



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

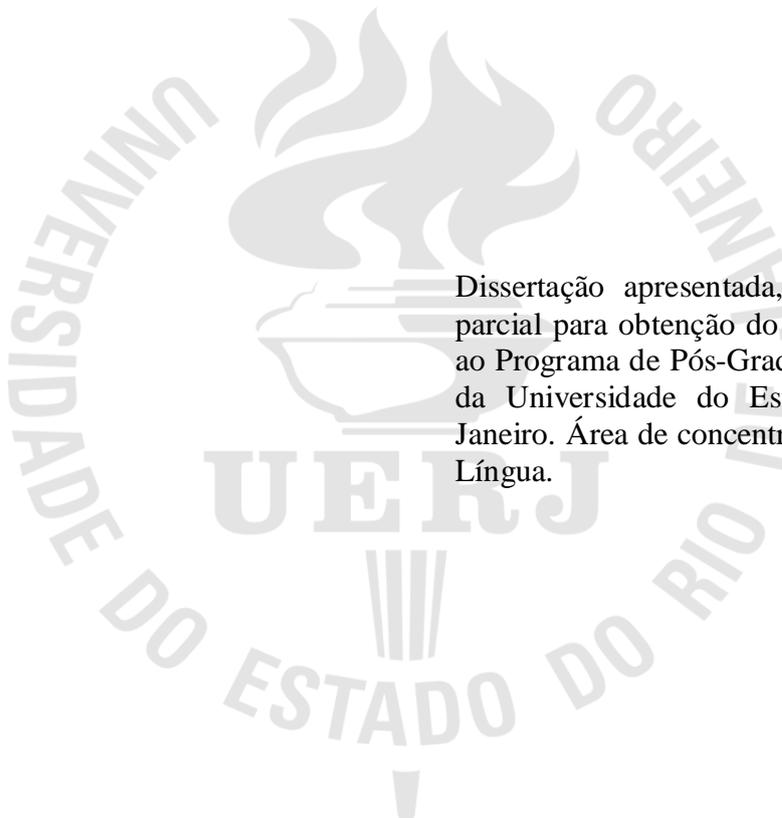
Flavia Cardozo Monteiro

**Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos
norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância**

Rio de Janeiro
2018

Flavia Cardozo Monteiro

Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristina de Souza VergnanoJunger

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

M775 Monteiro, Flavia Cardozo
Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos
norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância/Flavia
Cardozo Monteiro.- 2018.
152 f. : il.

Orientadora: Cristina de Souza VergnanoJunger.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Leitura – Estudo e ensino– Teses 2. Ensino a distância – Teses.
3. Aprendizagem – Teses. 4. Avaliação educacional – Teses. I. Junger,
Cristina de Souza Vergnano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 028:37.018.43

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7/4916.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Flavia Cardozo Monteiro

Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 20 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Cristina de Souza VergnanoJunger (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Janaina Cardoso
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Andrea Galvão de Carvalho
Sistema GPI de Ensino, Colégio

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

À minha avó Maria José Feital Cardozo (*in memoriam*) que, apesar de ter pouco estudo, sempre me estimulou a dar passos maiores. A meus pais Luis Carlos de Oliveira Monteiro e Maja Cardozo Monteiro, pelo apoio incondicional e constante em toda a minha trajetória. Ao meu irmão Marcio, que tanto incentivou e contribuiu para o meu crescimento profissional. Ao meu marido Moacir, por ter acreditado em mim desde a idealização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Cristina Vergnano-Junger, que contribuiu com a sua valiosa orientação para a concretização deste trabalho. Sou muito grata por toda a dedicação concedida, apesar de todos os percalços vivenciados ao longo da trajetória.

A todos os professores da UERJ, por terem mostrado que, com empenho, a conquista deste objetivo era possível.

A todos os meus companheiros de trabalho da UFRJ: Alexandra, Beatriz, Eduardo, Edson, Jaqueline, Rafael, Roberta e Sílvia. Muito obrigada por todo apoio para a realização do curso. Agradeço por terem confiado em mim. Sem o suporte de vocês, certamente esta caminhada seria mais árdua.

Aos colegas de curso, obrigada pelo compartilhamento de ideias e dúvidas. Com vocês, todo este percurso se tornou mais suave.

Ao meu irmão, pelo apoio e amizade de sempre. Ao meu pai, por acreditar na minha capacidade. À minha mãe, pelo companheirismo nos momentos mais difíceis. Agradeço muito por ter me apresentado aos livros de forma tão afetiva na infância e por seu estímulo ter sido fundamental na escolha da minha profissão.

Ao meu marido Moacir, por ter confiado em mim e me incentivado desde a idealização deste projeto.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

MONTEIRO, Flavia Cardozo. *Procedimentos de avaliação diagnóstica: proposta de instrumentos norteadores do planejamento de um curso de leitura a distância*. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O foco da pesquisa em questão é a discussão da relevância de procedimentos diagnósticos como orientadores do professor no planejamento de um curso de leitura a distância. Para o desenvolvimento deste estudo, tivemos como motivação um contexto de problemáticas relacionadas ao processo leitor. Uma das questões foi nossa experiência com tutoria da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental em nível superior a distância, numa instituição de ensino superior pública localizada na cidade do Rio de Janeiro. Ao longo da realização do trabalho, iniciado em 2015, observamos que muitos alunos possuem dificuldades de compreensão leitora do conteúdo programático do curso e dos textos contidos nas avaliações. Além disso, alguns apresentam, também, falta de entendimento do próprio material instrucional, contido no espaço destinado à disciplina, localizado numa plataforma *Moodle*. Outra motivação foi a dissertação de mestrado de Ana-Weschler (2016), na qual a autora identifica que não é dada a devida relevância ao processo leitor em um curso de idiomas a distância de uma instituição federal. Portanto, investigamos como se estruturaria o desenho de um teste diagnóstico sobre leitura para esse processo de ensino-aprendizagem, que contribuísse para a definição do perfil do alunado e a tomada de decisões pelo professor. Dessa forma, questões sobre as habilidades que o aluno traz e como estas podem ser relacionadas à literatura sobre compreensão leitora, no sentido de favorecer um aprendizado mais efetivo, norteiam a presente pesquisa. Em nossa metodologia utilizamos dois instrumentos diagnósticos para coleta de dados junto a estudantes universitários de um curso a distância. O primeiro apresenta questões sobre a percepção dos hábitos leitores e usos de tecnologia dos sujeitos da pesquisa. Já o segundo, constitui um exercício de leitura. A concepção teórica de leitura é orientada pela linha sociocognitiva. Nesta perspectiva, a compreensão leitora considera interação leitor/texto/autor e a leitura como processo cognitivo, mas com aspectos sociais envolvidos, tais como o ambiente institucional, cultural, contexto de uso, de interpretação e produção do texto. Para desenvolvermos a análise deste estudo, optamos por dividi-la em quatro partes: análise dos dados obtidos com o primeiro instrumento; reconhecimento sobre se foram alcançados ou não os objetivos que serviram de base para a elaboração das questões de leitura e em que grau; modelos de leitura e comparação entre os resultados nas atividades dos dois instrumentos. Após examinar as respostas dos estudantes, verificamos algumas carências no que diz respeito ao uso de estratégias leitoras. Em virtude disso, vislumbramos a necessidade de um trabalho mais amplo abrangendo a leitura, com foco nos gêneros textuais, para que o aluno possa ter um entendimento mais consistente sobre o processo leitor e, conseqüentemente, desenvolver-se melhor em disciplinas a distância. Defendemos que o uso de instrumentos diagnósticos como esses no início de um curso podem ser valiosas ferramentas para que o professor oriente seu planejamento.

Palavras-chave: Procedimentos diagnósticos. Leitura. Ensino-aprendizagem a distância.

ABSTRACT

MONTEIRO, Flavia Cardozo. *Diagnostic evaluation procedures: a proposal of tools for planning a distance Reading course.* 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The focus of the research here presented is the discussion about the relevance of evaluation procedures as guides for teachers in the planning of a distance reading course. For the development of this study, our motivation was a context of situations related to the reading process. One of the issues was the experience with instrumental Portuguese language tutoring in a public university course located in the city of Rio de Janeiro. From the beginning of the research and during all the period of it, we noticed that many students have difficulties in reading comprehension activities, it does not matter if it is course syllabus or texts presented in evaluations. In addition to that, some of them (students) also present a lack of understanding when reading the instructional material contained in the web space used by the course's teacher, located inside Moodle platform. Another motivation for the research was Ana-Weschler Master's dissertation (2016), in which the author identifies that the reading comprehension process in a distance language course at a public institution has not yet received the appropriate relevance. Therefore, we investigated how to structure the design of a diagnostic reading test for the teaching-learning process, which could contribute to the definition of the student profile and the teacher's decision-making attitude. Thus, questions about the abilities that the student brings and how they can be related to the reading comprehension process, in order to favor a more effective learning, guide the present research. In our methodology, we used two diagnostic tools for data gathering along with university students of a distance course. The first tool presents issues related to the perception of reading habits and the participants' uses of technology. On the other hand, the second one is a reading exercise. The theoretical conception of reading follows the sociocognitive perspective. In this perspective, reading comprehension considers the interaction among reader / text / author and reading itself as a cognitive process, although also considering social aspects involved, such as: the institutional and cultural environment, context of use, text comprehension and production. To develop the analysis of this study, we chose to divide it into four parts: analysis of the data collected with the first instrument; recognition of whether or not the objectives that served as the basis for the design of questions about reading have been met and to what extent; models of reading and comparison of results obtained in both instruments. After examining the students' answers, we found out some lacks regarding the use of reading strategies. Because of that, we understood it was necessary a broader work including reading, with focus on textual genres, so that the student can have a more consistent understanding of the reading process and, consequently, improve his/her result in distance subjects/courses at the university. We believe that the use of diagnostic tools such as the ones used in the study at the beginning of a course can be valuable instruments for the teacher to guide the planning of the course.

Keywords: Diagnostic procedures. Reading. Distance Teaching and learning processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Página de abertura da plataforma <i>Moodle</i>	20
Figura 2 –	Página inicial da disciplina	21
Quadro 1 –	Quadro para construção do instrumento: 1ª ETAPA.....	57
Quadro 2 –	Quadro para construção do instrumento: 2ª ETAPA	63

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
CL	Compreensão leitura
EAD	Educação a distância
SGCs	Sistemas de gerenciamento de cursos
TICs	Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	16
2	CONCEPÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	22
2.1	Os níveis de leitura.....	23
2.2	Modelos de leitura.....	25
2.2.1	<u>Abordagem decodificadora.....</u>	25
2.2.2	<u>Abordagem psicolinguística.....</u>	27
2.2.3	<u>Abordagem interacional.....</u>	29
2.3	O conhecimento prévio na leitura e a construção dos sentidos.....	32
2.4	Estratégias leitoras.....	34
2.5	Memória e esquemas mentais.....	38
2.6	Leitura e hipertextualidade.....	40
2.7	Leitura no suporte impresso e a leitura no suporte virtual.....	41
2.8	Relações entre letramento, leitura e EAD.....	43
3	METODOLOGIA.....	46
3.1	Problematização do tema.....	46
3.2	Caracterização e contexto da pesquisa.....	51
3.3	Elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados.....	54
3.4	Discussão do piloto.....	64
3.5	Critérios de análise.....	66
4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	68
4.1	Análise do primeiro instrumento.....	68

4.2	Reconhecimento sobre se foram alcançados ou não os objetivos que serviram de base para a elaboração das questões e em que grau.....	78
4.3	Perfis leitores.....	92
4.4	Comparação entre o resultado do primeiro questionário sobre autopercepções e as respostas de cada aluno ao segundo, das atividades de leitura.....	98
	CONCLUSÃO	107
	REFERÊNCIAS.....	111
	ANEXO A –Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1.....	115
	ANEXO B – Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2 e sugestão de gabarito	121
	ANEXO C – Textos relacionados ao segundo instrumento.....	126
	ANEXO D – Quadro referente à análise do segundo instrumento.....	141
	ANEXO E – CD com as respostas dos alunos aos dois instrumentos.....	152

INTRODUÇÃO

As alterações sociais decorrentes da popularização do uso e do acesso às tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e espaços sociais. Tais mudanças impactam, também, sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Nesse sentido, é desafio de toda a sociedade a abertura para novos modelos de educação, resultantes de transições estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica (KENSKI, 2003). Nesse contexto de velozes transformações tecnológicas da sociedade contemporânea, que impõe novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, a modalidade de educação a distância (EAD) tem crescido significativamente. Tal fato pode ser justificado por diversas razões: quebra das barreiras das condições físicas e dos deslocamentos geográficos, custos mais baixos, flexibilização do tempo, entre outros.

No entanto, apesar dos diversos benefícios trazidos pela EAD¹, como os citados anteriormente, é fundamental que tal modalidade educacional seja vista com criticidade. Dessa forma, de acordo com Coscarelli (2002), educação a distância não deve ser confundida com educação em série, o computador não opera milagres, educação a distância não significa educação solitária e a educação a distância não é educação para quem não tem tempo. No que diz respeito ao primeiro item, é fundamental que o professor conceda um *feedback* ao aluno, valorizando e motivando a participação, no intuito de direcionar a sua aprendizagem. No que tange ao segundo aspecto, é de suma importância a consciência de que não adianta ter computadores se o discurso e a prática são ultrapassados. A terceira afirmativa, por sua vez, significa que o trabalho colaborativo é um fator que contribui para a motivação do estudante. Além disso, aprendemos melhor no processo de troca com os outros. O conhecimento, nesse sentido, constrói-se coletivamente, na interação. No caso da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, foco de nosso estudo, a aprendizagem compartilhada é realizada nos fóruns de discussão, que são espaços onde o aluno tem a oportunidade de comentar a postagem do colega. Quanto à quarta afirmativa, por fim, de fato, os cursos a distância costumam exigir muita dedicação e leitura, de modo que é preciso de tempo para aproveitá-lo de forma adequada.

¹ Adotamos, neste estudo, a nomenclatura de educação a distância, por a considerarmos mais abrangente. Baseamo-nos nos estudos de MORAN, J.M. (2013), que estabelece a diferenciação entre os dois termos. Para o pesquisador, enquanto a educação a distância está focada no aluno e no processo de interação com outros estudantes e professores; o ensino a distância está centrado no professor ou no curso oferecido, onde há pouca interação.

Conforme mencionado, a prática leitora está muito presente no processo de ensino a distância, uma vez que, com exceção das videoaulas, a maior parte dos cursos disponibiliza materiais para serem lidos e atividades que exigem a escrita e, evidentemente, leitura. Diante disso, o aluno necessita ter habilidades leitoras desenvolvidas para conseguir progressos em sua aprendizagem. Ocorre que a leitura, muitas vezes, é vista como um processo naturalizado, partindo-se do pressuposto de que o indivíduo é um leitor competente se já está alfabetizado. Ao contrário, a postura defendida neste estudo é de que a competência leitora é uma atividade aprendida, adquirida e aperfeiçoada ao longo da vida.

A pesquisa em questão se originou a partir da minha experiência como tutora, iniciada em março de 2015, na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental do curso de Pedagogia a distância de uma instituição pública de ensino superior do Rio Janeiro. No decorrer da realização do trabalho, venho observando que alguns alunos possuem grande dificuldade de compreensão leitora do conteúdo apresentado no livro impresso, dos textos contidos nas avaliações e do próprio material instrucional presente no espaço destinado ao curso, realizado na plataforma *Moodle*. Assim, considerando o contexto apresentado, assumo como fundamental a reflexão a respeito dos percalços que o aluno vivencia para, a partir da leitura, desenvolver a sua competência leitora.

Outra motivação para a concretização do presente estudo foi a leitura da dissertação de mestrado de Patricia Ana-Wechsler (2016), realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ e defendida em março de 2016. A referida autora, em sua pesquisa, propõe uma reflexão sobre o conceito de leitura utilizado na proposta de ensino-aprendizagem a distância desenvolvida pela Fundação Marechal Roberto Trompowsky Leitão de Almeida, que oferece curso de idiomas para alunos militares de uma instituição federal brasileira. Nesse trabalho, Ana-Wechsler(2016) constatou que o curso considera que os alunos são leitores competentes, não sendo dada à leitura um lugar relevante. Há, dessa forma, uma lacuna no que diz respeito a um trabalho diagnóstico que ajudaria a identificar se os estudantes possuem (ou não) proficiência leitora satisfatória para obter êxito no curso. Em caso negativo, o professor poderia planejar atitudes que contribuíssem para minimizar ou solucionar o problema.

Consideremos o aluno que ingressou na universidade com compreensão leitora deficiente e o fato de estar matriculado em um curso a distância. Isso significa estar em uma modalidade de educação com especificidades próprias, em que a leitura é instrumento de aprendizagem e meio de comunicação. Necessita-se pensar, portanto, em formas de identificar e sanar as dificuldades avistadas. Tendo essas questões em conta, o presente trabalho

apresenta uma discussão sobre a elaboração de um teste diagnóstico, avaliado em relação à literatura científica sobre leitura e seu ensino-aprendizagem. De posse de informação obtida a partir de testes como esse, o docente poderia repensar o seu curso, visando minimizar as dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos em uma concepção interacional de leitura. Dessa forma, defendemos que a leitura é uma atividade social. Contudo, acreditamos que o componente cognitivo também é fundamental para a compreensão leitora. Isso quer dizer, conforme Vergnano-Junger (2012, p.191), que “a construção de sentidos se daria de forma complexa, com base na interação e integração de elementos de variadas fontes/suportes e direções: texto, conhecimentos do leitor, contexto, realidade sociohistórica, intertextualidade”. Nessa perspectiva, o processo leitor é encarado como uma junção da interação social com aspectos cognitivos.

Pensamos que a atual pesquisa poderá servir de suporte para docentes que trabalham com a educação a distância de forma em geral, considerando que a maior parte das atividades dessa modalidade se efetiva prioritariamente por meio da escrita, o que demanda leitura. Ressaltamos, ainda, que a responsabilidade pelo processo leitor do aluno deve envolver professores de todas as disciplinas e não só os de Língua Portuguesa, como pensam muitos profissionais de educação. Desse modo, este estudo poderá trazer reflexões valiosas para professores de EAD acerca da relevância da leitura para o ensino e de como trabalhá-la de forma consciente.

Em termos organizacionais, esta dissertação apresenta o quadro teórico, que dá suporte ao estudo, dividido em três capítulos. No primeiro, retratamos um panorama da educação a distância no decorrer do tempo. Além disso, expomos algumas explicações sobre os sistemas de gerenciamento de cursos (SGCs), com ênfase da plataforma *Moodle*, que é utilizada pelo curso a distância abordado nesta pesquisa.

Em seguida, apresentamos concepções leitoras propagadas no contexto escolar, bem como níveis e modelos de leitura. Trazemos, ainda, uma contextualização sobre conhecimento prévio, estratégias e memória no processo leitor. Ademais, estabelecemos algumas relações da leitura com aspectos que consideramos fundamentais na atualidade, tais como hipertextualidade, diferenciação do ato de ler no suporte impresso e no suporte digital e letramento.

Já o terceiro capítulo corresponde à metodologia utilizada no presente estudo e é dividido em cinco itens. Na primeira parte, mostramos a problematização do tema, que além de propor uma reflexão sobre a educação a distância, também questiona o ensino de leitura

nos dias atuais. Já, na segunda, apresentamos a caracterização e o contexto da pesquisa, nos quais se descrevem os sujeitos e a disciplina apontada pelo estudo em questão. O terceiro item constitui a elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados, que oferecem esclarecimentos sobre a composição das atividades diagnósticas. A quarta parte, por sua vez, apresenta uma discussão do piloto, ou seja, o que foi observado a partir das respostas de um grupo de alunos de uma determinada turma aos questionários e se, a partir disso, houve necessidade de fazer alguma alteração no material. A quinta, finalmente, evidencia os critérios em que nos baseamos para a realização da análise.

Posteriormente, apresentamos o capítulo da análise, que é dividido em quatro subcapítulos. O primeiro expõe uma análise das respostas dos alunos ao questionário sobre autopercepções, realizada a partir de cada questão. Além disso, exhibe reflexões sobre a leitura de *e-books*, assim como de livros de forma geral. O segundo, por sua vez, expressa o reconhecimento sobre se foram ou não alcançados os objetivos que serviram de base para a elaboração das questões de leitura do segundo instrumento e em que grau. Já o terceiro mostra a identificação do modelo leitor subjacente às atividades dos sujeitos, centrado em cada questão respondida pelos participantes e a predominância da concepção de leitura de cada um. O último item, por fim, apresenta a comparação entre as respostas aos dois instrumentos, ou seja, uma avaliação sobre se os resultados de autopercepção estão em consonância com a leitura na prática.

1 A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A modalidade de educação a distância não é recente. Isto pode ser comprovado com os registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos desde a década de 1720, por meio de anúncios de jornais (MAIA e MATTAR, 2007). Ocorre que, segundo os autores, o surgimento efetivo da educação a distância é considerado a partir da criação do ensino por correspondência, em meados do século XIX. Nessa época, eram utilizados materiais impressos, livros e apostilas, como recursos instrucionais e tecnológicos básicos. Tal fato, que ocorreu em virtude do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, representa a primeira geração da EAD. A segunda geração foi marcada, de acordo com os pesquisadores (MAIA; MATTAR, 2007), pelo aparecimento de novas mídias e universidades. Sendo assim, passou-se a fazer uso de rádio, vídeo, TV e fitas cassetes no processo educativo.

Por fim, ainda conforme esses autores (MAIA; MATTAR, 2007), a terceira geração da educação a distância é constituída pela EAD *on-line*. Neste contexto, os recursos usados são a *Internet*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, redes sociais, fóruns, animações e ambientes 3D. Esse momento, que perdura até os dias de hoje, é marcado “pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Por volta de 1995, com o desenvolvimento explosivo da Internet, ocorre um ponto de ruptura na história da educação a distância” (MAIA; MATTAR, 2007, p.22). Em virtude dessas transformações, começa a surgir um novo modelo para o processo de ensino-aprendizagem, que é mais dinâmico, interativo e flexível.

Em função dessas mudanças trazidas pela tecnologia digital, a EAD, equivocadamente, ainda é vista como novidade. No entanto, a breve retrospectiva que apresentamos anteriormente comprova que seu início não é recente. “O uso das novas tecnologias para essa modalidade é que trouxe o caráter inovador e atualizado para a EAD” (TORI, 2010, p.4). Dessa forma, de acordo com Vilaça (2010, p.96), “é necessário que os professores sejam devidamente preparados em termos pedagógicos e tecnológicos para a EAD, compreendendo suas possibilidades, características e potencialidades”.

Com o incremento dessa modalidade, surgem compreensões errôneas, identificando, por exemplo, o professor que trabalha com a EAD como um “professor do futuro” e o docente que não trabalha com esta modalidade de ensino como um “profissional do passado” (VILAÇA, 2010). Entretanto, consoante o autor (VILAÇA, 2010, p.8), “é possível ser ‘tradicional’ em EAD da mesma forma como é possível ser ‘inovador’ no ensino dito

tradicional”. Ou seja, o professor pode utilizar um ambiente virtual, por exemplo, como repositório de material e não alimentar uma aprendizagem dialógica. Por outro lado, pode ter uma postura, em sala de aula, direcionada para a orientação do aluno diante das múltiplas possibilidades de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele (KENSKI, 2008). Nesse contexto, portanto, é importante considerar, também, a relevância do ensino presencial. Além disso, possivelmente nem todos os docentes terão interesse em trabalhar com a EAD e nem por isso serão profissionais a serem tidos como obsoletos.

Quando consideramos especificamente a modalidade da EAD, há diversos sistemas de gerenciamento de cursos (SGCs), que utilizam as vantagens da *Internet* associadas ao trabalho do professor. Os SGCs, que são aplicações *Internet/Intranet* rodadas em um servidor e acessadas por um navegador *web*, fornecem ferramentas para que o professor crie o seu curso na modalidade a distância. Esta tecnologia permite que o docente possa gerenciar o seu espaço, de modo que somente os seus alunos possam acessá-lo. Além disso, oferece recursos para ampliar a eficiência de um curso, tais como ferramentas de compartilhamento de materiais, fóruns e salas de bate-papo, testes e pesquisas de opinião, entre outras.

Por meio de suas ferramentas, os SGCs têm aberto novas possibilidades no processo educacional, contemplando a demanda e os horários disponíveis dos alunos. Ademais, propiciam o oferecimento de cursos híbridos, que comportam a combinação do tempo presencial com ações *on-line* estruturadas. Dessa forma, a expansão da possibilidade de discussões e, ao mesmo tempo, um maior dinamismo ao processo de ensino são benefícios trazidos pelos sistemas de gerenciamento de cursos (PULINO FILHO, 2005).

A plataforma virtual *Moodle* é o SGC utilizado nas aulas a distância da realidade estudada nesta pesquisa e, conseqüentemente, sobre a qual apresentamos explicações mais detalhadas. De acordo com Leite (2006, p.9):

oMoodle é um ambiente virtual de aprendizagem que oferece aos professores a possibilidade de criar e conduzir cursos a distância, por meio de atividades [– exigem ação do aluno, como responder, discutir, etc. –] ou recursos [– materiais para consulta e estudo–] organizados a partir de um plano de ensino.

Assim, a plataforma disponibiliza diversas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem, tais como: fórum, *chat*, questionário, glossário, diário, tarefa, *wiki*, webconferências, entre outras.

De acordo com Pulino Filho (2005, p.5), muitos administradores de ambientes de aprendizagem escolhem trabalhar com o *Moodle* pelo fato de este “ser um sistema aberto, baseado em uma forte filosofia educacional, com uma comunidade de usuários crescente dia a dia que contribui para o crescimento e apoio a novos usuários”. Quando se refere à “sistema

aberto”, significa dizer que é permitido que se façam alterações, como correção de erros e acréscimo de módulos. Além disso, pode ser instalado e baixado sem nenhum custo. Isso porque *softwares* de fonte aberta primam por valores acadêmicos de liberdade, avaliação pelos pares e compartilhamento de conhecimento. Quanto à forte filosofia educacional do *Moodle*, norteadas pelo Construcionismo Social, esta pode ser justificada devido à formação do criador, Martin Dougiamas, na área de Educação (PULINO FILHO, 2005, p. 5).

Diferentemente de outros SGCs em que a ênfase está em distribuir informações, o foco do *Moodle* é o de compartilhamento de ideias e engajamento dos alunos na construção social do conhecimento. Dessa forma, seu foco é a aprendizagem, enquanto os sistemas de gerenciamento comerciais são voltados para ferramentas. Segundo Pulino Filho (2005, p. 6), o conceito de aprendizagem, nesse contexto, significa “um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados”.

Além da fonte aberta e do construcionismo social, outra vantagem dessa plataforma é a comunidade de desenvolvimento. Essa comunidade, que atua em seu *site* oficial, é composta por uma quantidade significativa de usuários. Seus membros contribuem para o aperfeiçoamento da plataforma no que diz respeito tanto à resolução de dúvidas quanto a sugestões de alterações.

A plataforma *Moodle*, conforme Pulino Filho (2005), apresenta ferramentas interativas, as quais são fundamentais para o aumento da eficácia de um curso, podendo trazer maior dinamismo para o processo de ensino-aprendizagem e interação entre os participantes. Tais recursos podem ser assíncronos ou síncronos.

