; da complexidade do texto; do nível de compreensão textual exigido; e da clareza com que o leitor é direcionado a fatores relevantes tanto na tarefa de leitura quanto no texto.</p>

- 5 acima de 625 pontos
 Localizar e sequenciar ou combinar múltiplas partes de informações profundamente imbricadas, algumas das quais podem estar fora do corpo principal do texto. Inferir qual informação do texto é relevante para a tarefa. Trabalhar com informação competitiva altamente plausível e/ou extensiva.
- 4 de 553 a 625 pontos
 Localizar e possivelmente sequenciar ou combinar múltiplas partes de informações profundamente imbricadas, sendo que cada uma pode necessitar o encontro de critérios múltiplos num texto com contexto ou forma não familiar. Inferir que informação textual é relevante para a tarefa.
- 3 de 481 a 552 pontos
 Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre partes de informação, sendo que cada uma pode necessitar o encontro de critérios múltiplos. Trabalhar com informação competitiva proeminente.
- 5
 Construir o significado de nuance de língua ou demonstrar uma completa e detalhada compreensão de um texto.
- 6
 Avaliar criticamente ou hipotetizar a partir de conhecimento especializado. Trabalhar com conceitos contrários às expectativas e atingir numa compreensão profunda de textos extensos e complexos.
- 7
 Usar conhecimento formal ou público para hipotetizar sobre ou avaliar criticamente um texto. Demonstrar compreensão acurada de textos longos ou complexos.
- 8
 Integrar diversas partes de um texto para identificar a ideia central, compreender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou grupo. Comparar, contrastar ou categorizar tendo vários critérios como fundamento. Trabalhar com informação competitiva.
- 9
 Fazer conexões e comparações ou avaliar uma característica de um texto. Demonstrar uma compreensão detalhada do texto em relação ao conhecimento familiar ou baseando-se num conhecimento menos comum.

- 2 de 408 a 480
- Localizar uma ou mais partes de informação sendo que cada uma pode necessitar o encontro de critérios múltiplos. Trabalhar com informação competitiva.
- Identificar a ideia central num texto, compreender as relações, formar ou aplicar categorias simples, ou construir significado dentro de uma parte limitada do texto quando a informação não é proeminente e inferências de baixo nível são requeridas.
- Fazer uma comparação ou conexões entre o texto e o conhecimento exterior, ou explicar uma característica do texto através do embasamento em experiência pessoal e atitudes.
- 1 de 335 a 407
- Considerar um critério único para localizar uma ou mais partes independentes de informações explicitamente expostas.
- Reconhecer o principal tema ou o objetivo do autor num texto sobre um tópico familiar quando a informação requerida no texto é proeminente.
- Fazer uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, do dia a dia.

ANEXO B – OS CAMINHOS DA LINGÜÍSTICA⁸²

1 A Linguística, definida como o estudo científico da linguagem,
 2 só adquiriu *status* de ciência a partir do século XIX. Até o
 3 conhecimento do seu verdadeiro objeto, a linguística passou por três
 4 períodos: uma fase *filosófica* – que visava unicamente à formulação de
 5 regras; uma fase *filológica* – cujo foco era o comentário e a
 6 interpretação de textos, deixando de lado a língua falada, e uma fase
 7 *comparatista* – quando se descobriu que as línguas podiam ser
 8 comparadas entre si. Segundo Weedwood (2002, p. 10), “[...] a
 9 linguística, tal como é hoje compreendida, inclui todos os tipos de
 10 exame dos fenômenos da linguagem, inclusive os estudos gramaticais
 11 tradicionais e a filologia”.

12 Foi Saussure que, no *Curso de Linguística Geral*⁸³, definiu o
 13 objeto da linguística: a *langue*. Para ele, *langue* se opõe a *parole*: a
 14 primeira é entendida como o sistema da língua, enquanto a segunda é
 15 definida como a fala, isto é, a atualização do sistema, a realização da
 16 língua. Saussure é considerado um “divisor de águas”, pois sua
 17 abordagem estrutural influenciou os estudos linguísticos a partir do
 18 início do século XX. Além da dicotomia *langue x parole*, ele postulou
 19 a existência de relações *paradigmáticas* e *sintagmáticas* e traçou a
 20 distinção terminológica entre linguística *sincrônica* e *diacrônica*⁸⁴.

21 Apesar da grande importância e influência exercida pelo
 22 Estruturalismo⁸⁵, essa não é a única vertente teórica que fundamenta os
 23 estudos linguísticos. Atualmente, a Linguística convive com a
 24 diversidade teórica. De um lado estão aqueles que buscam a
 25 formalização de seu objeto, e de outro, aqueles que concebem o
 26 próprio objeto como heterogêneo. Entende-se que ambas as

⁸² Agradecemos a contribuição dos professores Dr. Adair Bonini e Dr. Marcos Baltar.

⁸³ Obra póstuma, publicada em 1916, resultado de anotações colhidas pelos alunos de Saussure, durante os cursos que ele ministrou de 1906 a 1911 na Universidade de Genebra.

⁸⁴ A descrição sincrônica de uma língua focaliza esta língua tal como existe em dada época, ou seja, num determinado momento de sua evolução, enquanto que a descrição diacrônica se preocupa com o desenvolvimento histórico da língua – descreve as mudanças que ocorreram ao longo de um período de tempo.

⁸⁵ Convém ressaltar que o termo *estruturalismo* tem implicações diferentes segundo o contexto em que é empregado. Não nos interessa, aqui, fazer uma distinção entre o *estruturalismo* europeu e o americano, por exemplo.

27 perspectivas são complementares e respondem por momentos distintos
 28 de análise da linguagem.

29 As várias áreas que compõem a Linguística atual – *Fonética e*
 30 *Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Sociolinguística,*
 31 *Psicolinguística, Análise do Discurso, Pragmática, Neurolinguística*⁸⁶,
 32 *Análise da Conversação, Linguística Histórica, Linguística Textual* e
 33 afins – podem ser tomadas pelo viés das diferentes correntes teóricas.
 34 A Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a
 35 Neurolinguística, a Linguística Textual e a Linguística dos Gêneros
 36 Textuais/Discursivos, por exemplo, são áreas que se desenvolveram
 37 posteriormente, e que têm uma interface muito estreita com outras
 38 áreas do conhecimento. Weedwood (2002) as define como
 39 constitutivas da macrolinguística, pois elas contêm uma visão mais
 40 ampliada do escopo da linguística. Por outro lado, *Fonética,*
 41 *Fonologia, Morfologia* e *Sintaxe* fazem parte daquilo que é
 42 tradicionalmente concebido como a descrição gramatical das línguas
 43 naturais. Cada uma dessas áreas escrutina o fenômeno linguístico em
 44 um nível diferente, sob um olhar predominantemente formalista e, por
 45 isso, fazem parte do que Weedwood (2002) define como o “núcleo
 46 duro” da linguística, ou *microlinguística*.