São chamados de assíncronos quando não é necessário que os participantes estejam conectados no mesmo instante, ou seja, não dependem do tempo para participarem. Algumas características desse tipo de comunicação, de acordo com Leite (2006), são a exigência de maior reflexão e organização do conteúdo antes de serem postados. Além disso, por meio da interação assíncrona, há a possibilidade de aprofundamento de ideias, o uso da expressão clara e correta, bem como o registro do processo de construção do conhecimento. A comunicação assíncrona facilita, ainda, a prática consciente de diferentes funções cognitivas e possibilita uma mediação mais direcionada por parte do professor. Seguem, abaixo, algumas ferramentas assíncronas:

- a) Fóruns (PULINO FILHO, 2005) – os fóruns são muito utilizados em cursos viabilizados pela plataforma *Moodle*. Além de constituírem a principal ferramenta para discussões *on-line*, permitem que professores e alunos se comuniquem desde qualquer lugar e a qualquer momento, fazendo uso de um

computador e *Internet*. Como se trata de uma forma assíncrona de comunicação, o participante tem tempo para elaborar a sua postagem em uma discussão e, por meio da leitura da página, pode rever a história da interação. Salientamos a necessidade de que o fórum esteja integrado aos objetivos do curso para que os alunos se sintam motivados a participar.

b) *Wiki* – este termo, segundo Pulino Filho (2005, p.159), “tem origem na expressão havaiana *wikiwiki* que significa muito rápido”. Constitui uma ferramenta útil para o trabalho colaborativo em educação, de modo que um documento pode, rapidamente, ser produzido e editado por uma turma inteira. Dessa forma, todos os participantes são autores, já que atuam como responsáveis pela edição e pelo desenvolvimento do texto de modo coletivo.

c) Tarefas – de acordo com Pulino Filho (2005), podem ser de três tipos: atividades fora da rede, envio de um único arquivo e texto em rede. No primeiro formato de tarefa, os alunos conseguem visualizar a descrição da atividade, mas não conseguem enviar seus arquivos pela plataforma *Moodle*. Já no segundo tipo, o formato de “arquivo único”, é possível enviar tabelas, gráficos, imagens, entre outros. Os campos a serem configurados, nessa ferramenta, são o tamanho máximo, a permissão de um novo envio e o alerta, por *e-mail*, para o tutor de que novas atividades foram enviadas. Essas tarefas recebem, ainda, avaliações e comentários por parte do professor. Por fim, o modelo de texto em rede permite que os usuários façam a edição de um texto, de modo que os instrutores possam avaliá-los e incluir comentários e alterações.

As ferramentas síncronas², por sua vez, permitem a comunicação em tempo real. Logo, há a necessidade de que todos os participantes estejam conectados no mesmo momento para que seja efetivada a interação. A fim de que esse recurso seja utilizado de maneira adequada, é fundamental que sejam estabelecidos anteriormente os dias e horários da semana para a atividade. Seguem, abaixo, algumas ferramentas síncronas:

a) *Chats* (PULINO FILHO, 2005 e LEITE, 2006) – constituem também uma importante ferramenta de aprendizagem, ainda que, em função da necessidade do estabelecimento de um horário rígido, nem sempre sejam utilizados. Podem ser úteis para um bate-papo com um convidado ou como

²Enquanto as ferramentas assíncronas aqui expostas são focadas na plataforma Moodle, as ferramentas síncronas são apresentadas com um enfoque geral.

espaço de esclarecimento de dúvidas, por exemplo. Destacamos que o uso desse recurso exige um bom trabalho de moderação por parte do condutor da conversa virtual. Assim, certas regras para sua utilização necessitam ser estabelecidas, uma vez que, se todos os participantes se manifestarem ao mesmo tempo, a conversa não poderá ser acompanhada.

b) Webconferências (ANA-WECHSLER, 2016) – o seu uso envolve áudio e comunicação visual, não demandando o processo leitor. Ao utilizá-la, assim como nos chats, o indivíduo tem a oportunidade de se comunicar com pessoas que se encontram em locais distintos, evitando deslocamentos e favorecendo a economia do tempo.

A plataforma *Moodle* (ver figura 1), em sua estrutura original, se apresenta organizada em três colunas. A da esquerda comporta o espaço de usuário do curso, composta por nome de usuário e senha. Dessa forma, é necessário que o usuário seja cadastrado para ter acesso aos cursos. Esta coluna abarca, ainda, todos os cursos oferecidos. A coluna central apresenta os cursos disponíveis (título, professor-tutor e uma breve descrição) e, por fim, a da direita, o calendário. Tal estrutura de distribuição pode ser modificada pelo administrador do sistema, conforme as metas do curso em questão. Essas alterações podem contemplar a retirada, o acréscimo de algum elemento ou, simplesmente, sua mudança de lugar. No entanto, evidenciamos que a coluna do meio com os cursos disponíveis é constante e não sofre alterações.

Figura 1 – Página de abertura da plataforma *Moodle*

Minha instalação Pessoal!

Você ainda não fez o acesso ([Acesso](#))
Português - Brasil (pt_br)

Acesso

Nome de usuário:

Senha:

[Cadastre-se como usuário!](#)
[Perdeu a senha?](#)

Cursos

- Teste de Materiais e Atividades
- [Todos os cursos...](#)

Cursos disponíveis

Teste de Materiais e Atividades Curso para teste de Materiais e Atividades da versão 1.5.2+ do Moodle

Tutor: Athail Pulino

Calendário

<< outubro 2005 >>

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Você ainda não fez o acesso ([Acesso](#))

Done

Fonte: PULINO FILHO, 2005.

No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, contexto no qual se desenvolve a presente pesquisa, é possível visualizar uma alteração na configuração da página (ver figura 2), uma vez que só há duas colunas, diferentemente da versão original. A primeira apresenta *links* que se referem a informações do curso, tais como participantes, avaliações, gabaritos, revisões e avisos. Na coluna da direita (a maior), existe um vídeo de apresentação gravado pela coordenadora do curso e, ao lado, um texto explicativo, que discorre sobre as ferramentas disponibilizadas pela disciplina. Acima do vídeo, existe, ainda, um retângulo com *links* de acesso que direcionam o aluno aos materiais da Unidade 1, às instruções da primeira avaliação a distância (AD1) e às seções “Prazer de ler” e “Deu no jornal”.

Figura 2 – Página inicial da disciplina



Fonte: PLATAFORMA CEDERJ – GRADUAÇÃO³.

³Disponível em <https://graduacao.cederj.edu.br/ava/course/view.php?id=313>

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Discorrer acerca do conceito de leitura é algo bastante complexo, uma vez que esta, num entendimento amplo, não se resume somente ao texto escrito. Nesse sentido, de acordo com Martins (1994, p. 30) “seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Assim, a leitura se efetiva a partir da interação do leitor com o objeto lido, que pode ser representado por um filme, um texto verbal escrito, uma conversa, um gesto, uma imagem, um acontecimento. No entanto, a leitura, nesta pesquisa, tem como foco a palavra escrita, o que, certamente, não diminui a sua complexidade.

Partindo do enfoque mencionado, ao tratar de leitura, pensamos, conseqüentemente, na noção de texto, associado ao objeto que é lido. Em consonância com esse foco, Kleiman (2004, p.17) apresenta as concepções de texto mais correntes, embora as classifique como equivocadas: (a) *conjunto de elementos gramaticais* e (b) *repositório de mensagens e informações*. Tais visões têm reflexos e são vinculadas ao contexto de ensino-aprendizagem.

No primeiro caso, o texto é visto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, ou seja, para a procura de substantivos, sujeitos ou frases exclamativas. Em virtude disso, a língua, nessa situação, não é abordada em sua totalidade, nem o texto como unidade de sentido, dotado de propriedades intrínsecas. Dessa forma, como diz Irandé Costa Nunes (1997), “continuava sendo excluído o estudo das regularidades textuais ou o estudo das regras de como os textos se produzem e são interpretados, para que servem e o que as pessoas fazem com eles no cotidiano de suas relações sociais.” No entanto, destacamos que não se pretende aqui rechaçar a utilização da gramática tradicional e os exercícios de metalinguagem no ensino. Acreditamos que devem ser vistos sob outra perspectiva, de modo a estar a serviço das práticas de leitura e produção de texto.

Já no segundo caso, acredita-se na extração da mensagem através do domínio das palavras. Essa atitude traz como consequência um leitor passivo, que julga estar a força das palavras no seu significado dicionarizado e não na função expressiva que adquirem no texto, em seu processo de resignificação. Desse modo, a conscientização do aluno sobre a intencionalidade do autor ao escolher as palavras é parte constitutiva do ensino de leitura.

Quanto às concepções de leitura propagadas pela escola, Kleiman (2004, p.20) põe em relevo a “leitura como decodificação, como avaliação e a integração numa concepção

autoritária de leitura.” A primeira consiste em uma prática mecânica, exigindo que o aluno responda apenas a perguntas sobre informações que estão expressas no texto. Nesses casos, o livro didático está equivocado ao entender tal atividade como de “interpretação” ou “compreensão”, uma vez que dispensa qualquer engajamento intelectual (KLEIMAN, 2004).

Outra prática que não se identifica com uma proposta de formação de leitores é a leitura como avaliação, como, por exemplo, a leitura para a produção de resumos, relatórios e para preenchimento de fichas. Essa visão reduz essas atividades à avaliação, de modo que o aluno lê somente porque foi exigido pelo professor, para cumprir uma tarefa predeterminada. Além disso, essa concepção se detém, também, em avaliar a leitura em voz alta.

Por fim, a leitura como concepção autoritária pressupõe que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada, a qual, obviamente, é a do professor. Contudo, essa é uma visão distorcida, já que

são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (KLEIMAN, 2004, p.23)

Dessa forma, a concepção de leitura pressuposta neste trabalho é a de que aprendizagem é construída na interação entre sujeitos, de modo que o meio deve proporcionar desafios que estimulem o intelecto do indivíduo. Caso isso não ocorra, o aluno ficará estagnado, não conseguindo obter melhorias no desenvolvimento de seu raciocínio (KLEIMAN, 2004). É interagindo com o professor e os colegas, portanto, que é criado o meio adequado para o entendimento do que ficou obscuro. Baseamo-nos, também, em Martins (2004, p.31), que defende a leitura “como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).” Nesta perspectiva, entendemos que a concepção de leitura sociocognitiva, que abrange questões cognitivas, bem como aspectos sociais, proporciona condições de uma abordagem mais ampla e aprofundada sobre leitura.

2.1 Os níveis de leitura

Apresentamos, neste tópico, três níveis básicos de leitura, os quais são relevantes para compreendermos a dinâmica do processo leitor, apoiando-nos em Martins (2004). As referidas categorias, configuradas como sensorial, emocional e racional, inter-relacionam-se, embora, em situações concretas, uma se sobreponha às outras.

A leitura sensorial tem início no começo da vida do indivíduo e o acompanha por toda a sua existência, abarcando a relação com os sons, cores, cheiros, imagens. Podemos exemplificá-la com o prazer vivenciado pela criança ao utilizar os sentidos para realizar a leitura. Relaciona-se com as primeiras escolhas que vão surgindo, como a atração por livros com determinado formato, repletos de ilustrações coloridas e, além disso, o próprio desejo de decifrar o seu mistério. Nesse sentido, segundo a autora, “a leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas” (MARTINS, 2004, p.42).

Por outro lado, a leitura emocional, segundo a autora (id. *ibid.*), está relacionada ao efeito que um determinado texto pode causar em um leitor e, em função de lidar com a emoção, é avaliada como superficial pela cultura letrada. No entanto, é considerada a mais prazerosa pela maioria das pessoas. Desse modo, em um processo de identificação, romances e poesias, por exemplo, podem nos liberar emoções, provocando intensa satisfação ou desencadeando angústias. O sentimento diante de um texto lido às pressas para realizar uma avaliação, que provavelmente será o de desconforto, representa outra ilustração do nível de leitura emocional. Após vivenciar tal experiência leitora, o leitor dificilmente retornará ao texto sem uma postura preconceituosa. Caso decida reler o texto em outro momento, contudo, o leitor pode confirmar a sua impressão inicial ou descobrir encantamento pela leitura. Importa, portanto, nesse nível de leitura, o que o texto provoca naquele que o lê e não sobre que assunto aborda.

Já a leitura racional, diferentemente dos outros níveis, está focada na compreensão, no diálogo com o texto. De acordo com Martins (2004, p.66), “a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo”. Logo, este tipo de leitura proporciona a ampliação das possibilidades de leitura de qualquer texto e da própria realidade social, uma vez que utiliza as inúmeras experiências leitoras anteriores no processo de interação.

2.2 Modelos de leitura

Nossa pesquisa tem como objetivo discutir a relevância de procedimentos diagnósticos que permitam ao professor a construção do perfil leitor de seus alunos, favorecendo, assim, sua tomada de decisões. A fim de dar um suporte teórico consistente para o desenvolvimento desse objetivo, realizamos uma retrospectiva dos modelos de leitura através dos tempos.

Conforme a evolução das teorias linguísticas, foram definidos modelos de leitura até a atualidade. Embora hoje nem todos sejam considerados adequados ao desenvolvimento pleno de leitores, todas as posturas aqui descritas foram relevantes para a construção do ensino de leitura de cada época.

2.2.1 Abordagem decodificadora

A primeira teoria discutida é o modelo decodificador ou ascendente de leitura, cujo fluxo de informação flui do texto para o leitor, com predominância entre os anos 1930 e 1960 (FRANCO, 2011). De acordo com Leffa(1999), principalmente nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, a perspectiva centrada no texto dominou os estudos da leitura. Conforme tal concepção, o texto deveria ser decodificado e processado na sua totalidade, o que define o ato de ler como um processo passivo.

Nessa época, para fins de ensino, o texto era considerado inteligível quando apresentava um vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo. Dessa forma, em contextos de ensino de leitura, a ideia era que o texto mostrasse o conteúdo de forma mais clara possível, de modo que se buscava adaptá-lo ao leitor, em um primeiro momento, respeitando as suas limitações. No entanto, o objetivo era que o indivíduo pudesse ler, gradativamente, textos mais complexos. Para isso, em termos didáticos, o aluno ia sendo ensinado a decodificar, aprendendo desde as estruturas mais simples às mais elaboradas.

Na referida abordagem teórica, a construção do sentido é feita a partir do próprio texto, do qual se extrai o significado. Considerando a visão de que “ler é retirar significados”, um texto produz, como consequência, sempre os mesmos sentidos entre leitores com o mesmo nível de competência (LEFFA,1999). Diante disso, pode-se pressupor que o mais competente, como o autor de um livro ou um professor, pode impor o significado ao menos

competente, prática que é perpetuada em alguns contextos até os dias de hoje. Alguns exemplos dessa orientação teórica ainda podem ser encontrados em exercícios de leitura que pedem apenas a extração de partes do texto, ou naqueles que restringem várias possibilidades de resposta. Desconsidera-se, portanto, o contexto e o conhecimento de mundo do leitor, que possuiria, nesses casos, um papel puramente receptivo. Segundo Franco (2011, p.27) “a ênfase, nessa concepção de língua(gem), estava sempre voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social”. Dessa forma, é refletido o enfoque estruturalista, vigente na época, que apontava para uma concepção formalista de linguagem.

Havia um ensino pautado na leitura de conjuntos de palavras, de modo que eram realizadas tarefas de internalização de padrões regulares de correspondência entre som e soletração. Tal método, denominado de fônico, tinha base behaviorista e era guiado por estímulos, de modo que a língua era encarada como um processo mecânico (ALMEIDA,2008). Em virtude disso, está claro que era um modelo que não buscava a atribuição de sentidos ao texto, uma vez que a leitura se restringia à decodificação de palavras e frases descontextualizadas. Sendo assim, as práticas escolares tradicionais, que foram perpetuadas ao longo de muito tempo, situam-se nessa abordagem. De acordo com Oliveira e Wilson (2015, p.236),

As noções de certo e errado, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como exercício da procura do verdadeiro sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a sobreposição da forma linguística ao significado acarretou alguns efeitos negativos à prática da leitura na escola. Alguns desses impactos são o cerceamento da interação verbal, a valorização da hipercorreção e o controle do aprendizado (ALMEIDA, 2008).

No que diz respeito aos aspectos negativos da perspectiva textual, Leffa (1999, p.8) aponta três razões principais para tal julgamento. São elas: “a ênfase no processamento linear da leitura, a defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e a valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras”.

O processamento linear, segundo o autor, não pode ser utilizado para se ler qualquer texto, já que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos. Um romance, por exemplo, costuma ser lido de forma linear. Contudo, não se lê um dicionário ou um jornal desta forma. Um texto que esteja no meio virtual e tenha marcas hipertextuais dificilmente

será lido seguindo uma ordem preestabelecida, visto que possui diversos caminhos de leitura possíveis.

Outra crítica ao modelo ascendente, apresentada pelo autor, é a respeito da defesa de que o acesso ao significado das palavras na leitura ocorre por meio da intermediação do sistema fonológico da língua. Isto quer dizer que o leitor só entenderia o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não. Diante disso, Leffa (1999) argumenta que os erros de grafia interferem na compreensão, ainda que não prejudiquem a pronúncia das palavras. Além disso, ressalta, a título de ilustração, os inúmeros surdos de nascença que aprenderam a ler, embora não tenham ouvido uma palavra.

Por fim, o pesquisador defende que o conhecimento de vocabulário não garante a melhoria da compreensão textual. Ao contrário, contribuem para essa melhoria variáveis associadas, como a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante e estabelecer conexões entre as partes do texto.

2.2.2 Abordagem psicolinguística

O modelo psicolinguístico ou descendente, por sua vez, surgiu em meados da década de 1960. Nele, o texto é somente um suporte, de modo que o processo de atribuição de sentidos é realizado pelo leitor. Essa perspectiva de leitura, que é diametralmente oposta à anterior, flui do leitor para o texto.

Possui como base teórica a concepção de que a mente de cada indivíduo é responsável pela criação da linguagem e aquisição do conhecimento (ALMEIDA, 2008). Esse pensamento, defendido pelo linguista Noam Chomsky, considerado fundador da teoria gerativo-transformacional, compreende que todos nascem com uma gramática interna, que possibilita às crianças criar e produzir frases que elas nunca ouviram antes (FRANCO, 2011). Essa abordagem considera os conhecimentos acumulados pelo leitor e, em razão disso, cada leitura passa a ter múltiplas percepções/interpretações, já que cada leitor possui um conhecimento prévio distinto.

Nesse sentido, durante a atividade leitora, é fundamental a ênfase na formulação de hipóteses, realizada pelo leitor ao interagir com o texto, utilizando suas experiências e conhecimentos (linguístico, textual e enciclopédico) adquiridos ao longo da vida. Assim, no

presente modelo de leitura, diferentemente do anterior, passa a se considerar o significado do texto em seu todo, com foco no leitor e em sua atribuição de sentidos.

Segundo Leffa (2006, p.15), “o interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto”. De acordo com essa abordagem, o texto faz o leitor buscar dentro de sua memória um sentido que já existe, não fornecido pelo texto, fruto de suas vivências anteriores. Isso significa dizer que houve avanços qualitativos no que tange ao ato de ler, já que a decodificação não é mais suficiente, passando o leitor a ser ativo no processo. No entanto, nesse momento, ainda não foi incorporada a interação.

O ensino de leitura, nessa época, passou a ser influenciado por abordagens cognitivas. Com o objetivo de dar suporte ao aluno com deficiências linguísticas, as estratégias de leitura *skimming* e *scanning* foram introduzidas pela concepção psicolinguística. Dessa forma, para realizar uma leitura de compreensão geral é utilizado o *skimming*, ao passo que o *scanning* é utilizado para a compreensão de pontos específicos (FRANCO, 2011).

Por meio da estratégia de *skimming*, é possível identificar a ideia geral, o tema central, após percorrer o texto com os olhos em poucos segundos. É depois de utilizá-lo que o leitor decide se prossegue ou não com a leitura, se deve ou não aprofundar o nível de compreensão textual. Esse tipo de leitura não se prende a detalhes, de modo que um vocabulário desconhecido, por exemplo, não é uma razão para que a leitura seja interrompida. Como exemplo do uso do *skimming*, podemos citar uma leitura de um jornal, quando passamos os olhos pelas suas manchetes e elementos tipográficos (figuras, tabelas, quadros, etc.).

Por outro lado, o *scanning*, geralmente acontece depois que fazemos um *skimming* do texto, ou seja, funciona como uma complementação deste. Dessa forma, é um tipo de leitura que se caracteriza pelo detalhamento e atenção, que faz com que o leitor consiga informações específicas sobre o texto. Como exemplos desse tipo de leitura, podemos considerar a busca de um nome no guia telefônico, de uma palavra no dicionário, do prazo de validade numa embalagem (PEREIRA,2012). Para obter tais dados, o leitor vai movimentar os olhos de forma mais precisa. Conforme já dito anteriormente, o leitor controla e ativa seus conhecimentos e outras fontes para buscar o sentido do texto, ele é peça fundamental nesse processo.

No que diz respeito às críticas à perspectiva de leitura centrada no leitor, Leffa (1999) cita o fato de este passar a ser visto como soberano na construção do significado. Assim, o enfoque reside apenas no conhecimento de mundo do leitor, sem a preocupação em relacioná-

lo com o texto. Em consonância com esse posicionamento, Machado (2010, p.63), em sua tese de doutorado, menciona que “questões relacionadas à leitura passam a ser tratadas de forma bastante subjetiva, sem valorizar o diálogo que deve haver entre o leitor, com seus conhecimentos prévios, e o texto”.

2.2.3 Abordagem interacional

A partir dos anos 1980, surge a abordagem interacional, que vai de encontro à teoria linguística postulada por Chomsky, que acreditava que a linguagem era uma instituição privada, inscrita na mente dos indivíduos. A partir dessa nova perspectiva, defendida por Dell Hymes e Michael Halliday (apud, FRANCO, 2011), os fatores socioculturais presentes na língua devem ser considerados, enfatizando o modo como esta é utilizada nas distintas situações comunicativas. Nesse sentido, Machado (2010, p.64) salienta, em sua tese, que “do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nessa perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível a sua compreensão”. Ressaltamos, portanto, que a postura em questão deve ser compreendida como a junção dos dois modelos anteriores e o processo dialógico entre texto e leitor.

Dessa forma, o ato de ler, de acordo com essa concepção, envolve tanto um processo perceptivo quanto um processo cognitivo (MOITA LOPES, 1996, p.140). O autor aponta, também, dois tipos de conhecimentos do leitor que são fundamentais para esse modelo de leitura: os conhecimentos sistêmico e esquemático. O primeiro abrange os conhecimentos linguísticos, ao passo que o segundo abarca os conhecimentos de mundo. No processo de negociação de sentidos no texto são utilizados tais conhecimentos do leitor, bem como as pistas expressas pelo escritor. Franco (2011, p.32) complementa que, “na abordagem interacional, a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social”. Segundo Vereza, (2011, p.22) “as estratégias de leitura não são meros recursos cognitivos, ou ‘técnicas de pensamento’, didaticamente traduzidas. Elas são discursivamente atreladas a gêneros textuais. Assim, dependendo do gênero, usaremos as estratégias ‘x’ ou ‘y’.”

Conforme a linha teórica que adotamos, a sociocognição, trabalhamos com o conceito de gênero textual. Para Marcushi (2010, p.4) usamos essa expressão “para referir os textos

materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

No trabalho de Vergnano-Junger (2015), um possível modelo metodológico para caracterização de gêneros textuais seria considerar a sua forma, o seu conteúdo, a sua função comunicativa e o seu suporte. Uma temática comum, por exemplo, sobre a violência contra a mulher desenvolvida em uma poesia, em um conto, em um boletim policial ou em uma notícia de jornal vai ter estruturas diferentes, atender a funções comunicativas distintas e difundir-se por suportes diversos. Salientamos que os gêneros textuais são importantes dentro do contexto da leitura porque nós precisamos trazer esses conhecimentos prévios para poder construir inferências e negociarsignificados.

A concepção de leitura subjacente à presente pesquisa acredita que a aprendizagem é construída na interação entre sujeitos (MATÊNCIO, 1994). Além disso, consideramos a atividade de leitura uma prática social que remete a outros textos e leituras. Sendo assim, a leitura será focalizada como a interação com o texto e a inserção sociocultural da leitura e de seus elementos. Na abordagem interacionista a leitura também é compreendida como um processo mental em que o leitor utiliza diversas estratégias, as quais exigem operações cognitivas de ordem superior, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise (KLEIMAN, 2004, p.12).

Conforme expusemos, há diversas concepções de língua e compreensão leitora, que reconhecemos como importantes contribuições para o processo educacional. No entanto, entendemos que nem todas são suficientes para abranger a complexidade que envolve o fenômeno da leitura. Nos modelos ascendente e descendente, por exemplo, o fluxo da informação se concentra em apenas uma direção, respectivamente do texto para o leitor e do leitor para o texto, numa perspectiva unidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2012). Ao contrário, no modelo interativo, o fluxo informacional contempla as duas direções – texto-leitor e leitor-texto –, associando os constituintes da composição textual aos aspectos cognitivos do leitor (VERGNANO-JUNGER, 2012). Além disso, os componentes dos contextos social, histórico, discursivo, de gênero textual também são considerados no processo leitor. Essa multiplicidade de fontes de informação nos permitem colocar esse modelo numa perspectiva multidirecional (VERGNANO-JUNGER, 2016).

Defendemos, portanto, nesta pesquisa, que o trabalho com a leitura deve abarcar a língua em seu funcionamento e seus diversos usos, numa perspectiva multidirecional. Baseando-nos em Almeida (2008, p.79), “a teoria sócio-interacionista pauta-se pela

linguagem produzida no espaço privilegiado da interlocução e não no sistema da língua.” No que diz respeito aos percalços vivenciados no processo leitor, de acordo com Bloome (1993, apud NUNES, 2005, p.8), é relevante considerarmos alguns fatores de influência, tais como “o tipo de instrução que o leitor recebe; a concepção do que seja ler e de qual deve ser o comportamento diante do texto; o grau de liberdade permitido na construção do sentido, a natureza da própria atividade para qual se faz a leitura”. Salientamos, também, que o leitor pode ser influenciado por experiências sociais prévias, bem como pelo contexto no qual ou para o qual está sendo realizada a leitura.

Ainda segundo Nunes (2005), o ato de ler compreende que o engajamento em operações cognitivas entre leitor e autor seja vital para o processo de compreensão. Enquanto o autor busca essencialmente a adesão do leitor através de argumentação clara e organizada, o leitor não só recebe como também constrói um significado global para o texto. Kleiman (2010) explica a relação entre ambos como de responsabilidade mútua, de modo que os pontos de contato precisam ser mantidos. Para isso, o leitor não pode ser inflexível com a utilização do seu conhecimento prévio, devendo sempre atentar para os elementos formais apresentados pelo autor. Ressaltamos a diferença desse tipo de interação face à ação recíproca do falante com seu ouvinte. Enquanto na fala há a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permite reajustes constantes, no processo leitor tal fato não ocorre. Isso porque a leitura é uma interação feita a distância, não em presença.

Com relação à questão da responsabilidade mútua, Kato(1999) pontua que o autor possui o papel de ser informativo, relevante, sincero e claro no seu discurso, deixando pistas para que o leitor reconstrua seu caminho. Já o leitor deve acreditar no propósito do autor, que é dizer algo relevante de forma coerente, e realizar releituras, inferências e ativação de conhecimentos. No entanto, caso algum dos princípios não seja obedecido pelo escritor, o leitor, guiado ainda pelo princípio do cooperativismo, deverá pensar que tal violação é intencional e que indiretamente o escritor está tentando dizer-lhe alguma coisa (KATO, 1999). Fundamentando-nos em Almeida (2005), podemos, assim, considerar que o objeto de leitura é um mediador ou “o espaço semiótico através do qual o sentido é construído, negociado e partilhado entre os interlocutores.”

Diante desses argumentos, podemos pensar que o autor não é o único dono de seu texto. Nessa perspectiva, cada leitor pode trazer para a leitura suas pressuposições sociais ou historicamente determinadas e um mesmo texto pode ser lido em distintos contextos, de modo que o sentido pode mudar no encontro do leitor com o texto. Contudo, embora haja muitas

possibilidades de leitura para cada texto, tal variação na compreensão não é infinita e sofre algumas coerções.

Jouve (2002) reforça a multiplicidade de sentidos, mas pontua que existem critérios de validação para a interpretação de um texto. Segundo o autor (2002, p.26), portanto, “o texto, com certeza, permite várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura”. Nesse sentido, ele salienta a importância dos pontos de ancoragem para o leitor (id. *ibid.*). Estes espaços de certeza impedem que o leitor se perca em qualquer direção, uma vez que delimitam a leitura. Em consonância com esse posicionamento, Leffa (1999) evidencia a existência de parâmetros para a atribuição de sentidos. Na visão deste autor, é fundamental que o leitor tenha a competência necessária para dar ao texto uma interpretação autorizada. Os conhecimentos prévios sobre gênero textual, estrutura e conteúdos do texto contribuem para o processo de atribuição de sentidos. A leitura, na perspectiva interativa, portanto, não se reduz à análise de categorias linguísticas, nem tampouco somente a habilidades cognitivas ensinadas de forma isolada. Esta abordagem enfatiza a multiplicidade de sentidos no processo leitor, em que o significado é sempre uma relação entre o texto, o leitor e o contexto sócio-cultural. O modelo interacionista se associa à concepção funcionalista, a qual salienta a relevância da atividade sociocultural no desenvolvimento linguístico: a língua em seu uso. Destacamos, nesse cenário, a intensificação dos estudos sobre a Sociolinguística, Pragmática e Linguística de Texto, que foram de suma importância para o aprofundamento da abordagem interacional (ALMEIDA, 2008, p.71). Considerando o contexto social em que vivemos, cuja comunicação é realizada por meio de rede de conexões e a circulação da informação ocorre, muito frequentemente, em meios digitais, acreditamos que o modelo interativo é o mais apropriado para a discussão do processo leitor.

2.3 O conhecimento prévio na leitura e a construção dos sentidos

O conhecimento prévio, o qual o leitor adquire ao longo da sua vida, é de fundamental importância para a compreensão de um texto. Isso porque sua ativação o auxilia na estratégia de leitura identificada como previsão. O indivíduo só é capaz de construir o sentido do texto por meio da interação dos distintos componentes abarcados pelo conhecimento prévio, tais como: o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2004). Além disso, a

leitura é considerada um processo interativo pelo fato de o leitor fazer uso dos diversos níveis de conhecimento postos em interação entre si.

É necessário que o leitor entenda como se constroem os sentidos do texto, partindo do pressuposto de que tudo no texto é fruto de uma intenção consciente ou inconsciente. Desse modo, ele deve procurar o reconhecimento dos indícios textuais, que são verdadeiras pistas para compreender o objeto lido em seu todo. A construção desses indícios, a forma como estão dispostos no texto e a intenção do autor ao criá-los são observados à medida que nossas experiências de leitura aumentam. O leitor não é passivo nesse processo. Pelo contrário, se dispõe a escutar momentaneamente o autor para depois tirar suas conclusões de julgamento, aceitação, rejeição.

Conforme Kleiman (2010), o conhecimento linguístico, mencionado anteriormente, abrange pronúncia, vocabulário, regras gramaticais e, efetivamente, o uso da língua portuguesa, desempenhando papel central no processamento do texto. Nesse sentido, as palavras são agrupadas em unidades maiores, enquanto a mente do leitor está ativa, buscando construir significados. Esse processo de segmentação, que envolve o conhecimento gramatical de constituintes, representa uma ferramenta para auxiliar o indivíduo a alcançar/reconstruir o significado do texto. O uso desse tipo de conhecimento por parte do leitor, contudo, pode ficar comprometido quando ele se depara com um texto em língua estrangeira, com palavras cujos conceitos desconheça e com o nome de objetos concretos igualmente desconhecidos.

Já o conhecimento textual diz respeito à consciência das peculiaridades de cada tipo e gênero textual. Assim, é preciso que o leitor saiba distinguir uma estrutura narrativa de uma estrutura argumentativa ou descritiva, por exemplo, no que se refere à tipologia. No que diz respeito ao gênero, contribui para a reconstrução de sentidos identificar as suas características constitutivas, sua função comunicativa, o contexto em que é usado e para que é usado.

Outro conhecimento prévio que deve ser utilizado na compreensão leitora é o chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 2010). Esse conhecimento pode ser adquirido tanto formalmente, por meio de leituras ou da fala de um professor, por exemplo, quanto informalmente, através de nossas experiências e convívio na sociedade. É relevante destacar que de nada adianta possuir esse conhecimento e deixá-lo perdido no fundo da memória, é preciso que ele seja ativado no momento da leitura.

Como exemplo de conhecimento de mundo obtido a partir de nossas vivências, temos a situação de que em uma consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico, a qual é apresentada como um conhecimento estruturado, pois está ordenado, e parcial, já que inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações (KLEIMAN, 2010). Esse

acontecimento serve também de exemplo para a noção de conhecimento compartilhado, o qual é essencial para dar/atribuir coerência ao texto, visto que o ritual de a entrevista preceder o exame físico, em uma consulta médica, é uma prática comum em nossa sociedade. Ambos, paciente e médico, o conhecem e criam hipóteses sobre o que ocorrerá e como reagir à situação.

O conhecimento prévio deve ser ativado, ainda, para que o leitor possa fazer inferências, a fim de relacionar partes do texto. Assim, o processo inferencial considera elementos como tabelas, gráficos, significados de palavras, dentre outros, os quais possibilitam tirar conclusões a partir de dados avulsos e, por isso, incompletos.

Além dos conhecimentos mencionados, é importante que o aluno, nos dias de hoje, saiba lidar com a hipertextualidade e a multimodalidade, presentes nos textos virtuais, as quais serão aprofundadas na seção 2.6.

2.4 Estratégias leitoras

Fundamentamo-nos em Kato (1999) para caracterizar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. As primeiras designariam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as segundas apontariam os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. De acordo com a autora (KATO, 1999), podemos dizer que as estratégias cognitivas abarcam pelo menos dois princípios básicos: o Princípio da Canonicidade e o Princípio da Coerência, este último englobando o Princípio da Parcimônia.

O Princípio de Canonicidade (KATO, 1999) é aquele da ordem natural, o qual governa tanto as estratégias cognitivas de natureza sintática quanto as semânticas. Esperamos, por exemplo, que, em sintaxe, a ordem natural da oração seja sujeito-verbo-objeto, assim como a oração principal venha antes da subordinada. Já no nível semântico, o agente apareça antes do paciente e a tese antes da antítese.

O Princípio da Coerência, por outro lado, não rege apenas o comportamento do leitor, mas também o do produtor de textos. Para Agar e Hobbs (1982) a coerência se divide em três níveis. O primeiro, a que eles chamam de global, tem a ver com o objetivo do produtor de efetuar, com o texto, alguma mudança no mundo. Já o segundo, o local, tem a ver com o que o autor objetiva fazer em algum lugar do texto, como estabelecer contrastes, elaborar sobre o

que foi dito, dentre outros. O terceiro nível, o temático, tem a ver com o uso recorrente de uma mesma fatia de informações no texto. Ele se confunde com o Princípio da Parcimônia, segundo o qual o leitor interpreta vários sintagmas do mesmo texto como co-referentes, procurando reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto. Diante do exposto, podemos ilustrar as estratégias cognitivas com as atividades “pressuponha que o texto apresente ordem canônica” ou “pressuponha que o texto seja coerente” (SCOTT, 1983, apud KATO, 1999, p.131).

Quanto às estratégias metacognitivas, é importante destacarmos, sobretudo, o estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e o monitoramento da compreensão, tendo em vista esse propósito. Como exemplo de estratégias desta natureza, temos exercícios do tipo: “procure o tema do texto”, “analise a consistência interna do texto” e “compare o que o texto diz com o que você sabe sobre o assunto e veja se as duas informações são coerentes” (SCOTT, 1983, apud KATO, 1999, p.131).

Para Kleiman (2004, p.50), as estratégias cognitivas são aquelas cujo “processamento consiste, em grande parte, em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente”. Já as estratégias metacognitivas seriam “aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossa ação” (id. *ibid.*, p. 50).

Conforme experiências relatadas por Kleiman (2004), a capacidade de processamento e de memória do estudante melhora significativamente quando é estabelecido um objetivo para a atividade leitora. Cabe aqui reiterar que o contexto escolar, na maioria das vezes, trabalha a leitura de forma inadequada, uma vez que a utiliza como pretexto para cópias, resumos e outras atividades de ensino de metalinguagem. Assim, como não há objetivos pertinentes para o desenvolvimento da leitura, o aluno inicia o ato de ler sem ideia de onde quer chegar, de modo que a questão das estratégias de leitura não são trabalhadas. Dessa forma, além de ter uma compreensão vaga e geral, o aluno poderá ler o texto tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer.

Os objetivos de leitura podem surgir em função dos tipos ou gêneros textuais. A leitura de uma manchete de jornal, por exemplo, é diferente da de um artigo científico para estudo. Na primeira página de um jornal, o leitor faz uso de mecanismos para a apreensão rápida de algum fato que chamou atenção. Por outro lado, um artigo demanda uma leitura mais atenta e detalhada. O estabelecimento de objetivos na leitura, portanto, nada mais é do que o controle e a regulação do próprio conhecimento. É importante que a leitura seja realizada individualmente. No entanto, se for necessário, o professor pode criar objetivos

artificiais para a realização de uma tarefa proveitosa, que vise ao progresso intelectual do aluno.

Além da delimitação de objetivos, Kleiman (2010) também salienta a formulação de hipóteses como uma importante atividade de natureza metacognitiva. Segundo a autora, “o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto” (2010, p.36). Ressaltamos que a formulação de hipóteses costuma estar em consonância com o conhecimento prévio do leitor e as pistas linguísticas ou textuais.

Assim como as outras pesquisadoras, Pereira (2015) estabeleceu diferenciação entre as estratégias, mas aponta a dificuldade dessa categorização, visto que está diretamente relacionada ao domínio que o leitor tem sobre o objeto da estratégia. Desse modo, o objetivo de leitura pode estar tão automatizado, no caso de o leitor repetir a ação com frequência, que se torna difícil estabelecer distinções sobre o que é consciente e inconsciente. Karnal (2015), em sua tese de doutorado, concorda que não é simples delimitar a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas, em função de haver uma linha tênue entre o que é consciente e o que é inconsciente. Nesse sentido, a autora menciona que a consciência ocorre em distintos níveis, sendo difícil determinar qual é o nível presente em cada uma das estratégias.

Para corroborar tal afirmação, apresentamos alguns graus ou tipos de consciência, segundo a classificação de Schimdt, abordados por Karnal (2015). São eles: a consciência como intenção, consciência como atenção, consciência como *awareness*, consciência como controle. O primeiro está relacionado à atividade proposital, enquanto o segundo, à noção de perceber e focalizar. O terceiro, por outro lado, está relacionado ao “ter conhecimento de” e, por fim, o último está relacionado à automatização da língua em uso sem esforço consciente.

Leffa (1996) também questiona o envolvimento da consciência como fator de separação entre as estratégias cognitivas e metacognitivas. Para o autor, representa um problema a compreensão de que atividades cognitivas abarcam não só atividades automatizadas, mas também aquelas que envolvem alto nível de consciência. Assim, segundo tal visão, o reconhecimento de traços distintivos de uma determinada letra, é um processo automatizado, e, portanto, uma atividade cognitiva. Por outro lado, a inferência de dados em um determinado texto não pode ser considerada uma estratégia cognitiva, já que não é um processo automático. Nesse sentido, exercícios que envolvam a procura de palavras no dicionário, reordenação dos acontecimentos de uma narrativa, identificação de palavras chave de um parágrafo, por exemplo, não podem ser considerados de ordem cognitiva. Diante do impasse para separar as atividades cognitiva e metacognitiva, Leffa (1996) apresenta como solução a classificação pelo tipo de conhecimento utilizado para realizar a atividade,

eliminando o critério de envolvimento da consciência. Assim, o autor propõe a diferenciação entre conhecimentos declarativo e processual.

De acordo com esse posicionamento, o primeiro, que pertence ao domínio das atividades cognitivas, envolve apenas a consciência da tarefa a ser executada, como, a título de ilustração, o resumo de um texto. Já o conhecimento processual, que envolve o processo metacognitivo, se refere ao controle do próprio processo para se chegar a um resultado. Para o pesquisador (1996, p.49), portanto, “a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva.” Mediante o quadro apresentado, podemos afirmar que não há uma concordância no meio acadêmico sobre tal questão.

Considerando que não há unanimidade entre os especialistas da área no que diz respeito à divisão mencionada, nossa discussão abordará as estratégias leitoras, sem categorizá-las como cognitivas ou metacognitivas. Baseamo-nos em Romero e González (2001) para apresentar algumas estratégias que são relevantes no processo leitor. A partir de experiências negativas com alunos no que diz respeito à compreensão leitora, os autores elaboraram um manual para que o estudante tenha melhor desempenho de sua capacidade cognitiva e aproveitamento de seus esforços no estudo. Tal compêndio nos apresenta um Programa de Práticas em compreensão leitora (CL), que busca desenvolver nos alunos o hábito de aplicar estratégias de CL e aprendizagem.

Um dos assuntos discutidos por Romero e González (2001) é a questão da memória e sua relação com a leitura, o que será aprofundado no item 2.5. Os pesquisadores trabalham diversas estratégias, como as de recordação imediata e atenção sustentada, as quais buscam que o aluno leia de forma concentrada e mantenha viva em sua memória de trabalho a maior quantidade possível de informação. Dessa forma, passados alguns minutos depois da leitura, o programa de compreensão leitora sugere que o professor peça ao aluno que responda a perguntas simples sobre o conteúdo do texto que leu.

Os autores do manual discorrem, também, acerca da ativação de conhecimentos prévios, que já discutimos anteriormente. Essa estratégia, quando acionada, permite que o leitor traga ao primeiro plano de sua memória conhecimentos relacionados com o conteúdo do texto e adquiridos ao longo de sua vida. Para alcançar uma compreensão melhor da leitura, espera-se que o leitor relacione a informação nova com a já possuída.

Romero e González (2001) mencionam, ainda, a importância do conhecimento sobre as estruturas do texto, que permite ao leitor compreender o modo como o autor organizou e

expôs as suas ideias. Além disso, auxilia a selecionar a informação, organizar e elaborar em sua memória a macroestrutura que resume o texto. O conhecimento das estruturas textuais ajudará o sujeito a compreender melhor o texto, já que este servirá de guia para a extração dos conteúdos principais e secundários. Desse modo, é preciso mostrar aos alunos que os textos têm diferentes formas de organização e apresentar as características de cada uma dessas formas ou estruturas organizativas, assim como os indicadores sintáticos e semânticos que permitem detectá-los.

Além dessas estratégias, os pesquisadores ressaltam a identificação e a hierarquização de ideias, por meio das quais o leitor relaciona e organiza a informação importante do texto de acordo com seus objetivos. Isso lhe permitirá compreender melhor o significado parcial e global do texto, deixar espaços em sua memória para atender a mais informações, guardando-as melhor. Para colocar em prática essa estratégia, o aluno poderá fazer uso de esquemas e resumos, tendo o cuidado de não alterar a informação contida no texto.

Os autores salientam, nesse contexto, a necessidade da supervisão e regulação da própria compreensão. Logo, é fundamental que o aluno utilize procedimentos de releitura, formulação de hipóteses a partir da informação que proporciona o contexto e revisá-las, à luz da informação nova que se encontre posteriormente ou usar fontes externas. Assim, com base em seu conhecimento prévio, tanto linguístico quanto enciclopédico, o leitor elabora hipóteses e as testa, demonstrando que é ativo, engajado no processo. Essa atividade, autocontrolada pelo leitor, deverá sofrer verificação contínua, sendo reformulada se houver necessidade. Por fim, a escola pode oferecer condições propícias para o desenvolvimento das estratégias de leitura mencionadas, oferecendo estímulos e situações-problema.

2.5 Memória e esquemas mentais

Consoante Boso (2010, p.25), “a memória é um registro ativo de experiências acumuladas ao longo de nossas vidas que se refletem no modo de interpretar os acontecimentos, fazendo com que a todo instante se façam esquemas mentais que organizam o conhecimento obtido”. A partir desta afirmação, está claro que a memória desempenha um papel fundamental no processo leitor, uma vez que, por meio dela, é possível o acionamento de conhecimentos prévios que estão armazenados no formato de esquemas.

Baseando-nos em Kleiman (1989), destacamos três tipos de memória: a imediata, a profunda ou a de longo prazo e a rasa ou intermediária. A primeira, segundo a autora, é caracterizada por ter uma capacidade restrita, sendo capaz de memorizar somente entre 5 e 9 elementos. Tais unidades podem ser compostas tanto por uma sequência de números ou letras aleatórias, quanto por elementos com significado. No entanto, há diferença de processamento. Na leitura de sílabas, letras ou números desprovidos de uma unidade de sentido, por exemplo, o leitor consegue mantê-los na sua memória de trabalho de forma limitada. Para incorporar outros dados, porém, essa memória precisa ser esvaziada. Assim, o material será esquecido caso não seja reconhecido como unidade de sentido. Por outro lado, na leitura de frases ou um número conhecido de telefone, uma vez que são dotados de significado, o leitor não vai sobrecarregar a sua memória de trabalho. Nesse sentido, a capacidade de processar material terá se expandido, de modo que o leitor poderá ler um número maior de palavras. Dessa forma, o conteúdo passa a receber a ação da memória profunda ou de longo prazo, que abarca todo o nosso conhecimento e regras para o seu uso e organização. Há, ainda, um terceiro tipo de memória, que funciona como um repositório de conhecimento ativado e está sempre em alerta – a memória rasa ou intermediária.

No que diz respeito ao conceito de esquemas, de acordo com Neves (2006, p.41), “são estruturas cognitivas relacionadas a um conjunto de conhecimentos armazenados em sequência temporal ou casual, em que são mantidos os conjuntos de características dos objetos e dos seres que os rodeiam”. Tal modelo mental é construído a partir de nossa vivência em sociedade, ou seja, é determinado culturalmente. Leffa (p.35) defende, também, a mesma premissa: “os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria de mundo”. Um almoço, por exemplo, constitui um esquema que envolve uso de talheres, alimentos, uma previsão de horário, entre outros (ao menos em nossa vivência cultural). É importante destacar, entretanto, que apenas uma variável não compõe um esquema. No exemplo dado, somente os talheres não são suficientes para representar o esquema relacionado a um almoço. Isso porque os utensílios mencionados podem ser utilizados em outros tipos de refeições, como café da manhã, lanche ou jantar. Assim sendo, cada esquema é caracterizado por um determinado conjunto de variáveis, que são elementos que fazem parte de uma estrutura cognitiva específica.

A partir da conceituação de esquema apresentada, é possível perceber como essa teoria é importante para o processo de compreensão textual. Isso porque o indivíduo, ao iniciar uma leitura, já carrega consigo uma representação de mundo, composta por esquemas, que é pressuposta pelo texto. Desse modo, o texto não apresenta todas as informações para o leitor,

deixando lacunas para que estas sejam preenchidas com a visão particular de cada um. Nessa perspectiva, baseamo-nos em Leffa (1996, p. 44): “De acordo com a Teoria de Esquemas, a leitura não é nem atribuição nem extração de significado, mas resultado da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor”. Diante do exposto, conclui-se que a compreensão textual, para ser efetiva, depende da junção da representação de mundo do leitor com os dados incompletos apresentados pelo texto.

2.6 Leitura e hipertextualidade

O termo hipertexto, que é em termos históricos bastante recente, teve sua origem em 1964 para referir uma escritura eletrônica não sequencial e não linear (MARCUSCHI, 1999). O conceito de hipertexto, de fato, rompe com a estrutura linear de um texto tradicional, de modo que a ordem das informações não é dada na própria estrutura da escrita. Nele, não há uma única ordem para realizar uma leitura. O leitor se depara com múltiplas formas de prosseguir, possui liberdade para eleger os seus caminhos e construir o seu processo leitor.

Como não apresenta uma sequência e une textos que não necessariamente estão correlacionados, o hipertexto permite vários níveis de aprofundamento de um tema. Tal característica acarreta a exigência de uma sobrecarga do leitor do hipertexto, denominada por Marcuschi (1999) como *stress* cognitivo. Para o autor, uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao que é buscado, já que há um permanente convite a escolhas, muitas vezes inconsequentes.

O hipertexto, contudo, não representa uma novidade na concepção, uma vez que textos impressos também apresentam características hipertextuais, não lineares, tais como notas, citações, referências, entre outras. No contexto atual, o componente novo está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. Como características que determinam a natureza do hipertexto digital, são apontadas a não-linearidade, a volatilidade, a topografia, a fragmentariedade, a acessibilidade ilimitada, a multissemiose, a interatividade e a iteratividade (MARCUSCHI, 1999).

Esses tópicos apontam para uma costura geral de discursos, própria da leitura hipertextual nos meios digitais (id. *ibid.*). Assim, a não-linearidade, por exemplo, se refere à multiplicidade de caminhos para a escolha do leitor, sem um ordenamento predeterminado. Já a volatilidade diz respeito à característica de fugacidade do hipertexto, de modo que todas as

escolhas do leitor são impermanentes. Por outro lado, a topografia remete a um espaço de escritura e leitura sem limites determinados. A fragmentariedade, por sua vez, de acordo com Marcuschi (1999, p.2) “consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas”. A acessibilidade ilimitada, por seu turno, significa o acesso a todo tipo de fonte. Enquanto a multimediosidade está ligada à hipertextualidade e, numa mesma superfície de leitura, viabiliza a absorção de diversos aportes signícos, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. Por fim, a interatividade diz respeito à constante interação, proporcionada pela multimediosidade e pela acessibilidade ilimitada, ao passo que a iteratividade está relacionada à natureza intertextual, marcada por citações, notas, etc.

Destacamos, também, nesse contexto, a redefinição dos papéis de autor e leitor. Enquanto, no texto impresso, o percurso de leitura costuma ser linear, o hipertexto apresenta uma infinidade de rumos a seguir, o que possibilita que o leitor tenha um papel mais ativo ainda. Assim, cada leitor é responsável pela sua trajetória leitora, de maneira que dificilmente as mesmas escolhas serão tomadas por dois indivíduos. A noção de autor e de leitor se transforma com o hipertexto, uma vez que o autor não controla totalmente o fluxo de informação, o que fornece uma impressão de autoria coletiva (MARCUSCHI, 1999). O autor oferece, nesse sentido, uma gama de caminhos, por meio de *hiperlinks*, ao leitor e este escolhe, a partir das possibilidades ofertadas, os direcionamentos que vai seguir.

Todo esse conhecimento acerca do texto será de grande valia para o leitor, pois determinará as suas expectativas em relação às leituras. Destarte, quanto mais cedo a criança inicia o convívio com uma variedade de estilos, gêneros e assuntos, mais autonomia na leitura ela pode ganhar.

2.7 Leitura no suporte impresso e a leitura no suporte virtual

Para compreender as diferenças entre a leitura no suporte impresso e leitura no suporte virtual, nos reportamos às transformações das maneiras de escrever no decorrer do tempo (SOARES, 2002). Desse modo, a superfície polida de pedra ou de uma tabuinha de argila constituíram os espaços de escrita dos primórdios da História. Em seguida, foi utilizada uma superfície interna de um rolo de pergaminho, dividido em colunas. Posteriormente, houve a invenção do códice, responsável pela delimitação das páginas, que, no início, eram de papiro

e depois passaram a ser de superfície branca. Todo esse percurso ocorreu até a tecnologia que temos hoje: o espaço de escrita na tela do computador.

De acordo com Soares (2002), a mudança das tecnologias de escrita, ao longo do tempo, causou impacto nos modos de ler e escrever. No rolo de papiro, por exemplo, devido a sua extensão, a leitura não podia ser retomada com facilidade. Por outro lado, a leitura nas páginas do códice, que apresentava limites de páginas definidos, permitia a localização de trechos, de modo que autor e leitor controlassem os processos de produção. Além disso, tal tecnologia também permitia a divisão do texto em partes, com sumários e índices, o que facilitava o processo leitor. Já a leitura no suporte virtual, ao contrário dos outros suportes mencionados, possibilita que o leitor tenha acesso, em cada momento, somente ao que está exposto no espaço da tela.

A principal diferença da leitura no suporte virtual para a leitura no meio impresso, contudo, são os recursos da hipertextualidade mais ágil e da multissensibilidade (ou multimodalidade). Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2010, p.209), na multissensibilidade “vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de sentido não é composto apenas por palavras, mas junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual”. Todos esses elementos contribuem para formar um todo significativo. Ademais, o texto hipertextual não apresenta uma ordem predefinida para ser lido, sua leitura é multilinear, cuja ordem é escolhida pelo leitor, que se depara com uma multiplicidade de possibilidades. O texto impresso, por sua vez, costuma guiar o leitor para a sua leitura numa determinada ordem, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra.

Outra diferença entre ambas as leituras é que a leitura no suporte impresso, por ser materialmente definida, possui finitude (SOARES, 2002). O leitor, ao realizá-la, tem a consciência de que vai se deparar com uma sequência de páginas numeradas, que estarão organizadas com começo, meio e fim. Enquanto a página impressa apresenta uma dimensão estabelecida, a tela de um computador exibe uma dimensão infinita, composta pelo recurso do hipertexto. Assim, o leitor determinará o seu percurso de leitura a partir de cliques nos *links* disponibilizados.

Ressaltamos, também, que o texto impresso é controlado por várias instâncias, de modo que é produto de todos aqueles que intervêm na produção, como editores, diagramadores, ilustradores. O texto digital, ao contrário, é, muitas vezes, pouco controlado, apresentando grande liberdade para qualquer indivíduo produzir seus textos. Dessa forma, frequentemente não há um rígido controle de qualidade.

O texto digital, diferentemente do texto impresso, não é estável. Isso porque os leitores de textos com características hipertextuais podem definir seus próprios caminhos de leitura, bem como interferir neles com acréscimos e alterações. O texto impresso, por outro lado, é estável, possui um caminho de leitura guiado pelo autor e não pode sofrer modificações por parte do leitor. Como consequência da não-estabilidade, podemos afirmar que o texto digital não é monumental, uma vez que é impermanente e mutável (SOARES, 2002). Ao entrarmos em um determinado *site*, por exemplo, em busca de um texto já lido em uma dada ocasião, podemos não mais encontrá-lo, já que o espaço virtual pode ser modificado a qualquer momento. O texto impresso, por sua vez, pode sofrer alterações nas diferentes edições, mas isto demanda e está submetido a um maior controle. A questão de autoria também é bastante relevante para diferenciar a leitura nos dois suportes em questão (SOARES, 2002). No meio virtual, o leitor se torna também autor, visto que possui liberdade para construir o sentido e a estrutura do texto, como pode ser visto em *blogs*, *sites* de notícias, fóruns. Em virtude disso, a distância entre autor e leitor se reduz. A noção de autoria tradicional, nesse caso, fornece lugar a uma multi-autoria. No texto impresso, por outro lado, o autor se apresenta com distanciamento do leitor, buscando controlá-lo, visto que a própria estrutura textual é linear e impõe uma sequência.