47 O domínio de alguns conceitos básicos das áreas que compõem
 48 o “núcleo duro” da Linguística é fundamental para qualquer estudante
 49 de Letras, linguista ou pessoa interessada no estudo da língua. Em
 50 *Fonética* e *Fonologia*, por exemplo, é imprescindível saber o que é um
 51 fonema⁸⁷, quais são os fonemas que fazem parte de uma dada língua e
 52 como são articulados. Enquanto a principal preocupação da *Fonética* é
 53 descrever os sons da fala, sendo, portanto, basicamente descritiva, a
 54 *Fonologia* é explicativa, interpretativa, pois “[...] busca o valor dos
 55 sons em uma língua – em outras palavras, sua função linguística”
 56 (MUSSALIM; BENTES, 2007, p. 106). Da mesma forma, em
 57 *Morfologia*, além da compreensão de que essa área se ocupa do estudo
 58 da estrutura das palavras⁸⁸ e de que os morfemas⁸⁹ são os elementos
 59 que carregam significado dentro de uma palavra, é importante

⁸⁶ Concebida, aqui, como a disciplina/ciência que se ocupa eminentemente das patologias do uso da língua e não como a vertente de programação comportamental que comumente designa cursos de fundamentação desvinculada da linguística como ciência.

⁸⁷ Fonema é um feixe de traços distintivos, os quais servem para distinguir significado, mas não possuem significado isoladamente.

⁸⁸ A palavra é a unidade máxima de estudo da Morfologia.

⁸⁹ O morfema é a unidade mínima de estudo da Morfologia.

60 conhecer as unidades mórficas que formam os vocábulos e entender os
61 processos de alomorfa⁹⁰, por exemplo. No que respeita ao nível das
62 sentenças, há a *Sintaxe*, que estuda como os sintagmas se combinam
63 para formar sentenças e se ocupa em analisar a ordem dos constituintes
64 frasais. Por último, a *Semântica* é a área que se ocupa do estudo do
65 significado das palavras e das sentenças de uma língua. Cabe aos
66 semanticistas, por exemplo, o estudo dos diferentes tipos de
67 inferências feitas durante a leitura de um texto.

68 Parece possível considerar que, de maneira geral, os estudos
69 linguísticos estão divididos em duas grandes áreas de ação: a
70 Linguística Teórica e a Linguística Aplicada. Os estudiosos da
71 Linguística Teórica tendem a focalizar a língua no plano máximo da
72 sentença, como objeto descontextualizado no que respeita ao uso
73 efetivo da língua por falantes material-histórica e culturalmente
74 situados, de modo a priorizar aspectos internos dos constituintes e das
75 relações entre si; nessas perspectivas, são comuns afirmações como *a*
76 *língua é um sistema de signos*. Assim, tais estudos linguísticos
77 aparentam comportar a formalização do objeto *língua*. Por outro lado,
78 para os linguistas aplicados – a *linguagem* é o lugar de constituição de
79 relações sociais, lócus em que os falantes se tornam sujeitos. A *língua*,
80 portanto, na perspectiva da Linguística Aplicada, é heterogênea, social
81 e não pode ser analisada fora de um contexto de uso.

82 De acordo com a perspectiva assumida pelo linguista em
83 relação à linguagem, podemos conceber que ele se inscreve no campo
84 da *Linguística Teórica* ou da *Linguística Aplicada*. Na *Linguística*
85 *Teórica* predominam estudos no plano da sentença que se ocupam com
86 reflexões acerca da estruturação e da imanência das línguas – tomadas
87 em sua natureza abstrata, potencial, idealizada.

88 Segundo Rajagopalan (2006), sobretudo na segunda metade do
89 século XX, devido ao grande reconhecimento do programa
90 chomskyano, a linguística foi projetada como um campo de estudos
91 eminentemente formal, provocando certo estigma em relação às
92 investigações linguísticas de base sociocultural. Nesse mesmo período,
93 surgiu a *Linguística Aplicada*, que se contrapõe ao pensamento
94 formalista chomskyano, pois para ela importam problemas linguísticos
95 socialmente relevantes.

⁹⁰ O processo de *alomorfa* ocorre quando há mais de um morfe para o mesmo morfema. Por exemplo: nos vocábulos “dizer” e “disse”, há um mesmo morfema que se realiza nas formas [diz] e [diss].

96 Em sua fase inicial, a *Linguística Aplicada* foi concebida como
 97 não-produtora de teorias. Cabia a ela tomar emprestadas teorias
 98 abstratas da linguística formal para colocá-las em uso e, então, propor
 99 soluções a questões práticas de uso da língua(gem). Além disso, era
 100 vista como disciplina derivada da linguística teórica e não como um
 101 campo autônomo de estudos; no entanto, na contemporaneidade, a
 102 *Linguística Aplicada* é concebida como um campo de conhecimento
 103 que produz teoria e possibilita o entrelaçamento de diferentes ciências
 104 na busca de soluções para problemas linguísticos socialmente
 105 relevantes.

106
 107 Nessa nova fase da *Linguística Aplicada*, parece
 108 não haver embates quanto à resignificação do
 109 objeto: o foco, agora, não se limita ao ensino de
 110 línguas, estende-se a problemas social, cultural e
 111 historicamente relevantes, para os quais o
 112 lingüista aplicado busca soluções [...] trata-se de
 113 um movimento rumo a uma Linguística Aplicada
 114 que se assume cientificamente como um novo
 115 campo de estudos, transcendendo a condição de
 116 disciplina dos estudos lingüísticos e se propondo a
 117 dialogar com outras ciências e a produzir
 118 teorizações nas inteligibilidades que apresenta
 119 para os fenômenos estudados em seu objeto: a
 120 problematização da língua em sociedade
 121 (CERUTTI-RIZZATTI; KOERICH; KURTEN-
 122 DELLAGNELLO, 2008, p. 45).

123
 124 Outra questão que divide a opinião dos lingüistas é quanto ao
 125 caráter científico da Linguística. Um certo desejo de fazer dela uma
 126 ciência a qualquer custo parece sempre ter estado presente, mesmo que
 127 para isso, em muitos casos, fosse necessário abrir mão de questões de
 128 ordem prática (concessão). Isso porque, para os linguistas teóricos, que
 129 entendem a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas, o
 130 *status* de ciência só é justificável na medida em que ela se submete ao
 131 rigor próprio das ciências exatas, tidas, sob uma perspectiva
 132 positivista, como *ciência*. É interessante ressaltar que para muitos, não
 133 só para os leigos, a Física, a Matemática e a Biologia, por exemplo,
 134 são tidas como ciências, incontestavelmente, enquanto que a
 135 Linguística não. Por outro lado, para os linguistas aplicados, a
 136 exemplo de Rajagopalan, que concebem a Linguística como próxima

137 das ciências sociais, ela pode ser moldada de acordo com os anseios de
138 cada época.