2.8 Relações entre letramento, leitura e EAD

Conforme Soares (2003), o primeiro uso da palavra letramento no Brasil, que é tradução literal do inglês é *literacy*, foi feito por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Esse conceito surgiu para responder a uma demanda da sociedade, uma vez que já não era suficiente saber ler e escrever. A nova realidade exigia que a leitura e a escrita estivessem a serviço das práticas sociais. Nesta perspectiva, de acordo com Soares (2010, p. 39) a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever”, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita no cotidiano”.

Conceituar letramento não é uma tarefa simples, já que há autores com distintos posicionamentos que o discutem. Para Soares (1998, p.72), “letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Esta definição está em consonância com a de Rojo (2009, p. 98), que a amplia ao

considerar as práticas sociais de contextos diversos, valorizadas ou não, numa “perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Nesse sentido, para Marcuschi (2008, p.25), “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas que faz um uso formal de escrita”.

Considerando esses posicionamentos, nos parece claro o conceito de letramento, que está ligado às habilidades de leitura e escrita na vida social. Apesar disso, o letramento muitas vezes ainda é confundido com a alfabetização. Contudo, segundo Soares (2010, p.21), “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura façam parte da vida do aluno”. Nesse contexto, é importante esclarecer que, enquanto o letramento enfoca as competências para o uso social da escrita, a alfabetização põe em relevo as competências individuais no uso. Além disso, há autores que consideram o termo letramento no plural, defendendo que há diversos tipos de letramento.

Segundo Rojo (2009, p.102) “as abordagens mais recentes dos letramentos têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” Por outro lado, há autores que enxergam o letramento como um único fenômeno, um tipo de *continuum*, que possui diferentes manifestações e níveis. Nesse contexto, destaca-se a visão de Cerutti-Rizzati (2010, p.159), segundo a qual “o fenômeno do letramento configura um amplo espectro, agasalhando eventos de maior ou menor implicações com a escolarização e a erudição”. Vergnano-Junger (2015, p.58) reforça tal posicionamento, ao mencionar que “entendemos o termo como uma ideia quase coletiva, que abarca a multiplicidade de ações mediadas pela palavra escrita e o estado dos indivíduos nesse contexto”. Nessa perspectiva, se considerarmos que membros de uma sociedade letrada, ao longo de suas vidas, vão enriquecendo sua bagagem cultural, parece-nos mais adequado falar em eventos de letramento.

Diante da variedade de posicionamentos teóricos, é possível perceber que o conceito de letramento não é tão simples. A leitura e a escrita representam um desafio que vai além da alfabetização, de modo que, para a escola, não é fácil conseguir que todos os seus ex-alunos sejam membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Assim, a participação efetiva em uma sociedade permeada pela leitura e escrita significa saber operar com textos de diversos gêneros, estabelecer relações entre diversos textos, entre texto e autor, texto e contexto, entre outras. Embora a acepção de letramento envolva processos de leitura e escrita, nosso interesse é tratar especificamente da primeira, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Ao procedermos a uma discussão sobre letramento no mundo contemporâneo, é fundamental que sejam consideradas as mudanças das últimas décadas no que diz respeito aos meios de comunicação e à circulação de informação. Neste cenário, cuja expansão das tecnologias digitais é cada vez maior, Rojo (2009, p. 105) destaca quatro mudanças importantes para a reflexão sobre o letramento. Estas são: “a intensificação e a diversificação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, a diminuição das distâncias espaciais, a diminuição das distâncias temporais e a multisssemiose”. Em razão disso, hoje há transformações significativas nas maneiras de ler, desconstrução de identidades, a velocidade das informações impacta as práticas de letramento e a leitura do texto eletrônico é permeada por possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas.

No que diz respeito especificamente à modalidade de EAD, oriunda das transformações já citadas, ainda que tenha a possibilidade de trabalho com videoaulas e a utilização de recursos de interação oral, é, predominantemente, centrada no ato de ler. Dessa forma, exige do aluno a destreza em diversos procedimentos leitores, como, por exemplo, a leitura hipertextual para localizar informações com mudanças frequentes. Ademais, demanda do estudante a habilidade na leitura em textos teóricos na tela ou no papel, bem como a leitura para a interação em fóruns e realização de tarefas. Em caso de dúvidas dirigidas ao professor/tutor, ainda, a comunicação é realizada, na maior parte das vezes por escrito, o que exige a leitura da resposta. Diante disso, “importa que os estudantes sejam proficientes em leitura de gêneros discursivos distintos, 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” (CERUTTI-RIZATTI, 2010, p.10).

Quanto à leitura de diferentes gêneros, é fundamental considerarmos que o contexto universitário apresenta situações específicas de interações por meio da palavra escrita, com as quais o aluno não está, necessariamente, familiarizado ao ingressar no curso. Diante de tal situação, salientamos a necessidade de cuidado formativo por parte dos cursos universitários, para que seus alunos efetivamente conheçam e saibam lidar com os gêneros que compõem o universo acadêmico.

3 METODOLOGIA

3.1 Problematização do tema

As diferentes mídias eletrônicas têm assumido um papel cada vez mais importante no processo de socialização desde o início do século XXI (BELLONI, 2002). Dentro desse contexto, considerando as transformações técnicas, econômicas e culturais vivenciadas pela sociedade contemporânea, surgem novos modos de perceber e compreender o mundo. É possível, por exemplo, observar que as novas gerações estão desenvolvendo modos de aprender mais autônomos e assistemáticos (BELLONI, 2002).

Diante disso, refletir sobre leitura na atualidade significa considerar, também, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), *Internet* e hipertextos, pois, além de manifestações da cultura impressa, a leitura engloba as novas criações digitais. O leitor, então, continua tendo acesso a suportes impressos, como livros, revistas, jornais e, ao mesmo tempo, passa a conviver com suportes digitais, como *smarthphones*, *tablets*, entre outros. Nessa conjuntura, surgem novos gêneros textuais, os quais demandam novas formas de leitura. Em um texto com características hipertextuais, por exemplo, o leitor compõe a sua leitura como fruto de suas escolhas, desfrutando de certa autonomia no processo.

O campo educacional começa a se adaptar a essas mudanças e, em razão do incremento das tecnologias digitais, a educação a distância (EAD) tem crescido exponencialmente nos últimos anos, conforme já discutimos no capítulo 1. É oferecida, atualmente, em diversos segmentos de ensino, tais como educação básica, cursos de idiomas, graduações, pós-graduações, formação continuada, entre outros. A modalidade educacional em questão vem-se propondo a disponibilizar uma vasta contribuição à sociedade, possibilitando que um maior número de pessoas tenha acesso ao processo de ensino-aprendizagem, em função da economia com custos e flexibilização de tempo.

A EAD compromete-se, também, com uma metodologia mais aberta e flexível, na qual há a proposta de que o ritmo de aprendizagem é determinado pelo aluno, dentro de seus próprios parâmetros e possibilidades. Dessa forma, de acordo com esta modalidade educacional, o processo é centrado no estudante e a construção do conhecimento é colaborativa. Além disso, nela o discente possui múltiplas formas de contato com o professor

e recebe um *feedback* constante de suas participações (STRUCHINER E GIANELLA, 2005). Tais características positivas são idealizadas como pontos fortes da educação a distância e oferecidas como propostas por instituições e educadores. No entanto, é fundamental salientarmos que a EAD deve ser vista de forma imparcial e reflexiva.

Numa perspectiva crítica, identificamos que a prática da modalidade de educação a distância, muitas vezes, não está em consonância com o seu discurso. Um exemplo disso é a defesa da ideia de economia de tempo como um benefício. É preciso tomar cuidado com esta afirmação, já que um bom curso a distância demandaria muito tempo do estudante para dar conta de todas as leituras e buscar o aprofundamento dos conteúdos. Outra questão perigosa de ser afirmada é o fato de a abordagem ser focada no discente, uma vez que os conteúdos dos cursos são predeterminados e não individualizados. Além disso, ainda que o aluno tenha a possibilidade de montar seu próprio plano de estudos, ele está submetido às tarefas semanais e ao cumprimento de cronogramas gerais do curso.

Muito se propaga que a educação a distância contribuiu para ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento, diminuindo as desigualdades sociais. Se considerarmos que a redução dessas disparidades pode ser resolvida com diplomas e títulos, a afirmação anterior nos parece verdadeira. Contudo, ao nos questionarmos se a EAD garante qualidade de ensino ao aluno e a real preparação para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho, é necessário que haja ponderação.

Fundamentamo-nos em Struchinere e Giannella (2005, p.2), os quais entendem que a tese da difusão da EAD como um modelo de democratização da educação deve ser vista com cautela. Para os autores, a EAD, por ser mediatizada⁴, muitas vezes exige conhecimentos e habilidades específicas para acessar e trabalhar com os recursos educativos e as diferentes mídias, assim como entrar em contato com conteúdos e outros participantes. Isto nem sempre é possível para o conjunto de nossa sociedade, tendo em vista as diferenças sociais e níveis de formação. Nesse cenário, a leitura competente e o saber proceder dentro do ambiente virtual são fatores fundamentais para o aluno ter êxito em sua aprendizagem.

Para desenvolver nosso estudo, reportamo-nos à dissertação de mestrado de Ana-Wechsler (2016), na qual a autora identifica que não é dada a devida relevância ao processo leitor em um curso de idiomas a distância de uma instituição federal. Nessa modalidade de educação, é essencial o aluno ser um bom leitor para conseguir evolução em sua

⁴ Segundo Belloni (2009, p.64), “do ponto de vista mais amplo da concepção de unidades de cursos de aprendizagem aberta e a distancia – ou seja, desde a perspectiva do processo de aprendizagem como um todo -, mediatizar significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem autonomia”

aprendizagem, uma vez que a maior parte do material disponibilizado pelos cursos é escrita, o que pressupõe uma leitura competente por parte do aluno. O curso apontado pela autora parece partir, segundo o estudo, da premissa de que o seu público é composto por leitores proficientes, já que não é realizada nenhuma avaliação diagnóstica anterior ao início das aulas. Encontramos, então, uma lacuna no que diz respeito a ferramentas que possam servir para o professor repensar a sua prática e adequá-la ao seu público.

Outra questão que motivou o desenvolvimento do presente estudo foi nossa experiência como tutora da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental em nível superior a distância, numa instituição de ensino superior pública do Rio de Janeiro. Ao longo da realização do trabalho de tutoria, iniciado em 2015, observamos que muitos alunos possuem dificuldades de compreensão leitora do conteúdo programático do curso e dos textos contidos nas avaliações. Além disso, alguns apresentam, também, falta de entendimento do próprio material instrucional, contido no espaço destinado à disciplina, localizado numa plataforma *Moodle*.

Espera-se que um aluno chegue à universidade com um nível de habilidade leitora satisfatório, adquirido ao longo de sua trajetória escolar. Ou seja, que consiga utilizar estratégias de leitura, tais como: a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise (KLEIMAN, 2004, p.12). A realidade, no entanto, é outra. Segundo Cerutti e Daga (2010, p.4), apenas um quarto na população brasileira está plenamente alfabetizada. De acordo, ainda, com os autores, na faixa etária de quinze anos, o Brasil figurava em posições extremas de domínio insatisfatório da leitura no ranqueamento de países participantes de testagens do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes, o PISA, no ano de 2000. Tal fato é reforçado por Rojo (2009, p.31) ao dizer que “no Relatório PISA 2000, dentre alunos de 15 anos de 32 países diferentes, os brasileiros foram os que obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura”.

Não muito diferentes são os dados do SAEB/2001. De acordo com Rojo (2009, p. 43), “o relatório admite que apenas 5,35% dos jovens apresentam capacidades de leitura compatíveis com o que seria de se esperar ao término do ensino médio”. Estes resultados são bastante compatíveis, segundo a autora, com os do Relatório PISA/2000, no qual somente 5,34% dos alunos obtiveram um resultado considerado adequado. Nesta avaliação específica, a maioria se encontrava no nível intermediário, conforme dados apontados por Rojo (2009, p.35). Ou seja, desenvolveram algumas habilidades de leitura, mas não o suficiente para o nível de letramento da 3ª série do ensino médio.

Segundo o senso comum, compreende-se que o aluno não lê (não tem esse hábito) e, por isso, possui um mau desempenho em atividades de leitura. Diante disso, muitos educadores salientam uma possível “crise da leitura”. Martins (2004, p.25), há mais de dez anos, já discorria, a respeito dessa “crise”. Para a autora, a maioria dos educadores atribuem esta problemática à ausência de leitura de texto escrito. Além disso, o tipo de leitura que se espera do estudante é de textos canônicos e direcionados para tarefas escolares. Ocorre que a leitura imposta pela escola não é motivadora, uma vez que suas especificidades são muito distantes da realidade do aluno.

Dessa forma, de acordo com Martins (2004, p.27), a razão da “crise” não é a falta do que ler, preços altos dos livros, pouca qualidade dos materiais impressos ou inexistência de leitores. A pesquisadora aponta que a questão é mais complexa, uma vez que “vem da precariedade de condições sócio-econômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções” (MARTINS, 2004, p.27). Além disso, ressalta que a formação oferecida pelo sistema escolar “é eminentemente livresca e defasada em relação à realidade” (MARTINS, 2004, p.27).

É, então, fundamental que a escola considere o impacto das transformações na sociedade relacionadas ao advento da informática, bem como a universalização da *Internet* no processo leitor. Todavia, observamos que o problema talvez não seja a falta de leitura, uma vez que faz parte da vida da maioria dos indivíduos ler *outdoors*, bilhetes, listas de compras, *e-mails*, mensagens de *Whatsapp*, redes sociais, notícias, entre diversos outros gêneros textuais.

Defendemos, nesta pesquisa, que a leitura não é uma atividade natural, nem deve ser naturalizada, necessitando ser aprendida e exercitada. De acordo com Vergnano-Junger (2015, p.24), “a leitura é complexa e sempre pode avançar, porque há diferentes gêneros a serem conhecidos, explorados e usados e novas situações de leitura a enfrentar”. Isso significa que não podemos tomar a leitura como um pressuposto, apenas porque o indivíduo conhece o código e está alfabetizado.

Percebemos que o entendimento da leitura como produto cultural não está em consonância com a percepção de leitura mencionada por Ana-Weschler (2016) no curso de idiomas analisado pela autora em sua dissertação de mestrado. Nele, era possível inferir que há uma pressuposição de que o aluno inscrito apresenta um domínio de compreensão textual e habilidades de uso da plataforma virtual, não sendo, portanto, dado um lugar de destaque à leitura, à sua aprendizagem. O caráter cultural e cognitivo da leitura demanda, no entanto, que ela seja aprendida e constantemente incrementada em função dos contextos em que é usada. E

isso é o que nos serve como suporte para defender procedimentos diagnósticos antes de adotá-la como instrumento de aprendizagem na EAD.

As dificuldades referentes ao uso de tecnologias e ao processo leitor são aspectos que necessitam ser repensados por parte de professores da modalidade de EAD, uma vez que a referida metodologia é centrada prioritariamente na língua escrita, conforme já mencionamos. Podemos visualizá-la em *chats*, fóruns, mensagens privadas, textos instrucionais, materiais de conteúdo da disciplina, com exceção apenas dos vídeos. Segundo Cerutti e Daga (2010, p.6), 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 afeitos a abstrações teóricas.

Dentro do contexto atual da EAD, identificamos, também, uma mudança nos modos de ler, visto que a leitura apresentada em um curso a distância não é linear. O curso de Língua Portuguesa Instrumental, por exemplo, cujos alunos são sujeitos de nossa pesquisa, disponibiliza diversos *links*. Na página virtual da referida disciplina há vídeos de apresentação, cronograma, sala de tutoria, guia da disciplina, materiais de apoio, entre outros. O discente se depara, então, com um novo formato de texto, conhecido como hipertexto (consultar o subcapítulo 2.6).

A prática leitora na metodologia de ensino a distância é um recurso indispensável para que o aluno possa avançar em sua aprendizagem. Isso porque, no ambiente virtual de aprendizagem, o aluno necessita compreender textos instrucionais e conteúdos da disciplina, bem como interagir com o tutor e outros estudantes por meio da língua escrita, de modo que a leitura está bastante presente. E tudo isso deve ser feito nesse contexto de hipertextualidade e multimodalidade.

Diante desse quadro, visualizamos a necessidade de refletir sobre a compreensão leitora no contexto da EAD. Contudo, dadas as limitações do curso de mestrado, a necessidade de estabelecer um foco para a pesquisa e a restrição de espaço para o processo leitor dentro dos cursos de EAD, optamos por discutir neste trabalho o aspecto específico da avaliação diagnóstica sobre leitura. Consideramos fundamental o questionamento a respeito dos percalços que o aluno vivencia para, a partir da leitura, desenvolver a sua competência leitora e a necessidade de um planejamento que viabilize esse processo.

À vista disso, investigamos o papel que um teste diagnóstico pode ocupar na metodologia de EAD para a definição de potencialidades e dificuldades dos alunos no que diz

respeito ao processo leitor e ao uso da tecnologia. Entendemos que o instrumento de sondagem pode constituir uma valiosa ferramenta para auxiliar o professor na tomada de decisões estratégicas no curso. Se considerarmos as problemáticas relativas ao processo leitor e a especificidade do ensino a distância, julgamos imprescindível a utilização de mecanismos de avaliação diagnóstica antes mesmo de os cursos serem postos em marcha plenamente. Nesse sentido, propomos como perguntas de pesquisa, o seguinte:

- (a) como elaborar e aplicar testes que favoreçam o processo de avaliação diagnóstica sobre a proficiência leitora de estudantes numa situação de ensino a distância mediada por ambiente digital;
- (b) cruzando as informações obtidas nesses testes e a literatura teórica sobre leitura e EAD, que relevância tais procedimentos poderiam ter para os cursos a distância.

3.2 Caracterização e contexto da pesquisa

Para o presente estudo, de acordo com o que assinalamos na problematização, propomos o desenvolvimento de duas avaliações diagnósticas sobre leitura e TICs como pré-requisito para a organização do ensino-aprendizagem em ambiente virtual. Nossa hipótese original era que as respostas aos referidos materiais nos apontariam as potencialidades e dificuldades dos alunos no que diz respeito ao processo leitor. Compreendemos que tais resultados poderiam contribuir para o professor planejar a sua prática de modo a alcançar uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, atendendo mais diretamente o perfil de seus alunos.

A pesquisa em questão trabalha com sujeitos, aproximando-se de um estudo de caso, já que se volta para um grupo concreto de estudantes de uma única turma. Apresenta duas etapas de sondagem. A primeira envolve a aplicação de um questionário de sondagem do perfil do aluno no que tange a hábitos leitores e usos de artefatos digitais. Já a segunda constitui um exercício de leitura, no qual serão analisadas as habilidades de leitura do aluno, em termos estratégicos. Os instrumentos utilizados são descritos no item 3.3.

Nosso *corpus* compõe-se das respostas dos sujeitos a ambos os instrumentos. Nossa análise dos dados obtidos considera tanto dados quantitativos (de caráter descritivo) como qualitativos, pois entendemos que ambos são relevantes para identificar o perfil leitor desse

grupo de alunos. No entanto, o maior tratamento dos dados é qualitativo, em função da natureza das questões, suas respostas e dos objetivos do estudo.

Nossos sujeitos são estudantes da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental de um curso de Pedagogia a distância de uma instituição pública de ensino, vinculada ao Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – o CEDERJ. Os alunos ofereceram-se voluntariamente para participar do estudo, após convite dirigido à sua turma. Trabalhamos com um universo de aproximadamente 500 sujeitos, na faixa etária de 18 a além de 55 anos. As coletas foram realizadas entre abril e agosto de 2017, utilizando o meio virtual para envio, acesso e recebimento do material que compôs nosso *corpus*.

Os estudantes da disciplina em questão são selecionados por meio de duas formas: o vestibular do CEDERJ, que ocorre duas vezes ao ano, ou por meio da nota obtida no último ENEM realizado. No primeiro caso, os inscritos são submetidos a provas objetiva, discursiva e redação. No segundo, aqueles que não forem classificados poderão fazer a prova. Os alunos são distribuídos por 12 polos: Angra dos Reis, Belford Roxo, Itaguaí, Magé, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Resende, Rocinha, São Pedro da Aldeia e Três Rios. Ou seja, não residem na mesma região. O polo é sua referência física para que possam realizar atividades presenciais obrigatórias, como aulas no laboratório, avaliações, tutoria presencial. Apesar da distância física, os alunos inscritos na disciplina compõem uma turma, que tem seu programa, as atividades programadas, professor coordenador e tutores. Há, também, prazos tanto para início e fim da disciplina, quanto para a realização das atividades propostas.

A disciplina de Língua Portuguesa Instrumental possui a carga horária de 60 horas e compõe a grade curricular do curso de Pedagogia. Este tem a duração prevista de 8 semestres, podendo o aluno concluir seus estudos em, no máximo, 15 semestres.

Os objetivos gerais da disciplina são desenvolver habilidades de uso da língua portuguesa, em especial na modalidade escrita, praticando a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais, bem como promover a reflexão sobre as condições sociais da interação linguística. Ao longo de seu curso, que tem duração de seis meses, são utilizados dois livros impressos, os quais os alunos recebem em seu polo. O material mencionado anteriormente, que é dividido por aulas agrupadas em unidades, também é disponibilizado na página da disciplina de acordo com um cronograma específico. Além disso, em cada unidade o aluno tem acesso a um material complementar, que é composto por textos diversos, artigos acadêmicos e uma videoaula ministrada pela coordenadora da disciplina.

Há, ainda, dois espaços que complementam a formação do aluno: as seções “Prazer de ler” e “Deu no jornal”. O primeiro apresenta um novo texto literário a cada semana com o

intuito de ampliar a vivência cultural do estudante. A segunda seção disponibiliza matérias jornalísticas recentes de interesse para as áreas de Educação e Língua Portuguesa. A coordenadora ainda abre espaço para que os alunos enviem textos e reportagens para as respectivas seções.

A disciplina conta, também, com um espaço intitulado “Sala de Tutoria”, que funciona como um canal para os estudantes postarem dúvidas em relação ao conteúdo estudado ou dificuldades no que tange ao componente administrativo da disciplina. Como suporte para dirimir questionamentos dos alunos quanto às avaliações e prazos, existe um arquivo na página central intitulado “Perguntas frequentes”. Essa lista de perguntas e respostas foi elaborada com base nas postagens mais usuais na sala de tutoria.

Os tutores, que são orientados e supervisionados pela coordenadora da disciplina, possuem as funções de esclarecer dúvidas dos alunos na sala de tutoria, corrigir provas e mediar fóruns. A disciplina possui tutores presenciais e tutores a distância, a fim de darem suporte ao estudante em ambas as situações. No que diz respeito aos tutores a distância, especificamente, cada um deles é incumbido de um dia por semana e um final de semana por mês para sanar os questionamentos de todos os alunos na plataforma. Já os tutores presenciais exercem essa função nos próprios polos. Todos esses profissionais são responsáveis pela correção de três avaliações ao longo do semestre, de modo que cada tutor se responsabiliza pelo resultado de três polos, que englobam cerca de 150 alunos, alternados a cada prova. Os tutores a distância, ao mediar seus fóruns, também ficam encarregados de acompanhar as discussões envolvendo três polos.

No decorrer do semestre, os discentes realizam duas avaliações a distância e duas presenciais. Estas compreendem perguntas de compreensão de texto e aspectos gramaticais relevantes para a prática leitora, enquanto aquelas são compostas por produções textuais. Caso o aluno não obtenha média 6,0, ele tem a oportunidade de obter aprovação por meio de uma última avaliação presencial, na qual precisará alcançar nota 5,0.

A partir da descrição do contexto do curso, entendemos que, para o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual ser bem-sucedido, é fundamental que os docentes conheçam o perfil desses estudantes enquanto leitores e usuários de tecnologias. A leitura é um componente central do trabalho, logo, o conhecimento desse perfil leitor daria ao professor ferramentas para melhor planejar e executar suas ações pedagógicas. Nosso foco, portanto, como já pontuado na problematização do tema, volta-se para a elaboração, análise e discussão dessa possível etapa diagnóstica.

3.3 Elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados

Baseamo-nos em Duarte (2015) e Luckesi (2011) para apresentar a origem da expressão avaliação diagnóstica. O primeiro autor salienta que a palavra “avaliar” vem do latim *a valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto de estudo (DUARTE, 2015). Já Luckesi (2011) destaca que, do ponto de vista etimológico, a palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos, “gnosis” (conhecer) + “dia” (através de). Dessa forma, diante de tais definições, é possível entender que avaliação diagnóstica significa buscar atribuir interpretação a partir de uma coleta de dados da realidade.

Após essa conceituação inicial, fundamentamo-nos ainda em Luckesi (2011) para estabelecer dois passos fundamentais para um diagnóstico adequado, que são, respectivamente, a descrição e a qualificação da realidade. No que diz respeito ao ato de descrever o objeto, é relevante destacar que o pesquisador/professor deve coletar dados que possam configurar o seu objeto de estudo. Desse modo, precisa ter a clareza de que dados irrelevantes dão margem a interpretações enganosas, já que distorcem a realidade. Os instrumentos de coleta de dados, portanto, necessitam garantir uma adequada descrição do desempenho dos alunos.

Quanto à qualificação da realidade, segundo o autor (id. *ibid.*), é importante ressaltar que esta ocorre por meio da comparação entre a realidade descrita e o critério de qualificação. Nessa perspectiva, salientamos que o ato de qualificar não tem vida independente, de forma que se caracteriza pela posição do sujeito diante da realidade. Assim, a partir de algum critério, será atribuída uma qualificação, que pode ser positiva ou negativa, aos dados em questão. De acordo com Luckesi (2011, p.287), portanto, “valor e qualidade tem a ver com a relação sujeito-objeto em determinada circunstância”.

Luckesi (2011) evidencia, ainda, alguns indicadores, os quais considera relevantes para elaboração de um instrumento diagnóstico. São eles: dificuldade, discriminação, validade e fidedignidade. Para o item sobre dificuldade, por exemplo, o autor sugere a distribuição entre questões fáceis, intermediárias e difíceis dentro de um mesmo conteúdo abordado. Destarte, espera-se que o nível de dificuldade decorra da complexidade das habilidades exigidas e não de meras “armadilhas”, que não agregariam nada ao processo. Já o indicador de discriminação, por sua vez, objetiva identificar se uma questão de um teste específico distingue um estudante que aprendeu um conteúdo daquele não o absorveu. No que concerne

ao índice de validade, dentro desse contexto, significa coletar os dados necessários para a pesquisa, ou seja, necessita cumprir a sua finalidade. Finalmente, o item fidedignidade está relacionado à confiabilidade do instrumento, de modo que a descrição dos resultados coletados não enganem alunos e pesquisadores/professores.

Depois da apresentação de uma breve teoria sobre avaliação diagnóstica e instrumento de medida, focamo-nos em apresentar os instrumentos desenvolvidos para a coleta de dados em atendimento ao nosso questionamento de pesquisa. Conforme já mencionado na problematização do tema, pretendemos discutir a elaboração, aplicação e resultados de testes que favoreçam o processo de avaliação diagnóstica sobre a proficiência leitora de estudantes numa situação de ensino a distância mediada por ambiente digital. Compreendemos que tal ferramenta pode atuar para definir o perfil do alunado e contribuir para a tomada de decisões estratégicas por parte do docente. Daí sua relevância, aqui discutida e defendida.