139

140

141

142

143

144

145

146

147

Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma atividade humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44).

148

149

150

151

152

153

154

155

156

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.

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

Cabe acrescentar, por fim, que a Linguística, apesar da sua diversidade teórica e das diferentes perspectivas assumidas pelos linguistas em relação à língua(gem), é um campo do conhecimento, uma ciência – estabelecida oficialmente a partir das contribuições de Ferdinand Saussure, quando ele definiu o objeto e o método de estudo da Linguística –, que fez, e continua fazendo, importantes descobertas sobre aquilo que é constitutivo do ser humano e que permite a comunicação, a vida em sociedade – a língua(gem). A *Linguística Teórica* e a *Linguística Aplicada*, em que pesem eventuais embates entre as áreas, em nosso entendimento, são modos diferentes de analisar os fenômenos linguísticos. 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” (p. 15).

REFERÊNCIAS

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; KOERICH, R. D.; KURTEN-DELLAGNELLO, A. **Introdução à lingüística aplicada**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 3. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

WEEDWOOD, B. **História concisa da lingüística**. Trad. Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

ANEXO C – TESTE DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

(após a leitura de “Os Caminhos da Linguística”)

- 1) O texto menciona duas áreas da Linguística.
 - a) Quais?
 - b) Diferencie-as.

- 2) 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?

- 3) 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.

- 4) Qual é o tema principal do qual o texto trata?

- 5) 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.

6) 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?

7) 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.

8) 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?

9) 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.
- 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?

10) 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.

11) O que significa dizer que alguns linguistas procuram a formalização do objeto enquanto outros o consideram heterogêneo?

12) 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.

13) 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.

ANEXO D – QUESTÕES DO TESTE DE LEITURA CORRESPONDENTES ÀS ESCALAS DO PISA

Categorias/ níveis	Recuperação de informações	Interpretação	Reflexão e avaliação
Nível 5	<p>Habilidades requeridas: Localização de uma ou mais partes de informação num texto.</p>	<p>Habilidades requeridas: Construção de significado e a elaboração de inferências de uma ou mais partes de um texto.</p>	<p>Habilidades requeridas: Estabelecer relações entre o texto e sua experiência, seu conhecimento e suas idéias.</p>
	<p>Habilidades: Inferir qual informação do texto é relevante, localizando e combinando informações profundamente imbricadas, algumas das quais podem estar fora do corpo principal do texto. Trabalhar com informação competitiva altamente plausível e/ou extensiva.</p> <p>Questão do teste de leitura: 13</p>	<p>Habilidades: Compreender o texto de forma completa e detalhada.</p> <p>Questão do teste de leitura: 12</p> <p>12) 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.</p>	<p>Habilidades: Demonstrar uma compreensão profunda de textos extensos e complexos por meio de uma avaliação crítica a partir de conhecimento especializado.</p> <p>Questão do teste de leitura: 9 (letra b)</p> <p>b) Você concorda com o fato de que a maioria das pessoas dá mais credibilidade à opinião dos normativistas (como Evamildo Bechara e Pasquale Cipro Neto) do que aos linguistas? Por que isso acontece?</p>

Nível 4	<p>Habilidades: Localizar e organizar diversas partes de informações profundamente imbricadas, valendo-se, para isso, de critérios múltiplos num texto não familiar. Inferir que informação textual é relevante para a tarefa.</p> <p>Questão do teste de leitura: 3</p> <p>3) 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.</p>	<p>Habilidades: Usar um alto nível de inferência textual para compreender um texto cujo tópico não é familiar e construir o significado de uma seção do texto considerando o texto como um todo. Trabalhar com ambiguidades e idéias que são contrárias à expectativa.</p> <p>Questão do teste de leitura: 11</p> <p>11) O que significa dizer que alguns linguistas procuram a formalização do objeto enquanto outros o consideram heterogêneo?</p>	<p>Habilidades: Usar conhecimento formal ou público para hipotetizar sobre ou avaliar criticamente um texto. Demonstrar compreensão acurada de textos longos ou complexos com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.</p> <p>Questão do teste de leitura: 8</p> <p>8) Você reconhece alguma importância dos estudos linguísticos aplicados para a sociedade? Para a resolução de quais problemas você acha que a <i>Linguística Aplicada</i> pode contribuir?</p>
Nível 3	<p>Habilidades: Trabalhar com informação competitiva proeminente, localizando e reconhecendo a relação entre partes de informação, sendo que cada uma pode necessitar o encontro de critérios múltiplos.</p>	<p>Habilidades: Trabalhar com informação competitiva, comparando com base em vários critérios e integrando diversas partes de um texto para identificar a idéia central.</p>	<p>Habilidades: Fazer conexões e comparações ou avaliar uma característica de um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou</p>

	<p>Questão do teste de leitura: 1 (letra b)</p> <p>1) O texto menciona duas áreas da Linguística. Diferencie-as</p>	<p>Questão do teste de leitura: 6</p> <p>6) 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?</p>	<p>considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.</p> <p>Questão do teste de leitura: 10</p> <p>10) O autor finaliza o texto com uma citação de Saussure que diz que é o ponto de vista que faz o objeto. Você concorda com a opinião do autor? Relacione a sua resposta ao campo da Linguística.</p>
<p>Nível 2</p>	<p>Habilidades: Considerar mais de um critério para localizar informações, as quais podem ser competitivas.</p> <p>Questão do teste de leitura: 2</p> <p>2) Por que, segundo o autor do texto, Weedwood (2002) define a <i>Sociolinguística</i>, a <i>Psicolinguística</i>, a <i>Análise do Discurso</i>, a <i>Neurolinguística</i> e a <i>Linguística Textual</i>, por exemplo, como constitutivas da macrolinguística e <i>Fonética</i>, <i>Fonologia</i>, <i>Morfologia</i> e <i>Sintaxe</i> como constitutivas da microlinguística ou “núcleo duro” da Linguística?</p>	<p>Habilidades: Identificar a idéia central num texto, compreender as relações, construir significado dentro de uma parte limitada do texto quando a informação não é proeminente e inferências de baixo nível são requeridas.</p> <p>Questão do teste de leitura: 5</p> <p>5) 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.</p>	<p>Habilidades: Fazer uma comparação ou conexões entre o texto e o conhecimento exterior, ou explicar uma característica do texto através do embasamento em experiência pessoal e atitudes.</p> <p>Questão do teste de leitura: 7</p> <p>7) 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.</p>