Optamos por utilizar dois questionários de sondagem para identificar o perfil do estudante de nosso curso, uma vez que entendemos ser primordial que o professor conheça costumes e práticas de seus discentes, bem como possa identificar o seu nível de compreensão leitora. Na primeira etapa, o formulário apresenta somente questões de múltipla escolha. Os dados assim obtidos favorecem um tratamento quantitativo, mas atendem os objetivos e subproblemas⁵ relativos a essa fase (ver Quadro 1). A segunda etapa, ao contrário, constitui um exercício de leitura propriamente dito (ver Quadro 2), que apresenta questões discursivas envolvendo estratégias tais como: inferências, seleção de conteúdos relevantes, ativação de conhecimentos prévios, entre outras, demandadas para a construção de sentidos durante as interações mediadas pela palavra escrita no ambiente do curso.

O primeiro instrumento é composto por questões de sondagem de percepção dos hábitos leitores e usos de tecnologia dos sujeitos da pesquisa. As perguntas foram elaboradas com base em um quadro (ver Quadro 1), que foi dividido em blocos temáticos, objetivos, subproblemas, hipóteses e as próprias perguntas (ver anexo A). Os blocos temáticos constituem os temas os quais o questionário aborda. São: perfil social e acadêmico do aluno, percepção das práticas no curso e no uso da tecnologia e auto-definição enquanto leitor.

O bloco correspondente ao perfil social e acadêmico do aluno possui como objetivo traçar um perfil sócio-econômico-cultural do aluno, com atenção ao uso de bens informáticos, ao acesso à *Internet* e ao consumo de leituras canônicas. Nessa perspectiva, os nossos subproblemas e perguntas referentes a esse tópico abrangem questões sobre a faixa etária do

⁵Facetas do problema geral.

aluno, se este está em sua primeira graduação, quantidade de livros que lê anualmente (impressos e digitais), se tem facilidade de acesso à *Internet* e quais são os dispositivos digitais que possui. Além disso, engloba indagações sobre experiências anteriores com EAD e motivação da procura por essa modalidade de ensino.

Por outro lado, o bloco referente à percepção das práticas no curso e uso da tecnologia tem como meta detectar se o aluno tem familiaridade com ambientes digitais, com base nas suas atividades mediadas por computador e na avaliação que faz do meio digital. Nesse cenário, os nossos subproblemas e perguntas compreendem questões sobre a finalidade de usos de artefatos digitais, dificuldades e aspectos positivos ao utilizar a *Internet*, percalços encontrados no ambiente virtual caso já tenha sido aluno de EAD. Há, ainda, perguntas sobre a quantidade de tempo e dias da semana que o estudante utiliza para acessar o curso e recursos disponibilizados pela disciplina para melhorar o seu rendimento.

Já o bloco sobre a autodefinição enquanto leitor visa identificar as especificidades e dificuldades no processo leitor, segundo o próprio sujeito. Desse modo, os subproblemas e perguntas dessa parte nos apresentam questões sobre maior frequência de leitura em ambiente digital ou impresso, atividades que são consideradas como leitura pelo aluno, gêneros lidos em ambiente digital e impresso, dificuldades que o sujeito identifica no processo leitor e como reage diante de problemas. A justificativa e relevância dessas questões para nosso estudo não se referem apenas à coleta da autopercepção dos sujeitos enquanto leitores. Servem, também, para fornecer parâmetros adicionais para comparar sua percepção com sua prática (segunda coleta da pesquisa).

Após elaborar o formulário, nosso segundo passo foi enviar o instrumento para uma professora da UERJ, pesquisadora da área de linguística, especialista em leitura e escrita mediadas por computador, a fim de obter críticas para aperfeiçoar o material. A especialista em questão fez algumas observações que contribuíram para a reflexão e adequação do questionário. Sinalizou a necessidade de um enxugamento do instrumento diagnóstico, o qual, a princípio, era composto por um número maior de indagações. Além disso, sugeriu que, na elaboração das questões, fosse considerada a organização própria de itens de múltipla escolha. Sendo assim, a sugestão foi começar as propostas pela mesma classe gramatical e manter uniformidade quanto às estruturas para evitar o direcionamento forçado para certas opções de respostas.

Em seguida, o material foi testado por duas alunas de graduação e uma aluna em início de mestrado, em ambos os casos, de Letras. O intuito desta etapa foi verificar se as questões estavam compreensíveis para os respondentes. Para executarem essa atividade, as estudantes

receberam o instrumento diagnóstico por *e-mail* e foram orientadas a deixarem em branco as questões específicas para o curso a distância, já que seus cursos são presenciais. Apesar da diferença na modalidade de curso, consideramos que a área afim e o nível que cursam deixam-nas próximas aos nossos sujeitos. Isso ofereceu um parâmetro positivo para a avaliação da adequação do instrumento em seu uso prático.

Após o período de avaliação e ajustes, a primeira etapa do questionário foi construída em um formulário pertencente ao *Google* – o *Googleforms*– e adaptada às suas funcionalidades digitais para, posteriormente, ser disponibilizado na página da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. Essa disponibilidade de acesso se deu por meio de *link* para o formulário.

Quadro 1 – Quadro para construção do instrumento: 1ª ETAPA

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	SUBPROBLEMAS	HIPÓTESES	PERGUNTAS
Perfil social e acadêmico	Traçar um perfil sócio-econômico-cultural do aluno, com foco no contato/uso/posse de bens informáticos, no acesso à <i>Internet</i> e no consumo de leituras canônicas	O aluno do curso está dentro da faixa etária de 18 a 25 anos, esperada para um curso de graduação?	Partimos do pressuposto de que a maioria dos alunos esteja dentro da faixa etária esperada para um curso de graduação.	1
		O aluno do curso realiza a sua primeira graduação?	Creemos que, em função das dificuldades relacionadas à compreensão leitora que costumamos observar em nossa prática docente, a maioria dos alunos esteja em sua primeira graduação.	2
		Caso não seja a primeira graduação, qual é o curso que ele fez anteriormente?	Acreditamos que, neste caso, o curso realizado anteriormente seja dentro de alguma área afim ao curso de Pedagogia.	3
		Quantos livros o aluno costuma ler anualmente?	Assumimos que a leitura de livros, sejam literários (para lazer) ou técnicos e acadêmicos (para estudo), demonstra um perfil cultural de preocupação com o letramento. Essa preocupação, de origem familiar ou pessoal, materializa-se na procura de materiais de leitura mais canônica, com prestígio sociocultural.	4
		O aluno consegue o acesso à <i>Internet</i> a partir de que lugares? São mais fáceis ou próximos a ele ou não?		

		<p>Quais são os dispositivos digitais de posse do aluno?</p> <p>O aluno já fez cursos em EAD anteriormente?</p> <p>Por que o aluno procurou a EaD?</p>	<p>O aluno acessa a <i>Internet</i>, na maior parte do tempo, do trabalho e de casa. Pela faixa etária esperada para esses sujeitos, assume-se que a <i>Internet</i> faz parte do seu cotidiano e é utilizada sem maiores problemas.</p> <p>Partimos do pressuposto, inclusive por sua presença num curso a distância que tenha e utilize regularmente <i>smartphones, tablets, laptops</i>.</p> <p>A maior parte dos alunos não tiveram experiências anteriores com cursos a distância, possivelmente, porque a procura e o acesso a essa modalidade de ensino estão crescendo recentemente.</p> <p>Para ter tempo de conciliar estudo com o trabalho. Além disso, o custo e a facilidade de acesso ao nível superior nessa modalidade também podem ser razões.</p>	<p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>9</p>
<p>Percepção das práticas no uso do curso e da tecnologia</p>	<p>Detectar se o aluno tem familiaridade com ambientes digitais, com base nas suas atividades mediadas por computador e na avaliação que faz do meio digital.</p>	<p>Para qual finalidade o aluno utiliza os artefatos digitais com os quais tem contato?</p> <p>Que dificuldades e aspectos positivos o aluno encontra ao utilizar artefatos digitais e navegar na <i>Internet</i>?</p>	<p>O aluno utiliza artefatos digitais diariamente, principalmente o <i>smarthphone</i>. Por meio deles, acessa redes sociais e <i>whatsapp</i>, principalmente. Essa hipótese baseia-se na observação de grupos jovens de alunos e tende a desenhar uma sociedade conectada, mas cuja leitura volta-se para práticas mais cotidianas e comunicativas.</p> <p>Como aspectos positivos, supomos que seja valorizada a rapidez em obter informações e, como aspectos negativos, as eventuais falhas de acesso à rede.</p>	<p>10</p> <p>11 e 12</p>

		<p>Quais foram as dificuldades encontradas no ambiente virtual caso já tenha sido aluno de EAD?</p> <p>- Quanto tempo semanal o aluno usa para acessar a página virtual da disciplina?</p> <p>Quanto tempo semanal o aluno usa para acessar a página virtual da disciplina?</p> <p>Quais são os recursos disponibilizados pela disciplina que o aluno utiliza para melhorar o seu rendimento?</p>	<p>Os alunos apresentam dificuldades em localizar as informações presentes na <i>homepage</i> do curso. Essas dificuldades podem ajudar a apontar para deficiências em usos específicos e mais técnicos do ambiente virtual, mesmo quando o sujeito é assíduo frequentador de redes sociais, por exemplo. Pode, portanto, ajudar-nos a relativizar a universalidade do domínio das práticas digitais.</p> <p>Acreditamos que o tempo semanal dedicado à página da disciplina e ao material de estudo seja pequeno. Isso porque a Sala de Tutoria, que é um espaço aberto para dúvidas sobre a disciplina, é pouco usada pelos alunos. Se poucas dúvidas são apresentadas e muitos alunos apresentam baixo rendimento nas avaliações, nos parece que os estudantes deveriam utilizar um tempo maior para o estudo e acesso à página da disciplina</p> <p>Apesar de os estudantes terem o hábito de utilizar a <i>Internet</i>, nos parece que ainda não estão acostumados com a mecânica e dedicação que a modalidade a distância requer. Por isso, esperamos que o número de dias de acesso ao curso seja baixo.</p> <p>Acreditamos que o aluno faça a leitura dos materiais disponibilizados pela disciplina, uma vez que este estudo é solicitado para as avaliações. No que diz respeito à tutoria a distância,</p>	<p>8. Esta pergunta, embora não pertença a este bloco, foi colocada abaixo da questão sobre se o sujeito realizou ou não um curso a distância anteriormente. Dessa forma, esta organização fará mais sentido para o respondente.</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p>
--	--	---	--	--

			observamos ao longo dos últimos dois anos que o espaço para estas dúvidas é pouco usado pelos estudantes.	
Auto-definição enquanto leitor	Identificar as especificidades e dificuldades no processo leitor, segundo o próprio sujeito	O aluno lê com mais frequência em ambiente virtual ou meio impresso?	O aluno lê, na maioria das vezes, em ambiente digital, embora essa leitura não seja necessariamente de estudo ou canônica.	16
		Que tipo de gênero o aluno lê em ambiente digital e no meio impresso?	Esperamos que as respostas confirmem que em ambiente digital, ao aluno lê postagens de <i>whatsapp</i> e no meio impresso lê notícias. Parece-nos que esses gêneros são mais presentes no cotidiano e têm, em geral, um apelo informativo mais imediato.	17
		Quando o aluno considera que está usando seu tempo em uma atividade de leitura?	O aluno considera a leitura de material de estudo e livros canônicos. Ou seja, supomos que as práticas leitoras que ocorrem na mediação digital em situações mais comunicativas, como a interação nas redes sociais, segundo o senso comum não serão diretamente associadas à leitura.	18
		Que dificuldades o sujeito percebe ter e como reage diante de problemas?	O aluno tem dificuldades em realizar inferências e abandona a leitura perante as dificuldades encontradas.	19 e 20

Fonte: A autora, 2018.

O segundo instrumento, diferentemente do primeiro, constitui uma atividade de compreensão leitora com base no artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, que se encontra na revista digital “Carta Capital”. Julgamos que o texto seja adequado aos nossos sujeitos, estudantes ingressantes de um curso de Pedagogia, pois, além de abordar o tema “educação”, também apresenta tipologia predominantemente expositivo-argumentativa. Tal escolha, de acordo com a nossa visão, abre oportunidades para explorar um texto mais próximo à realidade acadêmica, embora seja uma leitura do campo jornalístico, não científico. Outro ponto que contribuiu, ainda, para a adoção desse texto é o fato de este ser relativamente recente, o que é recomendável em termos de contextualização, bem como estar disponível em meio virtual.

Tendo em vista o nosso propósito, que é o de discutir a elaboração de um teste diagnóstico de leitura no processo de ensino-aprendizagem a distância, é fundamental que o texto mencionado seja lido na sua versão em ambiente digital. Para isso, um *link* de acesso é disponibilizado aos alunos. Trata-se, neste contexto, de uma leitura para aprender, estudar, ampliar conhecimento. Logo, necessita ser crítica, autônoma, monitorada. Entendemos, dessa forma, que além de ser um bom leitor, o estudante deve ser capaz de lê-lo utilizando o suporte digital.

As perguntas, assim como no primeiro instrumento, também foram elaboradas a partir de um quadro, dividido em objetivos, subproblemas, estratégias e as próprias indagações. Elegemos, primeiramente, com base em nossa experiência de pesquisa (revisão teórica) e tutoria em curso a distância, quais habilidades leitoras são necessárias em um contexto de ensino-aprendizagem mediado pelo computador. Nessa perspectiva, entre outras, consideramos como primordiais as estratégias de proposição e validação de hipóteses, realização de inferências, seleção de conteúdos e informações e uso da hipertextualidade, das quais o aluno necessita fazer uso para responder à primeira questão. Pretendemos saber, com tal questão, portanto, se o aluno leitor é capaz de, a partir de títulos de *links* dentro do campo semântico do texto lido, discutir criticamente quais poderiam ser assumidos como relacionados ao texto oferecido para leitura, realizando inferências e justificando-as.

Além das estratégias referidas, reconhecemos dentro deste contexto, também, a relevância da ativação de conhecimentos prévios na leitura. Na questão número 2, é necessário fazer uso da ativação de conhecimentos linguísticos. Tencionamos saber, dessa forma, se o aluno por meio de seu conhecimento adquirido, consegue reconhecer pistas linguísticas deixadas pelo autor do texto e usá-las para (re) construir sentidos. Na questão número 3, por outro lado, há a ativação de conhecimento textual, de gênero, suporte e circulação de textos.

Salientamos, novamente, a importância do uso de estratégias que permitam lidar com hipertextos e materiais multimodais na construção de sentidos de um texto em ambiente virtual. Assim, reforçamos que um aluno de um curso a distância necessita saber relacionar diferentes textos presentes no ambiente virtual para construir sentidos em suas leituras. Por isso, na questão número 4, o estudante tem a oportunidade de explorar a página na qual se encontra o texto e outros espaços da *Internet*, a fim de encontrar elementos para compreender melhor o posicionamento do autor do texto lido.

Julgamos indispensável para a leitura em meio virtual, ainda, a estratégia de hierarquização de ideias. Na questão número 5, o aluno precisa identificar duas informações

principais e outras duas secundárias e justificar a sua resposta. Desse modo, desejamos saber se ele é capaz de relacionar e organizar a informação importante do texto de acordo com seus objetivos.

Ademais, acreditamos que o uso de estratégias de seleção, análise e síntese de conteúdos são imprescindíveis para se fazer uso na leitura de textos. Na questão número 6, o discente necessita fazer um pequeno resumo do texto lido, para o qual irá utilizar as habilidades mencionadas. Desejamos, assim, verificar a capacidade de elaboração de uma síntese de um texto, considerando a concatenação de todos os elementos para formar uma unidade de sentido. Não nos preocupa tanto a sua produção textual, mas o que tal produção pode representar como produto de um processo de compreensão.

Após composição deste instrumento diagnóstico, nosso segundo passo foi enviá-lo para uma professora doutora na área de linguística, pesquisadora em leitura mediada por computador, a fim de obter críticas para aperfeiçoar o material. A especialista em questão fez alguns apontamentos que contribuíram para a reflexão e aperfeiçoamento do exercício. Um deles foi a sugestão, para a questão 1a, da delimitação da leitura explicitando que só seria necessário ler título e subtítulo dos materiais. Isso porque o enunciado anterior, de fato, induzia o sujeito a clicar já no *link*, visto que apresentava o comando “observe os materiais a partir dos links”.

Em seguida, após todos os ajustes, a segunda etapa do questionário, tal qual no primeiro, foi construída no formulário *Google forms* e adaptada às suas funcionalidades digitais para, posteriormente, ser disponibilizada na página da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. Essa disponibilidade de acesso se deu por meio de dois *links*, um com o texto e outro com as atividades de compreensão leitora. Antes de disponibilizar o formulário para os alunos do curso, porém, pedimos que uma aluna da área de Letras, em início de mestrado, realizasse a atividade no intuito de testar o seu funcionamento. Além disso, realizamos uma aplicação piloto dos dois instrumentos com alunos de uma turma do curso de Pedagogia da mesma instituição pública dos sujeitos dessa pesquisa.

Ressaltamos que os respondentes não foram identificados pessoalmente, mas que, devido à associação do formulário a um *e-mail*, a pesquisadora teria condições de relacionar as respostas da primeira etapa com as da segunda. No entanto, a identificação dos sujeitos sofre apagamento nas análises e divulgações de resultados, em atendimento à ética em pesquisa. Além disso, os participantes concordaram em participar desta por meio de um termo

de consentimento livre e esclarecido (TCLE)⁶, que foi disponibilizado acima do questionário (ver Anexo B). Nesse termo, deveria constar o e-mail, a fim de que fosse possível confirmar a adesão à pesquisa de cada participante.

Quadro 2 – Quadro para construção do instrumento: 2ª ETAPA

OBJETIVOS	SUBPROBLEMAS	ESTRATÉGIAS	PERGUNTAS
Empregar estratégias de inferência, avaliação de conteúdos de textos e associação de diferentes textos para a construção de possíveis sentidos, criticamente, relacionados a um texto base.	O aluno leitoré capaz de, a partir de títulos de <i>links</i> dentro do campo semântico do texto lido, discutir criticamente quais poderiam ser assumidos como relacionados ao texto oferecido para leitura, realizando inferências e justificando-as?	Proposição e validação de hipóteses Realização de inferências Seleção com validação de conteúdos e informações Uso da hipertextualidade	1- Ao final do artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, há uma TAG “educação”. Após ler o artigo, clique na TAG e observe somente título e subtítulo dos oito materiais que aparecem. Tendo isso em mente, responda: 1a) Se você tivesse que desenvolver um trabalho sobre as problemáticas educacionais expostas no artigo lido, qual ou quais dos oito materiais oferecidos pela TAG seria(m) mais útil(eis) para você? Leve em consideração especificamente a leitura dos títulos e subtítulos de cada uma das oito opções. JUSTIFIQUE sua(s) escolha(s), explicitando o(s) critério(s) que você usou. 1.b) Selecione apenas um dos materiais e vá até ele. Leia-o na íntegra e verifique se sua hipótese original sobre o seu conteúdo e sua relação com o texto lido primeiramente se justificam ou não, explicando por que.
Utilizar conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re) construir sentidos a partir da leitura.	O aluno, por meio de seu conhecimento prévio, consegue reconhecer pistas linguísticas deixadas pelo autor do texto e usá-las para (re) construir sentidos?	Ativação de conhecimentos linguísticos	2- Leia com atenção os dois fragmentos abaixo, retirados do artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, e responda as perguntas que seguem: I- “Certa vez, participava de uma reunião de pais e professores em uma escola privada brasileira de destaque e notei que muitos pais expressavam o desejo de ter bons professores, salas de aula com poucos alunos, mas não se sentiam responsáveis para participarem ativamente das atividades educacionais...” II- “ Sobre a educação formal, aquela que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão disponíveis no Brasil, nota-se que muitos estão se convencendo de que eles ajudam na sua ascensão social, mesmo sendo precários”. 2.a) O autor se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, em relação ao ponto de vista sobre a situação que relata?

⁶O TCLE é a proteção moral e legal do pesquisador, posto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa.

<p>Estabelecer objetivos de leitura com base no contexto em que ela é desenvolvida, considerando o reconhecimento de características do suporte e gênero.</p>	<p>O aluno é capaz de identificar as características do suporte, gênero do texto e suas relações com a produção de sentidos na leitura?</p>	<p>Ativação de conhecimento textual, de gênero, suporte e circulação de textos</p>	<p>2.b) Explique o posicionamento em cada um dos fragmentos e justifique como você chegou a essa conclusão.</p>
<p>Identificar características comuns em diversos materiais, de modo que possam auxiliar na compreensão do posicionamento do autor do texto.</p>	<p>O aluno é capaz de relacionar textos diversos, buscando identificar características do perfil da revista?</p>	<p>Uso de hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos.</p>	<p>3- O artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, é um gênero textual com uma estrutura específica, em que o autor do texto se posiciona e utiliza argumentos para sustentar/ fundamentar sua posição. Apresente a posição defendida pelo autor e cite dois argumentos que ele utiliza para embasar tal posicionamento.</p> <p>4- O texto, “ Os problemas da educação no Brasil”, foi retirado da revista virtual “ Carta Capital”. Considerando o perfil da revista, seu possível público alvo e o tema, apresente algum aspecto da página (ou possível de acessar na <i>Internet</i>) que poderia contribuir para compreender o posicionamento do autor do texto em relação ao tema. JUSTIFIQUE a sua escolha.</p>
<p>Avaliar os conteúdos apresentados, de modo a compreender melhor os significados parcial e global do texto.</p>	<p>O aluno é capaz de relacionar e organizar a informação importante do texto de acordo com seus objetivos?</p>	<p>Utilização de estratégias de hierarquização de ideias</p>	<p>5- Considerando o gênero, as finalidades de leitura e campo semântico do texto, destaque duas informações centrais e duas secundárias apresentadas pelo autor. JUSTIFIQUE a sua escolha.</p>
<p>Verificar a capacidade de elaboração de uma síntese de um texto, considerando a concatenação de todos os elementos para formar uma unidade de sentido.</p>	<p>O aluno consegue compreender um texto e sintetizá-lo com suas palavras?</p>	<p>Uso de estratégias de seleção, análise e síntese de conteúdos</p>	<p>6- Partindo da sua compreensão sobre o texto lido, elabore um pequeno resumo com, no máximo, cinco linhas.</p>

Fonte: A autora, 2018.

3.4 Discussão do piloto

Conforme mencionado anteriormente, os dois instrumentos em uma versão piloto foram disponibilizados para os alunos da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental a distância do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os estudantes tiveram acesso, primeiramente, ao questionário sobre autopercepção de leitura e tecnologias e, em seguida, ao exercício de compreensão leitora na página virtual da disciplina referida, situada na

plataforma *Moodle*. Como se trata de instrumentos para fins diagnósticos do perfil do alunado, nosso objetivo inicial era que os estudantes respondessem aos dois materiais no primeiro mês de seu curso. Contudo, isso não foi possível, pois os formulários ainda estavam em fase de elaboração durante esse período.

Por meio de mensagens no ambiente digital da disciplina e via e-mail, os discentes foram incentivados a participar da pesquisa. Embora tenham sido estimulados, somente dezoito alunos contribuíram na primeira etapa e apenas três na segunda, considerando um universo de 500 estudantes aproximadamente. As idades dos sujeitos são bastante variadas, de modo que o mais jovem tem 18 anos e o mais velho, acima de 55 anos.

A partir das respostas, obtivemos os perfis abaixo:

- Cursam a primeira graduação – 11 sujeitos;
- Já fizeram outro curso – 7 sujeitos;
- Praticam leituras digitais – 8 sujeitos com frequência média de 2,6 livros por ano;
- Praticam leitura impressa – 15 sujeitos com frequência média de 2,8 livros por ano.

Acreditamos que a atividade teve um resultado relevante para o objetivo da pesquisa, uma vez que nos deu um retorno do perfil do alunado. Entendemos que todas as questões foram importantes para obter informações sobre formação, hábitos leitores, uso da tecnologia, dificuldades no processo leitor, entre outras. Não foram efetuados ajustes no formulário definitivo em função dessa etapa do piloto, já que consideramos a proposta ajustada aos objetivos e de realização viável.

No que diz respeito às questões discursivas sobre compreensão textual, notamos que, na maior parte das perguntas, os alunos não conseguiram apreender o que foi solicitado. Talvez tenhamos, nesse contexto, uma lacuna no que diz respeito ao ensino de leitura no percurso escolar dos estudantes. Para a elaboração da atividade, procuramos focar em estratégias de leitura relevantes para a leitura em curso a distância, tais como proposição e validação de hipóteses, realização de inferências. Além destas, consideramos a seleção com validação de conteúdos e informações, o uso de hipertextualidade e ativação de conhecimentos linguísticos. Julgamos relevante, ainda, abarcar estratégias de hierarquização de ideias e de análise e síntese de conteúdos.

Com base em tais estratégias, buscamos equilibrar questões que demandam procedimentos de leitura no ambiente virtual com outras, que certamente já foram solicitadas ao longo da trajetória escolar do aluno, na leitura de textos impressos, tais como a elaboração

de resumo, a identificação de informações e posição defendida pelo autor. No entanto, mesmo assim, os respondentes apresentaram bastante dificuldade de compreensão, especialmente nas questões que envolvem hipertextualidade e ativação de conhecimento linguístico.

Ao procedermos a uma análise das respostas deste piloto, cogitamos retirar a questão número 3, pois além de a considerarmos complexa, um aluno a deixou em branco e os outros parecem não a ter compreendido. Contudo, como o número de respondentes era reduzido e a pergunta relacionava-se a uma estratégia que é fundamental para o processo leitor a distância (uso de hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos), decidimos mantê-la. A partir dessa decisão, ficou para a etapa da aplicação definitiva a verificação se a questão era problemática ou se trouxe novos elementos à discussão.

3.5 Critérios de análise

Nosso *corpus*, conforme já referido, é composto por respostas dos alunos da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental aos dois instrumentos. Reiteramos, aqui, que nosso objetivo é discutir a elaboração e aplicação de testes diagnósticos, bem como as respostas obtidas a partir de análise à luz da literatura teórica sobre leitura e EAD. Nesta perspectiva, nos fundamentamos em Rojo (2009, p.121), ao mencionar que: “não posso querer ensinar a leitura de um editorial complexo se meu aluno ainda não lê uma notícia simples. É preciso averiguar o seu trato com os objetos de ensino propostos, diagnosticar para verificar aquilo que é ensinável”.

Para desenvolver a nossa análise, nos baseamos na linha teórica de leitura sociointeracional. Isto quer dizer que acreditamos na leitura como um processo ativo, de modo que são considerados tanto os elementos do contexto social quanto os aspectos cognitivos do leitor. Dessa forma, estamos em consonância com o conceito de texto, formulado por Elias e Koch (2017, p.7): “...o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido”. Nessa perspectiva, a leitura de um texto demanda uma compreensão que vai além do código linguístico, uma vez que se consideram as experiências e conhecimentos prévios do leitor: textual, linguístico, enciclopédico. Diante disso, no presente trabalho, utilizamos os critérios abaixo para analisar as respostas dos alunos aos testes diagnósticos aplicados:

- a) reflexão sobre os dados obtidos nas questões do primeiro instrumento;
- b) reconhecimento sobre se foram alcançados ou não os objetivos que serviram como base para a elaboração das questões e em que grau;
- c) identificação da concepção de leitura subjacente às respostas desenvolvidas;
- d) comparação entre o resultado do primeiro questionário sobre autopercepções e as respostas de cada aluno ao segundo.

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.1 Análise do primeiro instrumento

Os sujeitos da fase definitiva de coleta de dados da presente pesquisa, os quais representam um total de nove alunos, responderam, primeiramente, ao questionário que envolve perguntas relativas aos três blocos temáticos descritos no capítulo metodológico: (a) perfil social e acadêmico, (b) percepção das práticas no uso do curso e da tecnologia e (c) auto-definição enquanto leitor. Há nove questões relacionadas ao primeiro bloco, seis ao segundo e cinco, ao terceiro.

A partir das respostas a tais indagações, no que diz respeito à faixa etária desse grupo de estudantes, identificou-se que a maior parte, ou seja, quatro alunos, possuem a idade entre 26-35 anos. Seguido deste, encontra-se o grupo entre 18-25 anos, representado por três respondentes. Por fim, a faixa etária entre 36-45 anos apresentou dois discentes. Ressaltamos que não houve participantes de 46-55 nem com mais de 55 anos dentro deste grupo. Tal retorno não correspondeu às nossas hipóteses preliminares, uma vez que acreditávamos que a maioria dos estudantes estivessem dentro da faixa etária esperada para um curso de graduação.

Ao contemplarmos o perfil social e acadêmico, quanto ao fato de estar ou não cursando a sua primeira graduação, foi observado que seis alunos estão realizando o seu primeiro curso superior. Destes seis, a metade possui idade entre 26-35 anos, ou seja, estão fora da faixa etária esperada para uma primeira graduação. Uma hipótese possível é que se trate de pessoas que não puderam cursar o nível superior na idade esperada, talvez por demanda de trabalho. Nesse sentido, a opção por curso a distância se veria reforçada, já que a pessoa, ao não ter que frequentar aulas presenciais em um horário predeterminado, poderia estudar e trabalhar de forma mais flexível. Há, ainda, três estudantes com idades entre 18-25, que estão em sua primeira graduação. Uma razão que foi sinalizada por estes alunos é a maior flexibilidade de horários. O custo menor do que uma graduação presencial também foi um fator dominante. Por outro lado, apenas três, cujas idades se encontram entre 26-35 anos, já haviam cursado uma graduação antes. No que tange ao curso anterior, há um estudante que cursou Administração, outro, Letras, e um último, Psicologia. Dessa forma, as disciplinas cursadas são afins à área de Pedagogia (fazem parte do grupo das humanidades). A

prevalência, portanto, é de indivíduos que estão frequentando o seu primeiro curso universitário.

Considerando a quantidade de livros impressos e digitais lidos anualmente por esses nove sujeitos, constatou-se a predominância da leitura impressa em relação à digital, o que pode ser interpretado como uma concepção de leitura mais conservadora por parte desse grupo. Dessa forma, oito alunos leem um maior número de livros impressos do que digitais e apenas um lê um maior número destes do que daqueles. No que diz respeito somente à leitura de livros impressos, há quatro alunos leitores de quatro ou mais livros por ano, seguidos de dois estudantes que leem três livros e dois participantes que leem dois, enquanto somente um lê um livro por ano. Quanto à leitura de livros digitais, por sua vez, visualizou-se que cinco alunos não realizam a leitura de nenhum livro digital anualmente, apenas dois alunos leem um livro, enquanto um aluno lê dois livros e o outro, quatro.

A partir desses resultados, nos parece que este grupo de estudantes ainda não possui muita familiaridade com a leitura de livros digitais, o que não seria esperado de um público que busca um curso a distância mediado por computador. Nesse contexto, considerando que a maioria dos indivíduos está em sua primeira graduação e optou por um curso na modalidade mencionada anteriormente, que necessariamente envolve o ato de ler em meio digital, a resposta obtida parece contraditória. Isso porque essa leitura praticamente não aparece.

Salientamos que, como são alfabetizados e vivem numa sociedade altamente permeada pela cultura letrada, os alunos são leitores de algum tipo de material. No entanto, a leitura que parece ser carente é a de livros, não necessariamente de outras mídias, como jornais, revistas, redes sociais, etc. Dessa forma, nosso foco está justamente relacionado à cultura erudita, escolar, livresca. Esperamos, nessa perspectiva, que o indivíduo esteja habituado e seja proficiente na compreensão de romances, crônicas, contos, textos científicos ou instrucionais. Isso se justifica por conta de uma crítica feita atualmente sobre a realização de leituras curtas, superficiais, quase dialogadas, sem grande variação de tipologia e de gênero e pouca amplitude em termos de conhecimento de mundo. Diante desse fato, embora o objetivo da questão não seja medir quantidades, considerando artigos sobre crise na leitura e condições editoriais dos livros digitais, é importante refletir sobre a pouca intimidade dos alunos com livros digitais.

Em uma reportagem do Jornal Folha de São Paulo, de 09/04/2016, intitulada “Mercado de livros digitais não decola no Brasil e estagna nos EUA e na Europa”, é possível verificar a problemática envolvendo a questão no próprio título. De acordo com o presidente do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Marcos da Veiga Pereira, nunca houve um

“crescimento exponencial nem consistente” de venda de livros digitais no Brasil. Ele afirma, ainda, que “o Brasil tem um crescimento que já alcançou 30% há alguns anos, depois ficou em 20%, caiu para 12%.” Tal estagnação também é evidente na Europa e nos EUA. Ademais, a matéria evidencia que os livros impressos demonstram resiliência. Desse modo, aponta que a fatia de venda de *e-books* caiu 22% em suas vendas totais nos EUA, com pico de 30% em 2013, enquanto a variação foi reabsorvida pelos livros impressos.

Neste cenário, na reportagem citada anteriormente, conforme o gestor no Brasil do Bookscan (painel de livros no varejo realizado pela Nielsen), o consumidor de *e-books* é bem específico, parecendo que há um mercado de nicho, ou seja, de leitores de livros. Existem algumas razões que podem justificar a baixa quantidade de leitores de livros digitais e livros lidos, tais como: os estudantes não estarem acostumados com a leitura nesse meio, bem como não serem leitores assíduos de livros, e a própria complexidade da estrutura do mercado editorial no Brasil.

Para ler livros digitais, é necessária a obtenção dos dispositivos, a compra dos livros e a operacionalização, que não é simples como a de um livro impresso. No que diz respeito a este, por exemplo, o acesso é mais fácil, uma vez que existe a possibilidade de empréstimo e cópia. O livro digital, por outro lado, necessita ser lido por meio de dispositivos, os quais, se são aparelhos específicos para este fim exclusivo, não possuem baixos valores, apresentando preço médio entre R\$199,00 e R\$699, aproximadamente, considerando os recursos disponibilizados. Há modelos com iluminação *led* para leitura à noite, por exemplo, que possuem custo mais elevado. Ao analisarmos as características de cada um, é importante considerar o mais recomendado para estudantes que precisam ler muitos arquivos em PDF, o que é, provavelmente, o caso dos sujeitos participantes desta pesquisa. Dessa forma, existe um leitor digital que conta com um recurso que rearranja o texto na tela para facilitar o redimensionamento de fonte e tornar a leitura de PDFs confortável. No entanto, é o que apresenta maiores dificuldades no uso de recursos de auxílio na leitura. No que diz respeito a uma anotação, por exemplo, são necessários muitos passos até que se digite o texto. Há um modelo de outra marca que, por sua vez, trabalha com o “PDF puro”, exigindo que a tela seja movida para os lados ao dar um *zoom* no texto. Conta, porém, com meios de uso mais fácil no auxílio na leitura. Além disso, este leitor digital possui o maior acervo de livros em inglês e línguas estrangeiras, enquanto o outro apresenta maior número de livros em Português.

Os *e-books* tem formato nativo e só podem ser abertos no dispositivo de quem comprou. Isso dificulta a socialização do material de leitura, limitando o acesso. Outro problema é que os livros ficam em nuvens. Pode ocorrer de o leitor, mesmo tendo comprado a

obra, perder o acesso a ela por algum erro. Outra possibilidade é, quando se trata de livros veiculados como software acessíveis em *tablets*, celulares ou computadores, não haver atualização e, por incompatibilidade com o sistema operacional do dispositivo, o leitor deixar de ter acesso à obra comprada.

Salientamos que não foi perguntado o motivo pelo qual os alunos não leem livros digitais e impressos, em função da estrutura do formulário e do acesso somente remoto. Destacamos, ainda, que os espaços para respostas discursivas provaram não ser eficazes, em razão do baixo índice de retornos. Em virtude disso, não é possível afirmar por que a leitura em meio digital é pouco realizada dentro deste grupo de sujeitos, no entanto defendemos que é relevante problematizá-la, conforme o fizemos, a partir do resultado encontrado. Pode vir a tornar-se um tema para estudos futuros, em especial considerando o contexto da EAD.

Ressaltamos, também, que quando o instrumento foi montado e perguntou-se sobre a quantidade de livros lidos anualmente, a ideia era apenas identificar se os alunos liam textos com estrutura mais longa, que demandasse certo esforço e constância. Reconhecemos, assim, que a quantidade de livros lidos não é garantia de proficiência leitora, uma vez que o leitor pode ler um maior número de livros com mais valor mercadológico e isento de potencial de trabalho literário, ou fazer uma leitura ineficiente, que não lhe permita alcançar seus objetivos nem construir sentidos. Por outro lado, o leitor que não leu nenhum livro pode consumir artigos de opinião, crônicas, artigos científicos e ter um desempenho leitor autônomo, capaz de atribuir sentidos segundo seus objetivos e o contexto em que se insere sua leitura.

No que diz respeito ao local em que a *Internet* é acessada na maior parte do tempo, o predomínio das respostas apontou para a casa. Sete respondentes assinalaram a própria residência, ao passo que apenas dois apontaram para o uso da *Internet* no local de trabalho. Tais respostas estão em consonância com as nossas hipóteses iniciais, uma vez que, pela faixa etária esperada para os sujeitos do curso, a *Internet*, muito provavelmente, faria parte das suas rotinas e o uso ocorreria sem grandes dificuldades.

Ainda sobre o uso de tecnologia, a questão que indaga sobre quais aparelhos o aluno possui aponta para a dominância de *smartphones*, seguida por *laptops*, computador e *tablets*. Isso comprova a nossa expectativa de que o aluno, por estar efetuando um curso a distância, tenha e utilize em seu cotidiano tais aparelhos eletrônicos. A alta incidência de *smartphones* também nos leva a inferir a condição de “conectados” que terão esses sujeitos em seu cotidiano.

Sobre já ter realizado cursos a distância anteriormente, por sua vez, identificou-se que a situação está praticamente equilibrada. Assim, cinco alunos informaram que realizaram

cursos em EAD antes de ingressarem na atual graduação, ao passo que quatro estudantes sinalizaram que não fizeram cursos anteriores neste modelo. Esta informação foi recebida com surpresa, uma vez que a expectativa prévia era de que a maior parte dos alunos não tivessem experiências anteriores com cursos a distância, em função da crença de que a busca e o acesso a essa modalidade de ensino estão crescendo recentemente.

Considerando somente os sujeitos que já participaram de cursos dentro dessa modalidade de ensino e as suas impressões sobre a sua organização, os itens “a página introdutória do curso era compreendida facilmente” e “as orientações escritas apresentadas para os alunos eram claras ao longo da página” foram marcados por três alunos. Em seguida, dois alunos sinalizaram que a “a interação com os tutores era de fácil compreensão”. Houve empate, por fim, no apontamento das alternativas “a interação com os tutores, por videoconferência, era de fácil compreensão”, “no material do curso, havia orientação sobre como os alunos deveriam utilizar a plataforma para ter um melhor aproveitamento do curso” e “a quantidade de textos em interações nos fóruns e discussões de atividades aumentam constantemente ao longo do curso, mas sua leitura não é um problema e o material pode ser acompanhado com facilidade” (cada uma foi marcada somente uma vez). Tais resultados sugerem que a interação dos tutores por videoconferência talvez não tenha sido tão clara ou não tenha existido em curso feito anteriormente, já que apenas um aluno a selecionou. Na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, por exemplo, não há esse tipo de organização de ensino, de forma que os tutores a distância se comunicam com o estudante somente por escrito.

Outro item que obteve somente uma marcação foi sobre se havia orientação, no material do curso, de como a plataforma deveria ser utilizada. Esse item pode revelar a necessidade de uma preocupação maior, por parte dos coordenadores de cursos, de disponibilizarem informações para que o estudante seja guiado na plataforma. Na disciplina cursada pelos sujeitos de nossa pesquisa, é possível verificar que há orientações, que são, muitas vezes, ignoradas pelos discentes. Quanto à quantidade de textos das discussões de fóruns, que vão aumentando cada vez mais, é provável que sejam consideradas um problema para a maioria, uma vez que somente um aluno a marcou. Isto comprova que um curso a distância exige tempo, dedicação e muitas leituras.

No que concerne à motivação da procura pela educação a distância, houve predominância da alternativa relacionada à maior flexibilidade de horários, seguida, em ordem decrescente, por economia de tempo, custo menor do que uma graduação presencial, economia com deslocamentos, facilidade em lidar com tecnologias e facilidade maior nas

disciplinas em relação a curso presencial. Considerando que era possível escolher mais de uma causa, nove estudantes assinalaram a primeira opção mencionada, seis marcaram também a segunda, cinco apontaram para a terceira, quatro salientaram a quarta, três alunos destacaram a quinta e, por último, um aluno evidenciou a sexta alternativa. A partir desses dados, é possível apontar que a flexibilidade de horários e a economia de tempo são características indispensáveis para o aluno que necessita conciliar o trabalho com o estudo. Reforça, também, aspectos como o ingresso tardio na primeira graduação.

A respeito das percepções das práticas no uso do curso e da tecnologia, quanto à finalidade com que o aluno utiliza a *Internet* em aparelhos digitais, foi observado que os três objetivos mais frequentes são o acesso a *e-mails*, *Whatsapp* e página da disciplina. A visualização de correio eletrônico foi assinalada por sete alunos, enquanto o acesso ao *Whatsapp* e à página da disciplina foram destacados por oito estudantes. O estudo à matéria dada e a leitura de notícias foram marcados por cinco participantes da pesquisa. Já o acesso a redes sociais e vídeos, por sua vez, foram menos sinalizados, de modo que o primeiro foi evidenciado por quatro sujeitos e o segundo, por três. Consideramos importante destacar, ainda, que quatro alunos ignoraram o comando da pergunta, que solicitava a marcação das três finalidades mais frequentes no uso da *Internet* em aparelhos digitais, e marcaram mais de três alternativas. Destacamos que os dados obtidos parecem sinalizar para a predominância de leituras rápidas, em consonância com o mundo atual, no qual as pessoas se comunicam e checam informações com agilidade. Quanto ao fato de estudantes não considerarem o que foi solicitado no enunciado, é provável remeter tal atitude a dificuldades no processo leitor ou simplesmente à mera distração.

Com relação, ainda, ao uso da *Internet* nos aparelhos digitais, no que diz respeito ao enfoque nas dificuldades vivenciadas pelos estudantes, as respostas predominantes foram “confiar em e validar as informações disponibilizadas”, tendo sido ambas escolhidas por seis alunos. Outra dificuldade evidenciada foi a “manutenção do foco de atenção em meio a inúmeras informações”, que foi eleita por cinco participantes. Nesse contexto, “o encontro das informações desejadas”, “a seleção das informações encontradas” e “a compreensão das informações encontradas” não parecem ter sido encaradas como percalços na utilização da *Internet* nos aparelhos digitais. Isso porque não foram selecionadas por nenhum sujeito. No entanto, selecionar informação encontrada, de certa forma, implica confiança e validação. Dessa forma, o indivíduo necessita ter critérios para a sua seleção. Quanto à validação, o aluno pode fazê-la em *sites* que tratem de áreas específicas, escritos por especialistas sobre os assuntos em questão.

No que tange aos aspectos positivos encontrados ao utilizar a *Internet* em aparelhos digitais, por outro lado, a maior parte dos alunos, neste caso oito, considerou “o acesso a uma grande quantidade de informações e agilidade e velocidade em troca de informações” como pontos favoráveis. O item “acesso a *Internet* de vários lugares” também foi bastante sinalizado, já que seis estudantes o marcaram. As alternativas “interação com outras pessoas para entendimento mútuo” e “seleção de forma autônoma das informações desejadas”, por sua vez, foram pouco marcadas. A primeira foi marcada por quatro participantes e a segunda por apenas três.

Se, por um lado, os estudantes consideraram a *Internet* um instrumento importante para se ter acesso a muitas informações de forma rápida, por outro, apresentaram dificuldades em confiar nelas e validá-las. Diante disso, é importante que haja alguma reflexão sobre as razões e incongruências envolvidas nessa questão. Ao buscar conhecimentos sobre um determinado assunto na *Internet*, o aluno se depara com uma infinidade de informações, o que pode ser muito enriquecedor para qualquer pesquisa. Contudo, há muitas repetições e equívocos no mundo virtual, de modo que o estudante necessita buscar fontes confiáveis, como sites redigidos por especialistas de uma determinada área.

Quanto ao tempo semanal de uso da plataforma para a disciplina, o predomínio das respostas foi de quatro horas ou mais, que foi assinalada por quatro alunos. Posteriormente a esta, três estudantes evidenciaram o item “1 hora” e, em seguida, houve empate de marcação das alternativas “2 horas” e “3 horas”, posto que cada uma foi marcada por um estudante. Nesta questão, foi observado que nenhum aluno sinalizou o item correspondente a 30 min. Tal resultado reflete um equilíbrio entre alunos que se dedicam aos estudos e outros que utilizam pouco tempo para a disciplina. É importante refletir sobre tal questão, que pode exercer influência sobre o desempenho do estudante.

Com relação à dedicação do aluno ao curso, ainda, especificamente no que se refere a quantos dias da semana o estudante acessa a plataforma de EAD para a disciplina, também ocorreu a predominância das respostas no item “5 dias ou mais”, pois sete respondentes o apontaram. Quanto aos dois outros sujeitos, um marcou a alternativa “quatro dias” e o outro, “três dias”.

Ressaltamos que os resultados dessa questão não estão em consonância com as nossas hipóteses, já que poucas dúvidas de conteúdo são apresentadas e o rendimento de grande parte dos estudantes é de mediano a baixo. De acordo com a nossa experiência em tutoria a distância, costumamos receber muitas dúvidas de caráter administrativo, tais como “quando as notas serão divulgadas” ou “aonde eu encontro tal informação”. Para ter acesso atodas as

respostas a estas e outras perguntas, o estudante necessita consultar o arquivo “Perguntas frequentes”, que está disponibilizado na página da disciplina. No entanto, considerando as indagações mencionadas, identificamos que o aluno muitas vezes não lê as orientações divulgadas, o que parece um contrassenso. Isso porque se espera que, em um curso de Língua Portuguesa instrumental, o sujeito busque a leitura.

No que se refere ao uso dos recursos disponibilizados pela disciplina de Língua Portuguesa Instrumental para a melhora de seu rendimento, foi identificado que a totalidade dos participantes da pesquisa utiliza a leitura de materiais disponibilizados. Outro recurso bastante usado, segundo os estudantes, são as atividades disponibilizadas no ambiente virtual, item que foi sinalizado por oito alunos. Quanto ao acesso às tutorias a distância e presencial, cinco participantes apontaram para o uso da primeira e três, para a tutoria presencial. Era esperado, de fato, que a leitura de materiais disponibilizados fosse executada, uma vez que tal estudo é solicitado nas avaliações. Também, considerando os resultados dos testes e a rotina do espaço reservado para dúvidas, localizado no AVA, as nossas expectativas eram de que, realmente, a maior parte dos alunos assumisse que sua procura às tutorias é baixa. Tal fato é preocupante, pois um dos papéis dos tutores é auxiliar os estudantes a sanar suas dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina. Nesse sentido, se o aluno não busca e ajuda e não está alcançando resultados satisfatórios nas avaliações, significa que não está estudando o suficiente, ou de forma produtiva para o alcance de seus objetivos.

Outra questão relevante para o instrumento diagnóstico de leitura é a identificação do tipo de ambiente – digital, impresso ou ambos – em que o sujeito costuma ler com maior frequência. Com relação à leitura neste contexto, observou-se que quatro alunos assinalaram a leitura em ambos os meios, três marcaram a leitura em ambiente digital e dois em ambiente impresso.

Ainda no que diz respeito à leitura, particularmente aquela em que o aluno considera que está dedicando seu tempo a uma atividade leitora, a totalidade dos respondentes indicou o item “consultando um material de estudo”. Esta resposta aponta para a sugestão de uma concepção de leitura escolar mais tradicional, referente ao que é solicitado pelas instituições de ensino. Além dessa, oito alunos entendem que o acesso a notícias em *sites* de *Internet* é considerado leitura. Outro item bastante apontado pelos estudantes é “acessando livros indicados por professores”, o que reforça a valorização da leitura canônica, difundida pela escola – livros e material jornalístico. A consulta a textos acadêmicos e o aproveitamento de textos de lazer também foram reconhecidos como atividade de leitura por alguns participantes. Cada um desses itens foi marcado por cinco estudantes.

Ademais, ver notícias em jornais impresso foi considerado como atividade leitora por quatro alunos. Foram reconhecidas, ainda que por um número menor de sujeitos (3 alunos para cada), o acompanhamento de postagens em redes sociais e o acompanhamento de legendas de filmes como atividade leitora. Por fim, apenas um aluno relacionou a ação de olhar *outdoors*, cartazes e anúncios a um ato de leitura.

A partir do que os estudantes entendem como material de leitura, podemos visualizar diversas concepções. Embora a prática leitora tradicional seja bastante valorizada, é possível verificar, também, que os estudantes entendem o acesso a notícias da *Internet* e a textos de lazer como atividades leitoras. Contudo, postagens em redes sociais, legendas de filmes e anúncios de maneira geral, equivocadamente, não foram consideradas como atividades de leitura. Diante disso, cabe ao professor trabalhar a leitura constantemente atrelada aos gêneros textuais, a fim de que o aluno desenvolva um entendimento mais amplo do processo.

No que concerne ao gênero textual que o aluno costuma ler no ambiente digital, as respostas predominantes foram “notícias da *Internet*” e “textos/exercícios didáticos”. Sete estudantes marcaram cada um desses dois itens. As reportagens da *Internet*, comentários (de notícia, de postagem de *blog*, etc) e postagens em redes sociais também são bastante lidos, já que, cada um desses gêneros foi assinalado por cinco alunos. As postagens em *blog* e artigos de divulgação científica (jornalísticos, não acadêmicos), por sua vez, foram apontadas por quatro sujeitos.

Por fim, as leituras digitais feitas com menor frequência, considerando o universo de respondentes de nossa pesquisa, são postagens em *Whatsapp* e textos acadêmicos. Essa informação não correspondeu às nossas hipóteses iniciais, uma vez que, pelo fato de a tecnologia estar bastante presente na vida cotidiana e de todos os sujeitos terem celulares, era esperado que as mensagens produzidas dentro do aplicativo mencionado fossem lidas com maior frequência. Além disso, acreditávamos que os textos acadêmicos fossem lidos de forma mais habitual, já que os sujeitos dessa pesquisa são alunos universitários e, especificamente, de um curso a distância.

Quanto à leitura no meio impresso, por sua vez, a maior parte dos sujeitos, especificamente sete estudantes, apontou para reportagens e textos/exercícios didáticos. As notícias, também, pareceram ser bastante lidas, pois seis alunos as sinalizaram como leitura que costumam fazer no meio impresso. Com relação aos textos acadêmicos, quatro participantes assinalaram o hábito de leitura desse gênero textual. Os artigos científicos e de divulgação científica (jornalísticos, não acadêmicos) foram pouco marcados, de maneira que apenas dois alunos evidenciaram cada um, assim como os artigos de opinião, apontados por

apenas um aluno. Foi observado, ainda, que nenhum aluno lê, em meio impresso, as cartas de leitores.

Além disso, verificou-se que um aluno não marcou nenhum dos itens, de modo que, aparentemente, não realiza leituras em meio impresso, e que outro estudante assinalou o item “Outro”, informando que realiza a leitura da revista “Nova Escola”. Esses dados apontam que os gêneros lidos em meio impresso são bastante diversificados, bem como em meio digital. No entanto, há gêneros impressos que não são lidos por estes sujeitos. Tais informações podem sugerir uma diminuição da leitura em meio impresso dentro deste grupo.

Ainda sobre hábitos leitores, especificamente sobre o comportamento dos respondentes quando estão lendo um texto e não conhecem o significado de uma palavra, a maior parte respondeu que tenta captar o sentido por meio do contexto e pesquisa na *Internet*. Concretamente, observou-se que seis sujeitos sinalizaram cada um desses itens. Foi constatado, também, que apenas três alunos apontaram para a procura no dicionário impresso e dois, para perguntar a alguém. Por fim, não houve marcações para ignorar a palavra e abandonar a leitura.

Destacamos, neste cenário, a importância de os alunos apontarem para a tentativa em captar o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto. Tal procedimento remete para o uso da estratégia de leitura conhecida como inferência, ou seja, tentar captar o sentido com base nas pistas dadas pelo próprio texto em associação com conhecimentos prévios do leitor. Outra informação que merece destaque é a predominância da pesquisa na *Internet* no lugar do dicionário impresso. Esta atitude está em conformidade com o que se espera de um aluno que optou por um curso a distância e que vive no tempo atual. Está claro, com base nas respostas, também, que o desconhecimento de uma palavra não é motivo para o abandono de uma leitura, considerando que há diversas formas de recuperação de significados. Desse modo, este grupo demonstra perceber que a leitura é um processo ativo de construção do significado de um texto e não a decodificação de palavra por palavra.

Quanto às dificuldades que apresentam quando estão lendo um material, verificou-se que quatro sujeitos possuem dificuldade na identificação da estrutura do texto. Os percalços na ativação de conhecimentos que já tenham sobre o assunto abordado, a seleção e a organização de informações importantes, por sua vez, ficaram bem equilibrados, de modo que cada uma destas alternativas obteve duas marcações. Nesse contexto, é importante sinalizar que dois alunos não marcaram nenhuma opção. Entendemos, desse modo, que o participante não reconhece/possui dificuldades no processo leitor.

Ao considerarmos esses dados, é possível sinalizar para a necessidade de um reforço no trabalho com a tipologia e gêneros textuais e suas características, já que alguns alunos assumem dificuldade em identificar a estrutura de um texto. Além disso, ainda que em menor número, outros problemas foram evidenciados no processo leitor. Diante disso, acreditamos que estratégias de leituras devem ser constantemente trabalhadas pelos professores, a fim de que o estudante possa aperfeiçoar, cada vez mais, sua compreensão leitora.

4.2 Reconhecimento sobre se foram alcançados ou não os objetivos que serviram de base para a elaboração das questões e em que grau

O quadro para a construção do segundo instrumento (ver quadro 2) foi idealizado com base em seis objetivos, que estavam originalmente na metodologia, de modo que, a princípio, cada um deles foi relacionado a uma pergunta. No entanto, posteriormente, ao entrarmos em contato com o *corpus* de análise coletado, verificamos que cada objetivo poderia se aplicar secundariamente a mais de uma questão. O emprego de estratégias de inferência, avaliação de conteúdos de textos e associação de diferentes textos para a construção de possíveis sentidos pode ser relacionado, por exemplo, também, à pergunta 4. No que diz respeito somente à avaliação de conteúdos especificamente, observou-se, ainda, que é viável associá-la às perguntas 3, 4, 5 e 6.