Nível I	<p>Habilidades: Localizar informações independentes que estão expostas de forma explícita no texto, considerando, para isso, um único critério.</p> <p>Questão do teste de leitura: 1 (letra a)</p> <p>1) O texto menciona duas áreas da Linguística. Quais?</p>	<p>Habilidades: Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida.</p> <p>Questão do teste de leitura: 4</p> <p>4) Qual é o tema principal do qual o texto trata?</p>	<p>Habilidades: Fazer uma conexão simples entre a informação no texto e conhecimentos simples do cotidiano.</p> <p>Questão do teste de leitura: 9 (letra a)</p> <p>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.</p>
---------	---	---	---

ANEXO E – CONCEPÇÕES-BASE PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO TESTE DE LEITURA

Questão	Conteúdo-base para a consideração da resposta como <i>satisfatória</i>	Resposta parcialmente satisfatória ⁹¹	Resposta insatisfatória ⁹²
<p>O texto menciona duas áreas da Linguística. a) Quais?</p> <p>b) Diferencie-as.</p>	<p>Linguística Teórica e Linguística Aplicada</p>		
	<p>Para a Linguística Aplicada, a língua não pode ser analisada fora de um contexto de uso e importam problemas socialmente relevantes. Por outro lado, a Linguística Teórica toma a língua na sua natureza abstrata, com estudos que se ocupam com reflexões acerca das línguas na imanência sistêmica.</p>		
<p>Por que, segundo o autor do texto, Weedwood (2002) define a <i>Sociolinguística</i>, a <i>Psicolinguística</i>, a <i>Análise do Discurso</i>, a</p>	<p>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</p>		

⁹¹ As respostas que contiverem parte do conteúdo tido como *resposta satisfatória* – independentemente da forma de textualização – serão tidas como *parcialmente satisfatórias*.

⁹² Serão consideradas *insatisfatórias* as respostas que não contiverem parte do conteúdo tido como *resposta satisfatória*.

<p><i>Neurolinguística</i> e a <i>Linguística Textual</i>, por exemplo, como constitutivas da macrolinguística e <i>Fonética</i>, <i>Fonologia</i>, <i>Morfologia</i> e <i>Sintaxe</i> como constitutivas da microlinguística ou “núcleo duro” da Linguística?</p>	<p>constituem a macrolinguística, enquanto que Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe constituem a microlinguística, pois, sob um olhar predominantemente formalista, têm uma visão mais restrita dos fenômenos linguísticos, analisando a língua em si.</p>		
<p>3) 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.</p>	<p>Ao longo do texto o autor não se mostra favorável a nenhuma das partes, pois, para ele, a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada constituem “modos diferentes de analisar os fenômenos linguísticos”. Em outra parte do texto o autor reafirma o seu posicionamento ao considerar que “ambas as perspectivas são complementares e respondem por momentos distintos de análise da linguagem”.</p>		
<p>Qual é o tema principal do qual o texto trata?</p>	<p>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.</p>		

<p>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.</p>	<p>Os alunos poderão citar quaisquer disciplinas ou níveis, desde que, na justificativa, mostrem a compreensão de que se trata de LA quando o foco forem problemas linguísticos socialmente relevantes, tal qual explicitado no texto (à luz de Moita-Lopes <i>et al</i> (2006)).</p>		
<p>6) 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?</p>	<p>O conteúdo do texto permite a afirmação, sem dúvida, de que a Linguística é uma ciência, pois é constituída de um objeto e de um método de estudo; 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.</p>		
<p>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.</p>	<p>Nesta questão, a consideração da resposta como <i>satisfatórias</i>, <i>parcialmente satisfatórias</i> ou <i>insatisfatórias</i> terá como critério a coerência da argumentação apresentada e não a natureza das respostas, dada exatamente a natureza dessa questão: <i>reflexão</i> e <i>avaliação</i>, o que implica posicionamentos pessoais.</p>		

<p>Você reconhece alguma importância dos estudos linguísticos aplicados para a sociedade? Para a resolução de quais problemas você acha que a <i>Linguística Aplicada</i> pode contribuir?</p>	<p>Nesta questão, a consideração da resposta como <i>satisfatórias</i>, <i>parcialmente satisfatórias</i> ou <i>insatisfatórias</i> terá como critério a coerência da argumentação apresentada e não a natureza das respostas, dada exatamente a natureza dessa questão: <i>reflexão e avaliação</i>, o que implica posicionamentos pessoais.</p>		
<p>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</p>	<p>Nesta questão, a consideração da resposta como <i>satisfatórias</i>, <i>parcialmente satisfatórias</i> ou <i>insatisfatórias</i> terá como critério a coerência da argumentação apresentada e não a natureza das respostas, dada exatamente a natureza dessa questão: <i>reflexão e avaliação</i>, o que implica posicionamentos pessoais.</p>		

<p>que assumem essa perspectiva, talvez, com um trabalho dessa natureza, a invisibilidade dos linguistas perante a opinião pública desaparecesse.</p> <p>c) 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.</p>			
<p>d) Você concorda com o fato de que a maioria das pessoas dá mais credibilidade à opinião dos normativistas (como Evamildo Bechara e Pasquale Cipro Neto) do que aos linguistas? Por que isso acontece?</p>	<p>Nesta questão, a consideração da resposta como <i>satisfatórias</i>, <i>parcialmente satisfatórias</i> ou <i>insatisfatórias</i> terá como critério a coerência da argumentação apresentada e não a natureza das respostas, dada exatamente a natureza dessa questão: <i>reflexão e avaliação</i>, o que implica posicionamentos pessoais.</p>		
<p>O autor finaliza o texto com uma citação de Saussure segundo a qual é o ponto de</p>	<p>Nesta questão, a consideração da resposta como <i>satisfatórias</i>, <i>parcialmente satisfatórias</i> ou <i>insatisfatórias</i> terá como critério a coerência da</p>		

<p>vista que faz o objeto. Você concorda com a opinião do autor? Relacione a sua resposta ao campo da Linguística.</p>	<p>argumentação apresentada e não a natureza das respostas, dada exatamente a natureza dessa questão: <i>reflexão</i> e <i>avaliação</i>, o que implica posicionamentos pessoais.</p>		
<p>O que significa dizer que alguns linguistas procuram a formalização do objeto enquanto outros o consideram heterogêneo?</p>	<p>Isso significa que o objeto da Linguística é tomado de modo diferente dependendo da corrente teórica. 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.</p>		
<p>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.</p>	<p>Não. Ao longo do tempo a Linguística 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 cada perspectiva é legítima, pois corresponde olhares distintos de análise da linguagem.</p>		

<p>Sob uma perspectiva positivista, as ciências exatas são tidas como <i>ciências</i>. Relacione isso ao fato de os linguistas teóricos conceberem a Linguística como próxima das ciências naturais e exatas.</p>	<p>Para os linguistas teóricos, a Linguística é uma ciência, assim como as ciências naturais e exatas, 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.</p>	
---	--	--

ANEXO F – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DE LEITOR

Por favor, leia com atenção os comandos e responda a todas as questões

QUESTIONÁRIO []

IDENTIFICAÇÃO

Q01 **Ano de seu nascimento:** _____

Q02 **Sexo:**
1[] Feminino
2[] Masculino

Q03 **Você trabalha?**
1[] Sim. Q031 Qual é seu trabalho? _____
2[] Não.