Ao analisarmos se foram ou não alcançados os objetivos que serviriam como base para as questões e em que grau, considerando inicialmente a primeira pergunta, observamos que a maior parte dos alunos atingiu somente de forma parcial os objetivos esperados. Dos nove sujeitos, sete atingiram parcialmente os objetivos da primeira questão, embora por motivos distintos. Para preservar a identidade dos estudantes, optamos, nesta pesquisa, por identificá-los somente através de letras. A tabela que originou esta análise consta nos anexos (ver Anexo D), na qual cada aluno está apresentado com sua respectiva letra. Salientamos, também, que há uma sugestão de gabarito (consultar anexo B), no qual nos baseamos para examinar as respostas dos sujeitos.

Tomemos o exemplo a resposta da aluna A, que escolheu os artigos “A base é frágil” e “Procuram-se estudantes”. Ambos podem ser associados adequadamente às problemáticas educacionais expostas no artigo lido anteriormente para a atividade de coleta de dados. A estudante explicitou que os dois artigos abordam os problemas da educação nos dias atuais.

No entanto, faltou apontar “pistas” concretas para justificar tal correspondência. Ademais, a resposta não dá elementos para saber se houve inferência a partir dos títulos e breves descrições nos *links*, ou se foi feita a leitura completa dos textos. Essa segunda opção feriria a proposta da questão e poderia sugerir o seu não entendimento.

Quanto à questão 1b, que trata sobre avaliação de conteúdo, a aluna relaciona, equivocadamente, a questão do desafio de manter as crianças na escola (apresentada no texto “A base é frágil”) à falta de investimento dos pais que terceirizam o seu papel da educação dos filhos (presente no texto-base “Os problemas da educação no Brasil”). A estudante infere, ainda, que tal atitude dos pais influencia na diminuição de alunos na escola.

Acreditamos que teria sido interessante ela destacar a necessidade de uma melhora no processo educacional, ou o fato de que a educação no Brasil tem problemas devido à sua precariedade como pontos comuns entre os dois textos. Contudo, defendemos que faltaria, ainda, ressaltar as especificidades dos problemas em cada caso, como partes de um cenário mais amplo e complexo. A hipótese da aluna, que não é retomada, porém, é bem geral; ou seja, de que ambos falam de problemas na educação. Enquanto o artigo “Os problemas na educação do Brasil” ressalta a necessidade da participação dos pais na educação de seus filhos, o texto “A base é frágil” salienta a questão do investimento na formação continuada de professores e gerenciamento dos recursos destinados à área. Portanto, um enfoca a participação da família e outro a do sistema educacional e seus integrantes. Tal diferenciação de problemas, no entanto, não foi percebida (ou explicitada) pela aluna.

A resposta da aluna B é outro exemplo de alcance parcial dos objetivos da questão. Ela escolheu os artigos “A importância da escola no empreendedorismo” e “A base é frágil”, os quais podem ser relacionados, adequadamente, aos percalços apresentados no artigo “Os problemas da educação no Brasil”. Além desses, citou o próprio texto-base. No entanto, a justificativa foi vaga, tendo sido mencionadas as temáticas de família, escola e educação e não havendo uma explicitação clara dos critérios utilizados.

No que diz respeito à questão 1b, a estudante assume, após a leitura de “A base é frágil”, que o texto corresponde à sua hipótese inicial e dialoga com “Os problemas da educação no Brasil”. Menciona que o artigo de opinião expressa os problemas de um processo educacional incompleto. De fato, ambos expõem um cenário de educação carente de melhorias. No entanto, faltou apresentar as diferenças do artigo “A base é frágil” em relação ao texto-base e, possivelmente, sua complementariedade, como facetas de um cenário comum.

A aluna C também se encaixa neste grupo. Escolheu o artigo “A base é frágil”, o qual é associado de forma adequada às problemáticas educacionais expostas no artigo lido

anteriormente. No entanto, nos pareceu que houve leitura prévia dos textos. No item 1b, contudo, o objetivo não é alcançado, uma vez que a estudante não estabelece relações entre os dois textos lidos (o de base e o escolhido por ela).

A aluna F também atingiu parcialmente as metas da pergunta 1, elegendo o artigo “Como a educação começou a mudar”. Alegou como justificativa de sua escolha que “provavelmente o assunto que será tratado falará de mudanças que a educação está passando ou ainda passará.” De fato, tal artigo pode ser relacionado ao texto-base, uma vez que seu título aborda a questão das mudanças no processo educacional. Ressaltamos, no entanto, que o texto base não discute especificamente as mudanças no ensino. Nesse sentido, parece-nos mais que enfoca as mudanças na sociedade e a necessidade de o ensino atendê-las. Assim, a proposta de um texto que tratasse das modificações na educação e em propostas inovadoras, viria como uma resposta possível para os problemas. Diante disso, era esperado que a estudante inferisse, a partir da breve informação no *link* sobre o atraso dos métodos educacionais vigentes e a construção de alternativas, a existência de dificuldades e estabelecesse relação com os problemas relatados no primeiro texto.

No que tange ao item 1b, a aluna não alcançou o objetivo da questão, pois não o associou ao primeiro texto. Poderia, dessa forma, ter mencionado a valorização do conhecimento informal, como no texto lido anteriormente. Ao tratar das possíveis soluções, o artigo “Como a educação brasileira começou a mudar” abre um espaço para discutir as dificuldades, oferecer caminhos de soluções e traçar um paralelo com o primeiro texto lido.

Além desses exemplos mencionados, há o do aluno G. O estudante fornece explicações para cada título e sintetiza o conteúdo de cada artigo, o que sugere que os textos foram lidos na íntegra, ao invés de só seus títulos e introduções conforme o solicitado. Diante disso, concluímos que o comando da questão não foi compreendido. Quanto ao item 1b, foi verificado que o objetivo da questão foi alcançado, uma vez que o estudante estabelece relação do conteúdo do artigo escolhido com o texto-base. Assim, desenvolve uma resposta com ênfase na responsabilidade da família, relacionando tal conteúdo ao artigo “Como a educação começou a mudar”. Menciona que este texto “mostra uma forte relação com o texto original, a responsabilidade que cabe a família em educar e participar da formação da criança é indispensável”. Ou seja, ambos os textos valorizam a educação informal.

Temos, ainda, a aluna H que se enquadra neste grupo. A estudante alcançou o objetivo proposto pela questão, uma vez que conseguiu relacionar o título do artigo “Procuram-se estudantes” com o texto “Os problemas da educação no Brasil”, inferindo que a extinção de estudantes estaria relacionada à problemática de participação dos pais, abordada no texto-

base. No item 1b, a estudante afirma que, após a leitura do texto na íntegra, a sua hipótese inicial sobre o conteúdo deste se confirma, bem como se justifica a relação com o artigo primeiramente lido. No entanto, em nenhum momento o artigo “Procuram-se estudantes” atribui o problema de falta de estudantes à participação dos pais.

Por fim, existe a aluna I, que demonstrou compreensão parcial dos enunciados da primeira pergunta. No item 1a, elege os textos “A importância da escola no empreendedorismo”, “A base é frágil” e o próprio texto-base, a partir da leitura dos títulos e subtítulos, para desenvolver um trabalho sobre as problemáticas educacionais expostas no texto “Os problemas da educação no Brasil”. Dessa forma, infere, adequadamente, que a questão da tomada de decisões abordada no texto “A importância da escola no empreendedorismo” é relevante para o desenvolvimento profissional do estudante. No entanto, não expressa com clareza a sua justificativa ao mencionar que “encontra mais conforto quando sai da escola para a vida adulta” (Sujeito I, questão 1a, ver Anexo B). No texto “A base é frágil”, por sua vez, infere que esta fragilidade está relacionada ao fato de os pais não exercerem seu devido papel na educação de seus filhos. Quanto ao item 1b, a aluna destaca o texto-base, de modo que não atendeu à solicitação do comando da questão. Isso porque o artigo escolhido tinha que ser relacionado a esse texto primeiramente lido.

No que diz respeito ao alcance pleno dos objetivos da primeira questão, apenas um sujeito se encaixa neste grupo, que é a estudante D. A aluna atendeu, de forma adequada, ao que foi solicitado, mencionando que elegeu o artigo “A base é frágil” e apresentando a justificativa da importância da família para a educação do indivíduo, questão discutida no texto “Os problemas na educação do Brasil”. A partir dessa explicação, tecemos a hipótese de que a estudante inferiu que a palavra “base”, presente no título do artigo escolhido, estaria relacionada à família. Isso faz sentido se pensarmos no pressuposto cultural de que a família é o apoio sobre o qual se constrói o ser social no início de sua vida. Também se considerarmos que ainda não havia lido o texto na íntegra, conforme as instruções da questão. Em seguida, ao responder o item 1b, a estudante afirma que o conteúdo do texto não se relaciona com o do texto-base, alegando que “um fala sobre a transferência da educação da família para a escola e a outra fala sobre a deficiência na base curricular.” Dessa forma, a aluna percebeu a distinção de abordagem entre os dois textos e soube avaliar suas hipóteses de leitura segundo o material lido e suas experiências prévias.

Quanto aos que não alcançaram os objetivos, somente um sujeito se enquadra neste caso, que é a aluna E. A estudante citou para a questão 1a que se tratava de “cursos de capacitação para jovens investindo em cursos técnicos”. Além de não ter mencionado o nome

do artigo, não expôs nenhuma justificativa para sua escolha. Ou seja, não elaborou nenhuma hipótese sobre um possível texto que poderia ser relacionado às problemáticas educacionais do artigo lido. Quanto ao item 1b, destacou que “cada vez mais a população tem buscado um rumo diferente buscando novos aprendizados”, o que não correspondeu ao que foi solicitado no enunciado. Dessa forma, a aluna não estabeleceu relação com o texto-base, nem permitiu-nos compreender de que material estava tratando.

Na segunda pergunta, diferentemente da primeira, não houve desdobramento dos seus objetivos para outras questões. Dessa forma, somente nela havia a expectativa de que fossem utilizados conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re)construir sentidos a partir da leitura. Nesta questão específica, foi observado que nenhum aluno compreendeu a solicitação evidenciada pelo enunciado, o que pode ser justificado pela deficiência de bagagem leitora prévia dos estudantes, ou pela própria natureza da construção da questão. O enunciado, embora solicite “o ponto de vista do autor sobre a situação que relata”, ou seja, a diferença de colocação do autor nos dois fragmentos, não demanda explicitamente do aluno que reconheça se existe alguma construção diferente na língua (uso de pessoa verbal ou pronome, por exemplo). Isso pode ter sido um fator complicador, pois a noção de ponto de vista pode não ter sido associada à estrutura composicional dos enunciados, mas à ideia de opinião. Se esse foi o caso, podemos estar diante de uma limitação de conhecimento prévio linguístico e textual.

Há alunos, entretanto, que, ainda que não tenham compreendido o comando da questão, reconheceram o fato de que elementos linguísticos podem ser utilizados para produzir sentido. O aluno G, por exemplo, não entendeu a pergunta, centrando o foco na informação e não em como o autor lida com este conteúdo. Não respondeu sobre o posicionamento do autor, ocupando-se em comentar sobre as pessoas que eram objeto de discussão do autor. Contudo, ao ressaltar a escolha lexical do verbo “convencendo”, evidenciou ter ciência da noção de que a língua afeta (pode afetar) o processo de compreensão. Percebeu o valor lexical da forma verbal apontada anteriormente dentro do contexto. O aluno parece ter intuído, portanto, que a expressão “estão se convencendo” demonstra um movimento por parte da população, quase de “auto-obrigação” a algo que deveria ser óbvio. No entanto, não percebeu a voz do autor.

A aluna B, embora não tenha atendido ao comando da questão e pareça estar apenas parafraseando conteúdos em sua resposta, também sugeriu ter a percepção de que elementos linguísticos produzem/ permitem construir sentido. Dessa forma, ressaltou que “o primeiro fragmento o autor exprime uma crítica aos pais que não se sentem responsabilizados pelo

processo educacional dos seus filhos”. Ela não o explicitou, mas poderíamos levantar a hipótese de que tenha sido motivada a afirmá-lo a partir da construção adversativa marcada pela conjunção, “mas”, que ressalta tal crítica. Da mesma forma, poderíamos supor que sua menção ao autor representa a percepção de que ele estaria referenciado pelo emprego da primeira pessoa do singular do verbo “notei”. No entanto, é importante estar claro que ambos os aspectos são suposições e hipóteses da leitura feita e da percepção de elementos linguísticos, a partir dos dados coletados, já que a aluna não os evidenciou.

Já aluna A, por outro lado, não reconheceu que a língua pode ser usada para a produção de sentido. Não conseguiu perceber a diferença de posicionamento entre os dois fragmentos e, provavelmente, não utilizou conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re)construir sentidos a partir da leitura. Explicitou, apenas, que “no primeiro fragmento... os pais não participam e nem se sentem responsáveis pela educação dos filhos. No segundo fragmento, ele relata na grande procura por curso que façam com que as pessoas possam ter uma ascensão social”. Ao justificar a sua resposta positiva, no item 2b, a estudante demonstra que se prendeu somente ao conteúdo e não ao ponto de vista sobre a situação relatada. Ou seja, parafraseou o conteúdo dos enunciados.

A aluna C também pertence a este grupo, já que não conseguiu perceber a diferença entre os dois fragmentos, envolvendo conhecimentos linguísticos para reconstruir significados. Nessa perspectiva, evidenciou que “no primeiro fragmento a discussão gira em torno dos responsáveis que querem um ensino de qualidade porém não querem participar deste nem custeá-lo, e trata também da educação de base.” Além disso, no que diz respeito ao segundo fragmento, expressa que “trata sobre formação técnica onde ele relata que muitos já estão adotando por conceberem que é fundamental para um melhor posicionamento social”. Assim, explicou, também, os posicionamentos com base nos conteúdos de cada enunciado.

Tal qual a estudante anterior, a aluna D não conseguiu alcançar os objetivos da questão. Apenas respondeu que o autor não se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, deixando em branco o item 2b. Concluímos, portanto, que ela não compreendeu o comando do enunciado, nem o que significaria “posicionar-se” nesse contexto.

A aluna E também não percebeu a marcação de subjetividade entre os dois trechos, os quais apresentam, respectivamente, uma visão sobre o dito, por um lado, ou o apagamento de sua presença explícita por outro. Fixou-se numa aparente noção de tipologia textual, mencionando que no primeiro “o autor descreve e no outro ele argumenta”, o que fornece a impressão de descrição em ambos os casos, embora o modalizador “nota-se” possa dar uma ideia de uma atitude opinativa.

A aluna F, igualmente, não identificou a diferença de posicionamento entre os dois fragmentos. Não reconheceu que, no primeiro, o autor se inclui, utilizando a forma verbal “notei” (que apresenta desinência de primeira pessoa do singular). Isso denota o seu posicionamento parcial, seu olhar para a situação desde seu próprio ponto de vista, de sua experiência. Além disso, no segundo trecho, não identificou que o autor não se inclui e utiliza uma forma verbal seguida do clítico (“nota-se”), apontando para a indeterminação do sujeito. Como não há um sujeito explícito, tal uso pode demonstrar imparcialidade, ou um apagamento do sujeito para diminuir sua responsabilidade sobre o dito ou levar a uma generalização. Por fim, a estudante, equivocadamente, explicou o seu entendimento sobre o posicionamento do autor em cada um dos fragmentos com base no conteúdo. Nesse sentido, cita que “no primeiro fragmento ele diz que os pais querem boas escolas com bons profissionais, porém não se sentem capazes”. Já no segundo fragmento, “o autor coloca a despreocupação dos responsáveis com a educação formal, não importa se a escola é ruim, contanto que dê o seu diploma e certifique os seus filhos”.

A aluna H também se encontra dentro deste grupo que não reconheceu que elementos linguísticos produzem sentido. Ainda que afirme que o autor não se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, não estabeleceu a diferenciação de posicionamento do autor, envolvendo a ativação de conhecimento linguístico. Dessa forma, explica o conteúdo das duas sentenças do seguinte modo: “no primeiro fala do problema da educação atribuindo a necessidade da presença do pai na instituição e vida escolar no filho”. Acrescenta, ainda, que “na segunda fala sobre a educação formal, a qual o aluno vem a se convencer, que pode ser uma alternativa para alcançar sucesso nos estudos”. Em resumo, apoia-se no conteúdo e em sua paráfrase.

Por fim, há a resposta da aluna I à questão 2, que, assim como a maioria, é focada apenas no conteúdo. Quanto ao posicionamento do autor em cada um dos fragmentos, a estudante expressa que, no primeiro, “mostra-se a terceirização da educação por parte dos pais e no segundo vimos que mesmo que a educação fornecida não seja de qualidade, as pessoas estão convencidas de que o ‘título’ em si já basta”. Repete o que dizem os fragmentos sem qualquer percepção sobre a diferença de posicionamento do autor.

O estabelecimento de objetivos de leitura com base no contexto em que ela é desenvolvida, considerando o reconhecimento de características de suporte e gênero, presente na terceira questão, também pode ser relacionado à pergunta 5. Isso porque tal indagação também envolve questões de gênero, suporte e campo semântico.

No que tange à terceira questão, especificamente, foi identificado que dois alunos (A e D) não a responderam, o que sugere falta de compreensão do enunciado. Além desses, a estudante E também evidenciou não ter compreendido o que foi solicitado pela pergunta. Ela não alcançou o objetivo da questão, não conseguindo apresentar de forma clara a posição defendida pelo autor e os argumentos que ele utiliza para embasar seu posicionamento. A estudante menciona que “os pais não se sentem responsáveis, bons professores e muitos estão se convencendo”. Dessa forma, apresenta uma informação truncada, que não explica sobre a responsabilidade dos pais de educar seus filhos, tese do autor em sua argumentação.

Há, ainda, aqueles que atenderam parcialmente aos objetivos, tais como a aluna B. Nesse sentido, a estudante afirma que a posição defendida pelo autor é “ampliar a perspectiva da educação”. Isso não está equivocado, uma vez que, no texto, há a defesa de que os pais não podem terceirizar para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. No entanto, faltou-lhe uma precisão maior na resposta, ou seja, um direcionamento para a posição de que os pais não podem terceirizar para a escola a responsabilidade de educar os seus filhos.

O aluno G, da mesma forma que a aluna B, alcançou parcialmente o objetivo da questão. Apresentou adequadamente a posição defendida pelo autor quando mencionou que “os pais precisam educar seus filhos, e não transferir essa responsabilidade para o sistema educacional”. No entanto, não expôs argumentos válidos para embasar tal posicionamento. Como um dos argumentos, repetiu o posicionamento do autor ao mencionar que: “a educação, sendo prioritária, começa com os próprios pais que não podem terceirizar esta responsabilidade”. O outro argumento utilizado pelo estudante “é a participação de representantes que pensem em melhorias para a sociedade e não somente para si”. No entanto, foi apresentada somente parte da explicação adequada, que inclui a conscientização da sociedade de que todos precisam contribuir para a mudança.

A resposta da aluna I também constitui um exemplo de alcance parcial dos objetivos da questão. A estudante identificou a posição defendida pelo autor ao mencionar que “os pais não podem simplesmente terceirizar para as escolas a responsabilidade de educarem seus filhos”. Em um dos argumentos, cita, corretamente, que é importante que toda a sociedade contribua para a melhora do quadro educacional. No entanto, o outro argumento, equivocado, é que os pais não se sentiam responsáveis para participar ativamente das atividades educacionais de seus filhos. Este não constitui um fundamento para reforçar o posicionamento defendido e, sim, um exemplo da situação apresentada pelo autor.

Existem estudantes, ainda, que atingiram as metas demandadas pela questão, tais como a aluna C. A aluna identificou que a posição defendida pelo autor é a de os pais devem se

envolver na educação de seus filhos. Além disso, como argumentos para embasar o seu posicionamento, utiliza o nome de Confúcio (argumento de autoridade), bem como a consciência da importância de uma boa educação por parte da população (não necessariamente a formal).

A estudante F também respondeu a pergunta em consonância com os objetivos esperados. Atendeu à primeira solicitação do enunciado ao mencionar que “o autor defende a posição de que uma educação não tão formal pode trazer um reflexo muito positivo no desenvolvimento dos filhos, principalmente se os pais se comprometerem em ser exemplos para os mesmos”. Dessa forma, reconheceu que o autor enfatiza que os pais devem se envolver na educação de seus filhos. Além disso, para embasar tal posicionamento, apresentou o argumento de autoridade de Confúcio, que acredita nos benefícios da educação informal. Ademais, citou a questão da conscientização da sociedade para que os pais assumam a educação de seus filhos e não deleguem para a escola. Diante disso, a estudante demonstra que compreende a tipologia e o gênero do texto.

A questão 4, por sua vez, busca identificar aspectos que, embora sendo de diversas fontes ou relacionados a diferentes elementos, contribuem para compreender o contexto da produção do texto e, assim, construir sentidos mais adequados aos objetivos de leitura, ao texto e ao seu gênero. Neste caso específico, trata-se de entender o posicionamento do autor nesse contexto. Conforme já assinalado, tal pergunta pode ser associada, também, aos objetivos anteriormente traçados para a pergunta número 1.

No que diz respeito a esta questão especificamente, foi observado que nenhum aluno contemplou os objetivos propostos. Em consonância com essa perspectiva, dois alunos (C e D) deixaram a questão em branco, o que reflete uma falta de compreensão da proposta. Os demais a responderam, mas se prenderam a aspectos como público alvo, temática abordada pelo autor, entre outras, de modo que não alcançaram os objetivos propostos. Dessa forma, não identificaram que, como se trata de uma revista com tendência ideológica de esquerda, deve sempre defender uma maior participação coletiva e social nas decisões, por exemplo. E, naturalmente, propor uma ponte entre essa ideia e o que o texto e seu autor apresentam.

A aluna A apresentou que “o texto tem como público alvo professores e profissionais que trabalham com educação”. Cabe esclarecer que o enunciado da questão não solicitou a informação a respeito de para quem o texto é direcionado. Desse modo, a estudante não identificou características que pudessem auxiliar na compreensão do posicionamento do autor do texto.

A aluna B parece não ter compreendido o comando da questão, uma vez que associou o nome “capital” a uma perspectiva de investimento financeiro educacional. Dessa forma, não levou em consideração o perfil da revista nem aspectos da página ou da *Internet* que pudessem contribuir para compreender o posicionamento do autor sobre o tema.

A aluna E, tal como as estudantes mencionadas anteriormente, não compreendeu o comando da questão, pois respondeu que “aspecto da página é voltado para os pais. A educação ela começa em casa a escola tem a parte de ensinar conhecimentos gerais”. Assim, não identificou características no material que pudessem auxiliar na compreensão da posição do autor.

A aluna F menciona que o autor do artigo seria alguém que almeja mudanças na área de educação, mas não cita quais mudanças seriam essas, nem que motivações tem, ou em que contexto se insere para defender o tema dessa forma. Logo, seria essencial apresentar a defesa do autor sobre uma maior participação coletiva e social, considerando que se trata de uma revista com perspectiva ideológica de esquerda.

O aluno G é outro exemplo de quem não respondeu em conformidade ao comando da questão. Ele ressalta, inadequadamente, que “o posicionamento do autor não poderia ser melhor, o texto está inserido em um ambiente bastante apropriado, pois busca impactar leitores e conscientizar a respeito da educação que é a base para tudo e todos”. Embora se aproxime da noção de chamamento à participação coletiva, não deixa claro que aspecto poderia contribuir para compreender esse posicionamento do autor do texto em relação ao tema. Não consegue estabelecer uma relação entre autor, texto e contexto de sua produção e divulgação.

A aluna H, como os já citados, não alcançou o objetivo da questão. No entanto, identificou algumas características relativas ao suporte, público alvo e tipologia textual.

Por fim, a aluna I não respondeu a questão em consonância com o enunciado. Apresentou como resposta o seguinte fragmento: “um aspecto que se traduz no fato de que todos os ramos estão diretamente interligados, ou seja, para que aja o crescimento do país em qualquer ranking que ele seja colocado é necessário um bom desenvolvimento em todas as suas áreas de atuação”. Manteve-se no nível do conteúdo explícito do texto. Não relacionou, portanto, o perfil da revista, seu contexto de produção e público alvo à visão do autor.

A questão número 5 objetiva avaliar os conteúdos apresentados, de modo a compreender melhor os significados parcial e global do texto, hierarquizando a informação. Identificamos que as alunas A e D deixaram a questão 5 em branco, permitindo-nos supor que não a compreenderam.

A aluna C não alcançou os objetivos evidenciados. Ela menciona que “o sistema educacional e a educação formal foram a base do texto sendo considerados centrais. No entanto, destacou apenas sintagmas nominais soltos e não informações. Nessa perspectiva, seria fundamental que especificasse que a educação deve começar com os pais e que a população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações. Quanto às informações secundárias, a estudante apresenta a mudança de postura da sociedade em relação à educação e a busca de qualificação profissional para o mercado de trabalho. A primeira está equivocada, uma vez que o fato de a sociedade se convencer de que precisa contribuir constitui uma das informações centrais. Isso porque está diretamente relacionada à opinião defendida pelo articulista de que a educação não deve ser terceirizada. Nesse sentido, é importante estar claro que o texto se trata de um gênero textual específico, cuja função comunicativa é debater ideias e construir opiniões. Já a busca de qualificação profissional para o mercado de trabalho, de fato, representa uma informação secundária, considerando que não está diretamente relacionada à tese adotada pelo autor.

A estudante E também não atingiu o que foi solicitado na mesma questão. Ela apresentou duas passagens do texto, mas não especificou qual delas seria central ou secundária. Se considerarmos a ordem em que as solicitações são apresentadas no enunciado, podemos deduzir que a primeira informação deve ser para ela mais importante e a segunda, menos relevante. A estudante expõe, primeiramente, a seguinte informação: “uma reunião de pais que não quer ter responsabilidades”. Esta reunião em si, no entanto, não é uma informação central e sim um exemplo que o autor utiliza para ilustrar que os pais não querem se comprometer com a educação de seus filhos. A educação, portanto, deve começar com os próprios pais, que não devem terceirizá-la. Esta seria uma informação importante no processo argumentativo exposto no texto. A outra informação citada pela estudante E é “muitos cursos e ascensão social mesmo que precária”. Esta, de fato, poderia ser uma informação secundária, uma vez que remete aos cursos oferecidos pela educação formal. No entanto, a aluna extrapola a informação inscrita no texto quando menciona que a ascensão social é precária. Os cursos é que são precários, segundo o texto.

Já a estudante B parece ter contemplado de forma parcial o objetivo da questão. Apresentou duas passagens do texto, mas não especificou qual delas seria central ou secundária. Caso consideremos que os fragmentos seguiram a ordem apresentada pelo enunciado, o primeiro trecho destacado pode ser considerado como uma informação central. Isso porque a passagem “os entrevistados costumam apontar que o sistema educacional

brasileiro não é capaz de preparar os jovens para a compreensão de textos simples” revela um dado sobre as problemáticas do sistema educacional. Além disso, é uma informação que está diretamente ligada à tese do texto, que defende a participação dos pais na educação de seus filhos, ao invés de delegá-la à escola. Cabe considerarmos, portanto, que o texto pertence ao gênero artigo de opinião, cuja tipologia é prioritariamente expositivo-argumentativa, em que são importantes opiniões e argumentos.