Q04 **Caso você seja casado(a) ou viva com companheiro(a),
informe a escolaridade do seu cônjuge.**

- 1[] Não-escolarizado
- 2[] 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)
- 3[] 1º ciclo do ensino fundamental incompleto
- 4[] 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)
- 5[] 2º ciclo do ensino fundamental incompleto
- 6[] Ensino médio completo
- 7[] Ensino médio incompleto
- 8[] Ensino superior completo
- 9[] Ensino superior incompleto
- 10[] Pós-graduação

Q05 **Qual é a profissão do seu cônjuge?** _____

Q06 Qual é a escolaridade da sua mãe?

- 1[] Não-escolarizada
 2[] 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)
 3[] 1º ciclo do ensino fundamental incompleto
 4[] 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)
 5[] 2º ciclo do ensino fundamental incompleto
 6[] Ensino médio completo
 7[] Ensino médio incompleto
 8[] Ensino superior completo
 9[] Ensino superior incompleto
 10[] Pós-graduação

Q07 Qual é a profissão da sua mãe? _____**Q08 Qual é a escolaridade do seu pai?**

- 1[] Não-escolarizado
 2[] 1º ciclo do ensino fundamental completo (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série)
 3[] 1º ciclo do ensino fundamental incompleto
 4[] 2º ciclo do ensino fundamental completo (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série)
 5[] 2º ciclo do ensino fundamental incompleto
 6[] Ensino médio completo
 7[] Ensino médio incompleto
 8[] Ensino superior completo
 9[] Ensino superior incompleto
 10[] Pós-graduação

Q09 Qual é a profissão do seu pai? _____**Q10 Você já fez outro curso de graduação?**

- 1[] Sim. Q101 Especifique o curso e a instituição: _____
 2[] Não.

Q11 Você já tinha feito algum curso a distância antes?

- 1[] Sim. Q111 Especifique o curso e a instituição. _____
 2[] Não.

FORMAÇÃO LEITORA

Q12 Você foi habituado(a) a ler – lia com frequência diária diferentes materiais escritos (gibis, livros, revistas etc.) – desde a infância e/ou na adolescência?

- 1[] Sim. Q121 Quem o(a) influenciou a ler? _____
 2[] Não.

Em caso de resposta positiva, você acha que o objetivo dessas leituras, na maioria das vezes, era (você pode assinalar mais de uma resposta se necessário):

		Sim	Não
Q122	recreação/passatempo/diversão/lazer	[]1	[]2
Q123	Busca de informação/conhecimento de mundo	[]1	[]2
Q124	formação como leitor de livros literários	[]1	[]2
Q125	consolidação de seu domínio da língua escrita (entender textos e escrever corretamente)	[]1	[]2
Q126	Outros. Qual/quais? _____		

Q13 Na sua infância e/ou adolescência, você convivia com familiares que:

		Sim	Não
Q131	liam jornais e revistas diariamente	1[]	2[]
Q132	compravam livros para ler	1[]	2[]
Q133	liam histórias para você	1[]	2[]
Q134	davam a você livros como presente	1[]	2[]
Q135	frequentavam eventos de leitura (feiras, atividades na escola etc.) ou levavam você a eles	1[]	2[]
Q136	frequentavam bibliotecas públicas, clubes de leitura e afins ou o (a) acompanhavam nesses ambientes	1[]	2[]
Q137	costumavam comprar ou colecionar materiais que envolviam leitura, como livros, álbuns, selos, diários, cartas, cartões, cartões postais, escritos de família, folders de viagens e afins	1[]	2[]
Q138	[] Outros: Q139 Qual/quais? _____		

Q14 A que tipo de materiais escritos você tinha acesso sistematicamente em sua casa durante sua infância e adolescência?

		Sim	Não
Q141	Livros de histórias e/ou poesia	1[]	2[]
Q142	Livros clássicos de literatura	1[]	2[]
Q143	Livros, revistas ou apostilas de conteúdo científico	1[]	2[]
Q144	Revistas educativas infantis	1[]	2[]
Q145	Revistas em quadrinhos	1[]	2[]
Q146	Jornais diários	1[]	2[]
Q147	Revistas de informação (Ex: Veja, Superinteressante e afins)	1[]	2[]
Q148	Revistas de entretenimento (Ex.: Capricho, fotonovelas e afins)	1[]	2[]
Q149	Enciclopédias	1[]	2[]
Q1410	Dicionários	1[]	2[]
Q1411	Mapas	1[]	2[]
Q1412	Textos religiosos (bíblia e afins)	1[]	2[]
Q1413	[] Outros: Qual/quais? _____		

ROTINA DE LEITURA

Q15 Sua rotina permite a você ler sem interrupções, para finalidades de estudo, o material de seu curso:

		Sim	Não
Q151	diariamente. Quantas horas diárias em média?	[] 1	[] 2
		Q151a Horas: __	
Q152	apenas nos finais de semana. Quantas horas em média a cada final de semana?	[] 1	[] 2
		Q152a Horas: _	
Q153	apenas quando sua família ou seu trabalho não demandam sua presença, o que muda de um dia para outro.	[] 1	[] 2
Q154	raramente, porque seu dia-a-dia é muito sobrecarregado de tarefas.	[] 1	[] 2

Q16 A rotina de seu trabalho envolve leituras?

1[] Sim. Q16 De que tipo? _____

2[] Não.

Q17 Você concorda ou discorda com essas/dessas afirmações sobre leitura de livros?

	Discordo	Concordo
Q171 Eu leio somente se sou obrigado(a).	[] 1	[] 2
Q172 A leitura é um dos meus <i>hobbies</i> (passatempos favoritos).	[] 1	[] 2
Q173 Eu gosto de conversar sobre livros com outras pessoas.	[] 1	[] 2
Q174 Eu acho difícil terminar livros.	[] 1	[] 2
Q175 Eu me sinto feliz quando recebo livros como presente.	[] 1	[] 2
Q176 Para mim, ler é uma atividade árdua.	[] 1	[] 2
Q177 Eu aprecio ir a uma livraria ou a uma biblioteca.	[] 1	[] 2
Q178 Eu leio somente para extrair a informação de que eu preciso.	[] 1	[] 2
Q179 Eu não consigo me sentar e ficar parado(a) e ler mais do que por alguns minutos.	[] 1	[] 2

Q18 Tendo presente a sua rotina atual, assinale com um [D] as alternativas que fazem parte de sua rotina diária, com um [S] as que fazem parte de sua rotina semanal e com um [M] as que fazem parte de sua rotina mensal. Não assinale as alternativas que não fazem parte da sua rotina.

1[] Ler panfletos de propagandas.

2[] Ler placas/*outdoors* nas ruas.

3[] Ler informações em *displays* eletrônicos, como MSN, *e-mail*, torpedos e afins.

4[] Ler informações em terminais eletrônicos bancários e afins.

5[] Ler placas de trânsito.

6[] Ler contas e boletos de pagamento.

- 7[] Ler histórias para seus filhos.
- 8[] Ler materiais didáticos de escola.
- 9[] Ler livros de poesia.
- 10[] Ler livros de ficção.
- 11[] Ler biografias.
- 12[] Ler livros religiosos.
- 13[] Ler livros de auto-ajuda.
- 14[] Ler materiais pedagógicos do seu Curso.
- 15[] Ler horóscopo nos jornais.
- 16[] Ler resumos de novela nos jornais.
- 17[] Ler reportagens de jornais e revistas de informação (Ex.: Istoé, Veja, Superinteressante e afins).
- 18[] Ler jornais populares cuja compra pode render brindes.
- 19[] Ler reportagens em revistas de comportamento (Ex.: Caras, Capricho e afins).
- 20[] Outros. Quais? _____

Q19 Tendo presente a sua rotina atual, assinale com um [S] os comportamentos que tendem a fazer parte de sua rotina semanal e com um [M] os que tendem a fazer parte de sua rotina mensal. Não assinale as alternativas cujo comportamento não faz parte da sua rotina.

- 1[] Tomar livros emprestados em bibliotecas.
- 2[] Comprar livros.
- 3[] Comprar/assinar jornais diários de circulação nacional.
- 4[] Comprar/assinar jornais populares cuja compra rende brindes.
- 5[] Comprar/assinar revistas de informação (Ex.: Veja, Istoé e afins).
- 6[] Comprar/assinar revistas de comportamento (Ex.: Caras, Quem, Capricho e afins.).
- 7[] Xerografar livros ou capítulos de livros para leitura de estudo.
- 8[] Imprimir textos da internet para leitura de estudo.

Q20 **Caso você não costume ler livros, atribui isso a:**

		Sim	Não
Q201	Falta de tempo	1[]	2[]
Q202	Dificuldades para ler materiais escritos mais longos	1[]	2[]
Q203	Falta de recursos financeiros para comprar livros	1[]	2[]
Q204	Falta de hábito de leitura quando criança/adolescente	1[]	2[]
Q205	[] Outros: Q206 Qual/quais? _____		

LEITURAS NO CURSO

Q21 **Quanto aos equipamentos necessários para a realização das leituras recomendadas em seu curso:**

1[] Você tem em casa equipamentos que lhe permitem acessar diariamente e facilmente a plataforma do curso e os recursos de que ela dispõe.

2[] Você tem em casa equipamentos que lhe permitem acessar diariamente a plataforma do curso e os recursos de que ela dispõe, mas costumeiramente há obstáculos para tal acesso.

3[] Você acessa a plataforma do curso somente no pólo e pode fazê-lo sempre que necessário.

4[] Você acessa a plataforma do curso somente no pólo e costumeiramente há obstáculos para tal acesso.

Q22 **Assinale a alternativa que condiz com o seu comportamento em relação aos textos do curso – livros, capítulos de livros, artigos, reportagens e afins – disponibilizados no ambiente virtual para leitura.**

1[] Eu **leio tudo na tela**, independentemente da extensão do texto.

2[] Eu **não consigo ler na tela**, por isso imprimo todos os textos;

3[] **Leio os textos de menor extensão na tela** e os mais longos imprimo.

4[] **Só leio na tela** quando não consigo imprimir.

- 5[] Tenho deixado **com frequência** – textos na maioria das disciplinas – de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler na tela e não tenho condições de imprimir.
- 6[] Tenho deixado **às vezes** – textos em uma ou outra disciplina– de fazer as leituras recomendadas porque são longas, canso de ler na tela e não tenho condições de imprimir.

Q23 Quanto a tais textos recomendados para leitura e postados na *webteca*

		Sim	Não
Q231	Você costuma ler todos os textos.	1[]	2[]
Q232	Você lê apenas os textos que contêm possíveis conteúdos de prova.	1[]	2[]
Q233	Você lê apenas aqueles que julga serem mais fáceis.	1[]	2[]
Q234	Você lê os mais curtos, porque tem dificuldades em ler os textos mais extensos.	1[]	2[]
Q235	Você lê apenas aqueles que serão cobrados em fóruns, <i>chats</i> e atividades afins.	1[]	2[]

Q24 Numere as disciplinas a seguir observando a legenda abaixo :

1 – disciplina(s) em que julgo ter entendido muito bem o conteúdo das leituras propostas.

2 – disciplina(s) em que julgo ter entendido parcialmente o conteúdo das leituras propostas.

3 – disciplina(s) em que julgo não ter entendido o conteúdo das leituras propostas.

Q241 Fonética/Fonologia: _____

Q242 Morfologia: _____

Q243 Sintaxe: _____

Q244 Semântica: _____

Q25 Caso, na questão anterior, você tenha assinalado para alguma(s) das disciplinas o item 3, atribui isso ao fato de:

		Sim	Não
Q251	o texto conter temas e informações desconhecidos.	1[]	2[]
Q252	o conteúdo estar muito aprofundado.	1[]	2[]
Q253	o texto ser muito extenso.	1[]	2[]
Q254	o vocabulário ser difícil.	1[]	2[]
Q255	eu não ter tido concentração/atenção na leitura.	1[]	2[]
Q256	eu não ter tido tempo necessário para ler os materiais.	1[]	2[]
Q257	[] Outros. Q258 Especifique: _____		

ORALIDADE NO CURSO

Q26 Em se tratando dessas disciplinas, os tópicos desenvolvidos em videoaula favoreceram para que você compreendesse os textos lidos sobre esses mesmos tópicos?

1[] Sim. Q261 Justifique: _____

2[] Não. Q262 Justifique: _____

Q27 Você acredita que as vídeoaulas contribuem para o entendimento do conteúdo?

		Concordo com a afirmação	Não concordo com a afirmação
Q271	Sim, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor.	1[]	2[]
Q272	Sim, pois aprendo melhor ouvindo do que lendo.	1[]	2[]
Q273	Não, pois as aulas são cansativas e não têm interação.	1[]	2[]
Q274	[] Outros. Q285 Especifique: _____		

Q28 Você acredita que as videoconferências contribuem para o entendimento do conteúdo?

		Concordo com a afirmação	Não concordo com a afirmação
Q281	Contribuem, pois eu posso ver e ouvir a explicação do professor.	1[]	2[]
Q282	Contribuem, pois eu posso tirar dúvidas.	1[]	2[]
Q283	Contribuem, pois ouvindo as perguntas de colegas e as respostas eu aprendo.	1[]	2[]
Q284	Contribuem, pois aprendo melhor ouvindo do que lendo.	1[]	2[]
Q285	Não contribuem, pois as sessões são cansativas.	1[]	2[]
Q286	Não contribuem, porque as relações são pouco espontâneas.	1[]	2[]
Q287	[] Outros. Q288 Especifique: _____		

Q29 Numere as disciplinas a seguir observando a legenda abaixo: (Você pode atribuir mais de um número a uma mesma disciplina)

1 – disciplina em que minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho se deu quase que exclusivamente por meio da língua escrita (*chats*, fóruns, textos para ler, *wikis*, *e-mails* etc.)

2 – disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve alguns momentos de oralidade (poucas videoaulas, uma videoconferência, *dimdim* etc.)

3 – disciplina em que, em minha interação com o conteúdo e com a equipe de trabalho, houve muitos momentos de oralidade (várias videoaulas, várias videoconferências e outros recursos de oralidade)

Q291 Fonética/Fonologia: _____

Q292 Morfologia: _____

Q293 Sintaxe: _____

Q294 Semântica: _____

MEDIAÇÃO/MEDIATIZAÇÃO

Q30 Atribua às ferramentas a seguir notas de 0 a 10 – em que 0 significa nenhuma importância e 10 significa importância máxima –, tendo como critério o grau de importância em seu processo de aprendizado.

- Q301 Leitura do livro-texto: _____
 Q302 Leitura dos textos complementares: _____
 Q303 Videoaula: _____
 Q304 Videoconferência: _____
 Q305 Aula do professor no pólo: _____
 Q306 *Chat*: _____
 Q307 E-mail para a equipe de trabalho: _____
 Q308 Fórum: _____
 Q309 Tarefa: _____
 Q3010 *Wiki*: _____

Q31 Considerando o trabalho da equipe mediadora (tutores UFSC, tutores locais, professores) e observando a legenda abaixo, numere as disciplinas a seguir: (Você pode atribuir mais de um número a uma mesma disciplina)

- 1- Eles eram muito prestativos e tiravam todas as minhas dúvidas.
- 2- Eles foram muito importantes para que eu aprendesse.
- 3- Eles não sabiam explicar direito o conteúdo.
- 4- Eles disponibilizaram pouco tempo e foram pouco atenciosos.
- 5- Outros. Especifique:

- Q311 Fonética e Fonologia: _____
 Q312 Morfologia: _____
 Q313 Sintaxe: _____
 Q314 Semântica: _____

ANEXO G - TESTE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Fonética e Fonologia

F1. Defina arquifonema. Cite um exemplo.

F2. Qual a principal diferença articulatória entre vogais e consoantes?

F3. Defina fonema.

F4. Do que trata a Fonética? E a Fonologia? Defina-as.

Morfologia do Português

M1. O que são formas livres e formas presas? Exemplifique.

M2. Decomponha as unidades mórnicas que constituem cada vocábulo abaixo, dando nome a essas unidades, conforme exemplo.

descaracterizar:

/des-/ prefixo

/-character-/ raiz

/-iz/ sufixo

/-a-/ vogal temática

/-r/ DMT

∅ DNP

a) Reutilizaremos:

b) Cartas:

c) Mel:

d) Indelicada:

M3. Os vocábulos *dizer*, *disse*, *digo* e *direi* possuem diferentes morfemas para um mesmo morfema. Quais são esses morfemas? Qual é o nome dado a esse processo?

M4. Do que trata a Morfologia?

Sintaxe

S1. Discuta a sentença abaixo:

“Ele viu a menina triste”

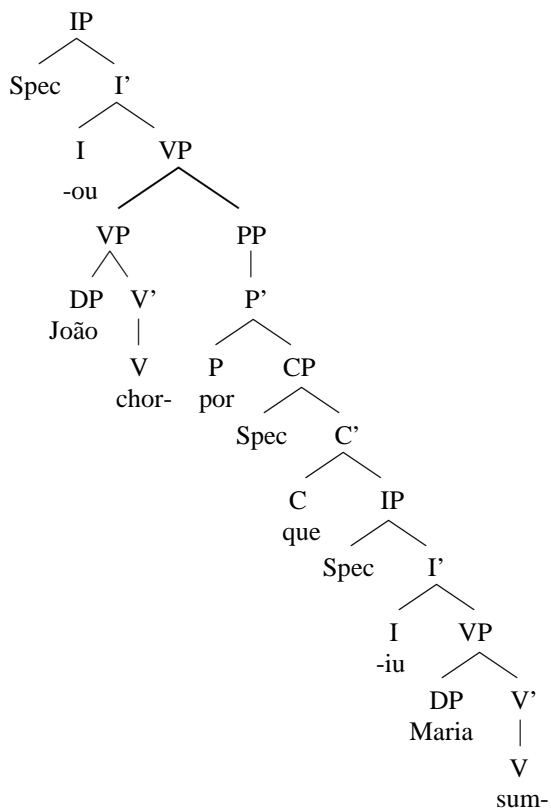
S2. O que é Sintaxe?

S3. Na sentença abaixo, podemos observar o verbo “parecer”, que é inacusativo.

Parece chover muito nesta região

Qual é a especificidade dos verbos inacusativos?

S4. Observe a árvore na DS:



a) Ela é a representação de que sentença?

b) Qual é a função desempenhada pelo PP nesse caso?

Semântica

SE1. A sentença *A Maria não convidou só o João para a festa é ambígua*. Quais são as duas interpretações possíveis? Explique o que possibilita as leituras diferentes da sentença.

SE2. Indique o pressuposto mais saliente de cada sentença abaixo:

SE2a) João lamentou Maria ter copiado as questões.

SE2b) João suspeita que foi Pedro quem o denunciou.

SE3. As sentenças abaixo exemplificam uma relação de acarretamento? Por quê? Explique em que consiste uma relação de acarretamento.

(a) De manhã Léo fumou.

(b) De manhã Léo fumou cigarro.

SE4. Do que se ocupa a Semântica? E a Pragmática?

ANEXO H - MATRIZ PARA CORREÇÃO DO TESTE DE APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Fonética e Fonologia

F1. Defina arquifonema. Cite um exemplo.

O arquifone expressa a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico. Ex: arquifone /S/ - representa a neutralização dos fonemas /s, z, ʃ, ʒ / em posição de coda silábica.

F2. Qual a principal diferença articulatória entre vogais e consoantes?

Na produção dos sons vocálicos, não há obstrução à saída de ar no trato vocal, enquanto que as consoantes são articuladas a partir de algum impedimento à passagem de ar. Além disso, as vogais são sempre vozeadas, enquanto que as consoantes podem ou não ser produzidas com a vibração das pregas vocais.

F3. Defina fonema.

Feixe de traços distintivos que servem para distinguir significado, mas que, no entanto, não possuem significado se tomados isoladamente. “São os sons que substituídos por outros ou eliminados, mudam o significado das palavras” (CAGLIARI, 2002, p.24).

F4. Do que trata a Fonética? E a Fonologia? Define-as.

A Fonética faz a descrição fisiológica de como os sons são produzidos e recebidos. Ela possibilita, por exemplo, a medição da duração de vogais diante de consoantes e o comportamento dos órgãos como a boca e a laringe durante a produção dos segmentos vocálicos.

A Fonologia trata da organização da fala focalizando línguas específicas. Ela permite, por exemplo, a classificação dos sons como fonemas de uma determinada língua; a identificação das características que distinguem as vogais no PB.

Morfologia do Português

M1. O que são formas livres e formas presas? Exemplifique.

Formas livres constituem uma seqüência que pode funcionar isoladamente como comunicação suficiente. Ex: pergunta comunicativa – Mattoso = “Que vão fazer? R: Replantar”.

Formas presas só funcionam ligadas sintaticamente a outras formas. Ex: re- de replantar.

M2. Decomponha as unidades mórficas que constituem cada vocábulo abaixo, dando nome a essas unidades, conforme exemplo.

descaracterizar:

/des-/ prefixo

/-character-/ raiz

/-iz/ sufixo

/-a-/ vogal temática

/-r/ DMT

Ø DNP

M2a) Reutilizaremos:

re: prefixo

utiliz: raiz

a: vogal temática

re: DMT

mos: DNP

M2b) Cartas:

cart: raiz

a: vogal temática

s: desinência de número

M2c) Mel:

mel: raiz

M2d) Indelicada:

In: prefixo

delic: raiz

ad: sufixo

a: desinência de gênero

M3. Os vocábulos *dizer, disse, digo* e *direi* possuem diferentes morfemas para um mesmo morfema. Quais são esses morfemas? Qual é o nome dado a esse processo?

As formas [diz], [diss], [dig] e [di] são morfemas de um mesmo morfema. Esse processo é chamado de alomorfia.

M4. Do que trata a Morfologia?

A Morfologia estuda a estrutura das palavras – os morfemas e seus arranjos.

Sintaxe

S1. Discuta a sentença abaixo:

“Ele viu a menina triste”

- dizer que é uma sentença ambígua e explicar por meio de paráfrases, por exemplo.

- versar sobre a estrutura de [a menina triste]: se é apenas um, ou dois constituintes diferentes, isto é, o adjetivo *triste* pertence ou não ao sintagma nominal;

S2. O que é Sintaxe?

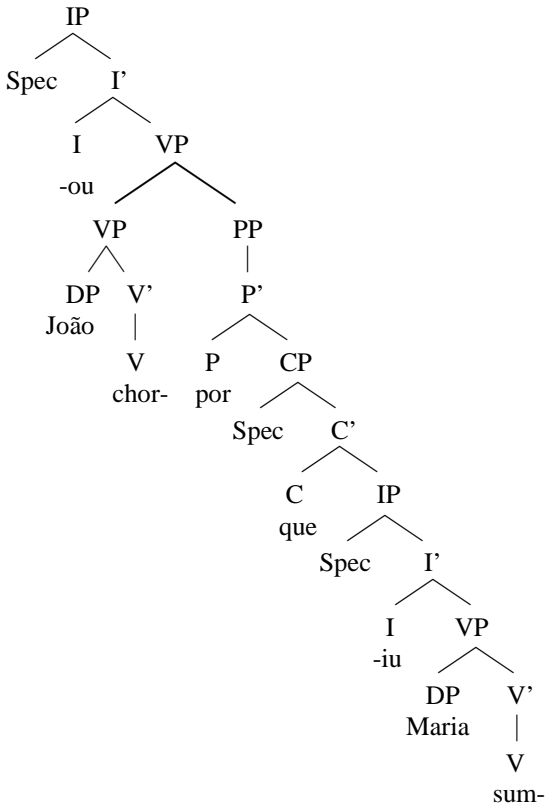
A Sintaxe estuda como é que os sintagmas se combinam para formar sentenças, e ao fazê-lo, está, também, estudando como as sentenças se estruturam.

S3. Na sentença abaixo, podemos observar o verbo “parecer”, que é inacusativo.

Parece chover muito nesta região

Qual é a especificidade dos verbos inacusativos?

Os verbos inacusativos não possuem argumento externo.

S4. Observe a árvore na DS:**S4a) Ela é a representação de que sentença?**

Essa estrutura representa a seguinte sentença: “João chorou porque Maria sumiu”.

S4b) Qual é a função desempenhada pelo PP nesse caso?

Função de adjunto

Semântica

SE1. A sentença *A Maria não convidou só o João para a festa* é ambígua. Quais são as duas interpretações possíveis? Explique o que possibilita as leituras diferentes da sentença.

As duas interpretações possíveis são:

- (1) Somente o João a Maria não convidou para a festa
- (2) João não foi o único a ser convidado por Maria para a festa.

Acentuando prosodicamente um constituinte, pode-se perceber em qual constituinte o escopo atua. Na primeira interpretação, o *não* tem escopo sobre “só o João” e na segunda interpretação tem escopo sobre “convidou”.

SE2. Indique o pressuposto mais saliente de cada sentença:

SE2a) João lamentou Maria ter copiado as questões.

PP: Questões foram copiadas.

SE2b) João suspeita que foi Pedro quem o denunciou.

PP: João foi denunciado por alguém.

SE3. As sentenças a seguir exemplificam uma relação de acarretamento? Por quê? Explique em que consiste uma relação de acarretamento.

- (a) De manhã Léo fumou.
- (b) De manhã Léo fumou cigarro

De (b) para (a) existe uma relação de acarretamento, pois é impossível imaginar uma situação em que (b) seja verdadeiro e (a) seja falso. Acarretamento consiste em uma relação lógica entre as sentenças de forma que uma decorre necessariamente da outra.

SE4. Do que se ocupa a Semântica? E a Pragmática?

A Semântica tem por objetivo estudar o significado da sentença, enquanto a Pragmática busca reconstruir o significado do falante, estudando a intencionalidade da outra.