A segunda passagem salientada “No PISA os países asiáticos estão apresentando os melhores resultados, possivelmente diante do valor atribuído à educação por influência de nomes como o filósofo Confúcio, que não se restringe ao conhecimento formal”, por sua vez, pode ser considerada como uma informação secundária. Isso porque o foco do texto era a terceirização da educação. Por fim, os dois últimos fragmentos evidenciados pela aluna são, de fato, informações secundárias. Neste sentido, o fragmento “que esta educação seja prioritária e ajude a resolver os outros problemas de uma sociedade como a brasileira parece lógico” representa uma informação indiretamente relacionada à opinião do autor. O outro trecho destacado pelo aluno, que é “a demanda por cursos técnicos que elevam suas habilidades para o bom exercício da profissão está em alta” também não está diretamente relacionado à tese defendida.

O estudante G se encaixa igualmente no grupo anteriormente citado. O aluno atendeu, portanto, parcialmente, ao que foi solicitado na questão. Como informações centrais, primeiro citou, acertadamente, que os pais não podem transferir a responsabilidade de educar seus filhos para a escola e o tipo de educação (formal ou informal que está sendo oferecido). Ou seja, citou a tese apregoada pelo autor. Como informações secundárias, salientou, equivocadamente, a “necessidade de eleger representantes que se interessem pelo bem estar da sociedade como topo”. Ao contrário, tal informação é central no contexto do artigo, uma vez que toda a população precisa se convencer de que precisa contribuir para a mudança do quadro da educação atual. Neste sentido, o voto é uma “arma” para a transformação. O aluno citou, ainda, “o aumento da produtividade do trabalho para permitir o aumento da renda e assim sustentar investimentos indispensáveis”. Essa informação, realmente, é secundária, visto que não está ligada de forma direta à defesa sobre a participação dos pais na educação de seus filhos.

A aluna H, bem como os anteriores, alcançou parcialmente os objetivos da indagação. Ela apresenta, erroneamente, como informações centrais os conhecimentos testados nos estudantes em pesquisas internacionais e o fato de os estudantes da Ásia estarem apresentando melhores resultados. Em nenhum momento menciona a educação informal, que é tema central

do texto. No que diz respeito às informações secundárias, a estudante cita, corretamente, “a demanda por cursos técnicos que elevam suas habilidades para o bom exercício da profissão”. Além disso, destaca, de forma adequada, “a educação formal, aquela que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão se tornando disponíveis no Brasil”. Consideramos acertado tais fragmentos serem classificados como secundários, já que não são informações diretamente ligadas à tese defendida no texto.

Encontramos, ainda, duas estudantes (F e I) que atenderam ao que foi solicitado pela questão. A primeira salientou a eficiência da educação não formal e a necessidade de que o processo educacional comece com os próprios pais. Como ideias secundárias, a estudante sinalizou, adequadamente, para a abordagem da educação formal e a demanda por cursos técnicos.

Enquanto a aluna I, também de forma adequada, identificou as duas informações centrais e as duas secundárias. Dessa forma, considerando as primeiras, apresentou a atuação dos pais no processo de educação de seus filhos, bem como a consciência (faltou especificar por parte da população) para a melhoria da educação. Como informações secundárias, por sua vez, citou, adequadamente, “as informações a respeito dos cursos técnicos e de como anda o processo de melhoria de distribuição de renda no Brasil. Destacamos que os parâmetros para a centralidade ou não das informações, nesta análise, têm como princípios norteadores a teoria de leitura interacionista, que abarca o conceito de gênero. Dessa forma, considerando que o texto em questão constitui um artigo de opinião, cuja tipologia predominantemente é expositivo-argumentativa, conforme já referido, há uma tese e argumentos. Em virtude disso, os dados salientados foram, respectivamente, relacionados primária e secundariamente à tese defendida pelo autor.

Quanto à última questão, finalmente, nosso foco não era a produção do texto em si, mas a capacidade de manifestar por meio desse resumo a compreensão global do texto lido. Observamos, primeiramente, que dois estudantes (A e D) não responderam ao enunciado, o que sugere uma falta de entendimento do que foi demandado. Há estudantes, como a aluna B, que atenderam parcialmente à proposta.

Esta aluna expõe que “o autor expressa ideias de rever o objetivo do processo educacional”. A partir disso, é possível inferir que o processo educacional de hoje não está satisfatório, o que, de fato, é apontado pelo texto. No entanto, ela não sintetizou as informações principais em seu resumo, uma vez que não cita os problemas da educação no Brasil, como a falta de comprometimento dos pais e o não reconhecimento da importância da educação não formal, que representam o cerne da discussão.

A aluna E , assim como a anterior, atendeu parcialmente ao que foi solicitado. Em seu resumo, discorre brevemente sobre a responsabilidade da família na educação. Assim, apresenta que “a educação não visa só o grau da escolaridade mas em um ângulo geral a escola tem responsabilidade e a família também”. Ou seja, identifica que uma boa educação não é somente a formal. Contudo, não menciona os problemas da educação no Brasil, como a falta de comprometimento dos pais, que é o núcleo da discussão.

Quanto aos demais participantes, foi observado que estes identificaram as informações mais relevantes do artigo, produzindo um pequeno texto. O aluno G, por exemplo, alcançou os objetivos da questão. Apresenta, em seu resumo, a importância da participação ativa da família junto à escola, o que representa uma informação vital do texto. Mencionou, também, que “tendo a educação como base na reestruturação da sociedade, muitos setores seriam beneficiados e atenderiam melhor a aspiração de todos”.

A aluna C redigiu um pequeno texto com as informações principais no que diz respeito à melhora do processo educacional. Dessa forma, apontou para a consciência da população na escolha de seus representantes e para a participação da família na educação dos seus.

A aluna F também sintetizou as ideias principais do texto, concatenando todos os elementos para a formação de uma unidade de sentido. Assim, reconheceu que a educação brasileira precisa ser reformulada, bem como a necessidade da participação da família e da informalidade no processo educacional.

A aluna I apresentou, igualmente como as outras, o cerne da discussão do artigo de opinião, que é a relevância da atuação dos pais na educação de seus filhos, visando minimizar os problemas da educação do Brasil. Os elementos do pequeno texto redigido pela estudante estão concatenados de forma adequada, de modo a formar uma unidade de sentido. Poderia, também, ter citado que os pais não podem transferir a responsabilidade de educar seus filhos para a escola. Dessa forma, uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações.

A partir das análises apresentadas, percebemos que no nível da percepção de conteúdo explícito parece não ser um problema. Aspectos mais sutis, que envolvem o estabelecimento de relações com gêneros, tipologias, conhecimentos linguísticos ou usos estratégicos, ao contrário podem ter sido pontos fracos no processamento compreensivo dos sujeitos, em graus distintos.

4.3 Perfis leitores

As características apresentadas durante a atividade de leitura, em termos de possíveis estratégias utilizadas e conhecimentos acionados, podem permitir associar a atividade leitora dos sujeitos aos seguintes modelos de leitura (ou tendência a seguir tais modelos): ascendente, descendente e interacional. Neste subcapítulo, tais aspectos são comentados e hipóteses de perfis leitores são sugeridas para cada sujeito.

A aluna A, na primeira questão, usou o texto-base, mas não conseguiu estabelecer relação entre este e os outros textos, destacando questões que não estavam no artigo. O foco da estudante, nesta pergunta, está mais voltado para a sua experiência, o que parece refletir uma tendência descendente. Na segunda questão, por outro lado, a estudante se prendeu somente ao conteúdo dos fragmentos, o que reflete uma abordagem ascendente, ou seja, a extração de significados com base exclusiva no próprio texto. Quanto à terceira questão, foi identificado que a estudante a deixou em branco, o que impossibilita o reconhecimento de quaisquer dos modelos apresentados em uma possível leitura. Com relação à quarta pergunta, a aluna não atendeu ao comando da questão, respondendo algo fora do que foi perguntado. Isso pode apontar para um modelo de leitura descendente, no qual o processo de atribuição de sentidos é feito pelo leitor. Ou seja, ela olhou a pergunta e intuiu o que deveria responder, sem fazer uma validação das suas hipóteses iniciais. Pode, no entanto, significar apenas que ela não conseguiu decodificar o que estava sendo solicitado. A quinta e a sexta perguntas também foram deixadas em branco, o que inviabiliza quaisquer análises. Foi verificado, portanto, que parece haver uma predominância do modelo descendente no padrão das respostas da participante, no qual o foco está no leitor, na sua interpretação pessoal do enunciado, apoiada na sua intuição, experiência e hipóteses.

No que diz respeito ao modelo de leitura presente nas respostas da aluna B, foi verificado que, na primeira questão, o modelo de leitura predominante é o ascendente. Ou seja, a sua perspectiva esteve centrada nas informações transmitidas pelo texto, sem interações e, aparentemente, sem ativação de conhecimentos prévios e negociação de significados. Por exemplo, ela menciona “que poucos conseguem iniciar e concluir o nível superior”, fazendo referência ao conteúdo presente no artigo de opinião. Na segunda indagação, por outro lado, sugere uma tendência ao modelo interacional, considerando uma aparente percepção de que elementos linguísticos produzem sentido e, ao mesmo tempo, da ativação desse tipo de conhecimento em sua bagagem. Na terceira questão, por sua vez, há um

foco maior no modelo ascendente, uma vez que se ocupou em extrair informações do texto, sem elaborações ou relações com seus conhecimentos ou outros textos. Já na quarta pergunta, visualiza-se a presença da abordagem descendente, posto que a estudante a responde de acordo com a sua percepção, sem parecer interagir com o que o texto oferece ou ponderar sobre o que responde. Dessa forma, quando menciona “capital dentro de uma perspectiva de investimento financeiro educacional”, não considera o comando solicitado pela questão e utiliza apenas o seu conhecimento acumulado sobre a palavra. A aluna, logo, não foi capaz de relacionar textos diversos, buscando identificar características do perfil da revista. Na quinta questão, ao contrário da anterior, verificou-se a tendência ao modelo ascendente, uma vez que as suas respostas são constituídas somente de fragmentos do texto. Isto, de fato, era o que se esperava, pois a própria questão solicita a retirada de informações centrais e secundárias. Não houve, no entanto, uma justificativa da hierarquização de informações que pudesse ser relacionada à tese do autor. Na sexta, por fim, parece haver indícios de um predomínio do modelo descendente, considerando que apresenta um resumo de acordo com a compreensão da leitora. Faltou, portanto, a apresentação com clareza das ideias mais importantes do texto. Neste sentido, deveria ter sido abordada a não terceirização da educação e a maior participação dos pais, por exemplo, não ficando claro se o texto foi, de fato, compreendido, se as ideias centrais foram captadas. Em suma, é possível verificar que nas respostas da aluna há uma inclinação ao modelo ascendente.

A aluna C, por sua vez, em sua resposta para a primeira questão, aponta para uma tendência ascendente, uma vez que transmite a impressão de ter apenas retirado informações do texto. Na segunda, verificou-se, também, essa mesma inclinação, já que a estudante se ocupou apenas em apresentar os conteúdos presentes nos dois fragmentos em destaque. Isto significa que não percebeu que a língua produz sentidos. Quanto à terceira questão, a estudante identifica a tese defendida pelo autor, relacionando seus conhecimentos sobre essa tipologia e gênero específico ao conteúdo do texto, o que poderia sugerir indícios do modelo interacional. Ao mesmo tempo, retira fragmentos do texto, o que era solicitado pelo próprio enunciado. A quarta questão foi deixada em branco. Já, na quinta, há uma inclinação para o modelo descendente, pois a aluna a responde de acordo com a sua bagagem prévia. Neste sentido, cita o “sistema educacional e a educação formal” como informações centrais e “sociedade e pessoal qualificado para o mercado de trabalho” como informações secundárias. Ocorre que se tratam de campos semânticos e não de informações. Por fim, na sexta atividade, a participante evidencia uma tendência para a abordagem interacional. Isso porque em seu resumo associa seus conhecimentos prévios sobre este gênero textual ao conteúdo do texto. É

possível verificar, portanto, pelo conjunto de seu trabalho, um predomínio do modelo ascendente no perfil leitor da aluna.

Já a aluna D, na primeira pergunta, expõe uma resposta que aponta para o modelo interacional. A estudante realiza uma inferência da questão 1a e na questão 1b reconhece que se tratam de problemáticas distintas. Dessa forma, o fluxo informacional contempla as duas direções texto-leitor e leitor-texto. Quanto às demais questões, como não foram efetuadas pela participante, não foi possível analisá-las.

Quanto às respostas da aluna E, identificou-se, na primeira questão, uma tendência para o modelo descendente, centrado na atribuição de sentidos pelo leitor. A estudante não atendeu ao comando solicitado pelos enunciados, elaborando suas respostas com base em suas impressões pessoais, sem a preocupação de relacioná-las aos textos. Assim, na 1a apresentou que “cursos de capacitação para jovens investindo em cursos técnicos” e na 1b declarou que “cada vez mais a população tem tomado rumos diferentes buscando novos aprendizados”. Na segunda, assim como na primeira pergunta, há evidência para o modelo descendente. A aluna atribui sentidos ao enunciado com base em sua própria opinião. Neste sentido, responde que “em um ele descreve e no outro ele argumenta”, não percebendo a diferença de posicionamento do autor, em relação ao ponto de vista sobre a situação que relata. Dessa forma, sua resposta nada tem a ver com o que foi solicitado. A terceira questão, por outro lado, sugere uma postura voltada para o modelo ascendente, já que a resposta é constituída de cópia de fragmentos do artigo. É importante ressaltar, neste contexto, que copiar pode não ser errado, se a pergunta levava a isto. No entanto, a resposta da aluna é composta por fragmentos truncados, o que compromete a informação apresentada. Na quarta, verificou-se a presença de uma atitude que se encaixa nos padrões do modelo descendente, considerando que o texto, seu gênero, suas características foram seu próprio entendimento de leitura para elaborar a sua resposta. Nesta perspectiva, a aluna mencionou que o “aspecto da página é voltado para os pais. A educação ela começa em casa a escola tem aparte de ensinar conhecimentos gerais”. Com relação à quinta questão, identificou-se uma resposta focada no modelo ascendente, já que constitui fragmentos do texto, o que pode não ser incorreto, uma vez que o comando do enunciado demanda que informações sejam destacadas. Contudo, as escolhas não foram justificadas. A sexta atividade, por último, apresenta um retorno com ênfase no modelo interacional, já que traz uma negociação de sentidos com o texto. A partir dos insumos fornecidos pela aluna, é possível considerar que o seu perfil leitor é mais voltado para o modelo descendente.

No que diz respeito à aluna F, foi observado que a primeira questão está centrada no modelo ascendente, já que as respostas estão focadas no texto. Na 1a, a participante declara que “levando em consideração o título e o subtítulo do material oferecido na *tag*, provavelmente o assunto que será tratado falará de mudanças que a educação está passando ou ainda passará”. Na 1b, por outro lado, a estudante apresenta as informações presentes no artigo escolhido. Mas não estabelece nenhuma relação com o texto-base. A segunda questão também pode ser relacionada ao modelo de leitura mencionado anteriormente. Isso porque a estudante explicou o posicionamento do autor com base no conteúdo em ambos os fragmentos. Ela apenas parafraseou o conteúdo, sem responder o que foi solicitado, nem refletir sobre os trechos destacados com seu conhecimento prévio.

A terceira resposta, por sua vez, parece ter inclinação, em parte, para a perspectiva interacional do texto. Nesse sentido, identifica o posicionamento do autor do texto, o que focaliza o reconhecimento do gênero e da tipologia textuais. Assim, aparece a interação dos insumos oferecidos pelo texto com o conhecimento prévio da estudante. Quanto aos argumentos apresentados, estes sugerem indicativos para a perspectiva do texto, conforme o próprio comando da questão.

A quarta, por outro lado, tem o foco no modelo descendente, considerando que a resposta apresenta a interpretação da aluna ao enunciado. Este solicita a apresentação de “algum aspecto da página que poderia contribuir para o posicionamento do autor do texto em relação ao tema”. No entanto, a aluna centra a sua resposta no autor do artigo, sem o foco no que foi solicitado.

Já a quinta atividade pode ser remetida a uma tendência interativa, visto que as respostas, embora sejam constituídas de fragmentos retirados do texto, demonstram que houve hierarquização de ideias. A sexta, por último, retrata o modelo interacional, que enfoca o processo dialógico entre texto-leitor. Assim, o sujeito utiliza tanto os elementos fornecidos pelo texto quanto o seu próprio entendimento da leitura para elaborar a sua resposta. A partir das análises das respostas da participante, concluímos que há predominância dos modelos ascendente e interativo em seu perfil leitor.

Quanto ao aluno G, visualizou-se, na primeira indagação, uma inclinação ao modelo ascendente, considerando que o estudante fornece respostas com a perspectiva centrada no texto. Dessa forma, no item 1a são dadas explicações para o título de cada artigo, o que sugere a leitura dos textos. Na questão 1b, o autor relaciona o artigo “Como a educação começou a mudar” ao texto de base, enfocando a importância da participação da família em ambos os contextos, sugerindo indícios de predomínio do modelo interativo.

Na questão 2, há, também, a sugestão para o modelo interativo, pois o aluno pôde trazer os seus conhecimentos prévios sobre língua e encontrar no texto um aspecto que permitisse corroborá-los. Neste sentido, o participante reconhece que elementos linguísticos podem ser usados para produzir sentidos a partir da escolha lexical “convencendo”.

No que diz respeito à resposta referente à terceira questão, é possível visualizar uma tendência para o modelo interativo, uma vez que o leitor identifica a posição defendida pelo autor. Segundo esta perspectiva, o conteúdo do texto interage com a bagagem do leitor, que, neste caso, envolve conhecimentos sobre gênero e tipologia textuais. Além disso, há a sugestão do modelo ascendente, posto que os argumentos são retirados do artigo, o que é aceitável na questão, já que esta demanda citação.

O retorno do estudante ao quarto enunciado, por sua vez, parece estar centrado no modelo descendente. Isso porque o processo de atribuição de sentidos é realizado com base na sua opinião, que utiliza expressões como “acredito” e “o posicionamento do autor não poderia ser melhor”, salientando a sua interpretação. Nessa questão, não foi relacionado um aspecto da página com o posicionamento do autor do texto em relação ao tema, conforme solicitado.

Já na resposta à quinta questão, existe uma inclinação para o modelo ascendente, uma vez que ocorre a extração de dados do texto, o que já era previsto considerando que o enunciado demanda destacar informações. Contudo, também solicita que a escolha seja justificada, o que traria interação entre o que o texto traz e bagagem do leitor. Isso porque o sujeito teria que se apropriar da tese e, conseqüentemente, do gênero e da tipologia para explicar a hierarquização, o que não foi feito.

Na sexta, por fim, visualiza-se o modelo interativo. As estratégias, neste caso, estão relacionadas ao gênero textual específico. O aluno utiliza o conteúdo do artigo ao mesmo tempo em que apresenta sua própria interpretação no resumo. Considerando os dados fornecidos pelo estudante, verificou-se o predomínio do modelo interativo.

A aluna H, nas respostas à primeira questão, apresentou forte tendência à abordagem descendente. Dessa forma, atribuiu sentido ao texto, antes de lê-lo, fazendo uso, provavelmente, da estratégia de inferência (inferindo que a extinção de estudantes estaria relacionada à problemática de participação dos pais). Além disso, após a leitura do artigo, afirma que a sua hipótese inicial se confirma, o que aponta para um processo de atribuição de sentidos realizado pelo leitor. No entanto, o texto “Procuram-se estudantes” não atribui a extinção de estudantes à falta de comprometimento familiar. Dessa forma, está claro que a aluna não validou adequadamente sua hipótese, ignorando o que o texto lhe trazia e centrando-se apenas em sua sensação inicial.

O retorno à segunda questão, por outro lado, demonstra estar centrado no modelo ascendente, uma vez que está focado no conteúdo dos fragmentos. Ou seja, representa uma paráfrase dos trechos em questão, não havendo qualquer percepção por parte da leitora de que a língua produz sentidos. No que tange à terceira, é possível verificar, assim como na anterior, a presença do modelo ascendente, já que as respostas são constituídas de fragmentos retirados do artigo.

Já na quarta questão, é possível verificar uma inclinação para o modelo descendente. Neste sentido, a aluna centra sua resposta em seu entendimento equivocado do comando do enunciado. Não estabelece, portanto, relação com os outros textos que pudessem contribuir para compreender o posicionamento do autor em relação ao tema. A quinta resposta, ao contrário desta, tem o foco no modelo ascendente. A aluna expõe informações retiradas do texto, o que, de fato, é demandado pela própria questão a partir do comando “destaque”, no entanto, isso é insuficiente, pois o enunciado solicita também que a escolha seja adequadamente justificada. Ou seja, não relaciona as informações à tese do artigo, num movimento de negociação e associação de insumos do texto e conhecimentos próprios.

A sexta, por sua vez, está centrada, predominantemente, no modelo interacional, de modo que a aluna traz sua bagagem prévia ao encontro do conteúdo oferecido pelo texto. Considerando esta breve análise, verificamos que o perfil leitor da presente participante apresenta a predominância do modelo ascendente.

Para concluir, tomemos o caso da aluna I, que apresenta a primeira resposta inclinada predominantemente para o modelo descendente, ou seja, focado nas impressões e bagagem do leitor. A estudante atribui sentido aos títulos dos textos, ao que parece, com base em sua experiência pessoal. Menciona, por exemplo, que “o aluno que aprende a empreender encontra mais conforto...” ou quando cita “outro tema fantástico...”, avaliando o conteúdo do título. Já a segunda resposta, está relacionada ao modelo ascendente, uma vez que é composta exclusivamente de informações extraídas dos fragmentos, sem reflexões. Assim, a estudante menciona que “no primeiro fragmento, mostra-se a terceirização da educação por parte dos pais e no segundo vimos claramente que mesmo que a educação fornecida não seja de qualidade, as pessoas estão convencidas de que o título em si já basta”.

A terceira resposta, por outro lado, sugere indícios para a abordagem interativa, quando identifica o posicionamento do autor, demonstrando a relação entre o conhecimento prévio do leitor e o conteúdo abordado no texto. Há, também, sugestão para o modelo ascendente, já que argumentos foram citados, conforme o comando da questão. O retorno à quarta questão, por outro lado, demonstra ligação com o modelo descendente, pois houve

extrapolação ao que foi solicitado. Isso porque o aspecto evidenciado pela participante não contribui para compreender o posicionamento do autor do texto em relação ao tema. Assim, a aluna declara que “um aspecto que ajudaria a compreender o posicionamento do autor se traduz no fato de que todos os ramos estão diretamente interligados”.

Na resposta ao quinto enunciado, houve uma tendência para o modelo interativo, haja vista que a leitora utilizou os elementos do texto e a sua bagagem prévia para hierarquizar as informações, embora não tenha justificado sua escolha. Quanto à questão seis, finalmente, verificamos que esta se encontra, também, centrada na abordagem interativa. Isso porque a participante utiliza elementos extraídos do artigo ao mesmo tempo em que atribui sentido à sua produção. Além disso, os recursos usados pela aluna para a elaboração de seu resumo estão atrelados a este gênero específico. Por fim, nas respostas da aluna houve um predomínio do modelo interativo.

4.4 Comparação entre o resultado do primeiro questionário sobre autopercepções e as respostas de cada aluno ao segundo, das atividades de leitura

Este subcapítulo apresenta uma discussão sobre se o resultado do primeiro questionário que envolve autopercepções, realizado por cada aluno, está em consonância com as respostas ao exercício de leitura, que constitui o segundo instrumento diagnóstico.

A aluna A, cuja faixa etária está entre 26-35 anos, em sua autopercepção enquanto leitora, ofereceu elementos que permitiam apontá-la como portadora de uma prática de leitura proficiente e assídua. Identificamos, no primeiro questionário, que a estudante já fez uma graduação anterior, em Psicologia. Isso sugere uma bagagem leitora prévia, pelo menos no que se refere à leitura de textos acadêmicos.

Assumi ser dedicada aos estudos da disciplina, uma vez que selecionou o item de 4 horas semanais ou mais como tempo de uso da plataforma EAD. Ademais, marcou 5 dias ou mais para o acesso e apontou o uso da maior parte dos recursos disponibilizados pela disciplina para a melhoria do rendimento do alunado. Salientamos que, embora esteja inscrita em um curso a distância, as respostas dadas ao instrumento diagnóstico revelam que a sua atividade leitora está mais focada ao meio impresso. Dessa forma, aponta que costuma ler mais de 4 livros impressos anualmente, ao passo que não lê nenhum livro digital durante um ano. Além disso, evidencia que, quando está lendo um texto e não conhece o significado de

uma palavra, uma das estratégias utilizadas é procurar o significado em um dicionário impresso.

Contrariamente ao esperado a partir de seu posicionamento no primeiro instrumento, ao analisar o alcance de objetivos na tarefa de leitura, pudemos observar dificuldades em utilizar estratégias leitoras. Demonstrou dificuldades no uso de inferências, seleção com validação de conteúdos e informações e uso da hipertextualidade. Também apresentou problemas para perceber que elementos linguísticos produzem sentido e para monitorar seu processo a fim de alcançar objetivos. As demais questões não foram passíveis de avaliação, pois a aluna as deixou em branco. Concluimos, portanto, que a estudante, apesar de já ter uma formação superior concluída e um suposto percurso de leitura anterior, necessita aperfeiçoar suas estratégias e processos leitores. Ademais, as respostas aos dois materiais apontaram que a aluna precisa investir na leitura no ambiente digital, já que realiza um curso nessa modalidade.

A aluna B apresenta outro perfil. Possui a faixa etária entre 18-25 anos e cursa a sua primeira graduação. Apontou dedicar tempo aos estudos da disciplina, já que assinalou o item de 4 horas ou mais como tempo de uso da plataforma, bem como a quantidade de 4 dias por semana de acesso. Ademais, sinalizou que utiliza a maioria dos instrumentos ofertados pela disciplina. Assinalou, também, que realizou cursos a distância anteriormente e que, quando está lendo um texto e não conhece o significado de uma palavra, busca a informação na *Internet*. A estudante afirma, ainda, que sua atividade de leitura é equilibrada, abrangendo tanto o meio impresso quanto o digital. No entanto, no que diz respeito especificamente à prática leitora de livros, observamos que a leitura impressa é predominante em relação à leitura digital.

Embora assuma ser uma leitora de gêneros diversos em ambos os meios, destaca muitas dificuldades em sua prática leitora, tais como: identificar a estrutura do texto, ativar conhecimentos prévios, selecionar e organizar as informações importantes. Tais percalços são evidenciados, também, no segundo questionário diagnóstico de leitura. Dessa forma, a aluna deixa claro que necessita aperfeiçoar estratégias de proposição e validação de hipóteses e realização de inferências (questão 1). Além disso, demonstrou dificuldades com o uso da hipertextualidade/multimodalidade (questões 1 e 4), o que contrariou as suas respostas ao primeiro questionário, no qual salientou intimidade com o meio digital. Foi verificado, ainda, que a estudante necessita aperfeiçoar suas habilidades no que diz respeito à hierarquização de ideias (questão 5) e de seleção, análise e síntese de conteúdo (questão 6).

A aluna C, por outro lado, se encontra na faixa etária entre 26-35 anos e cursa a primeira graduação. Sinalizou ter hábitos de empenho à disciplina, já que apontou utilizar 4 horas ou mais semanalmente para o uso da plataforma EAD e 5 dias ou mais para o acesso a esta. Quanto aos recursos oportunizados para a melhoria do rendimento do aluno, assinalou somente o uso das atividades disponibilizadas na página virtual e leitura de materiais disponibilizados.

Destacamos que, embora tenha mencionado realização anterior de curso a distância e informado que realiza leituras no meio digital com maior frequência do que no impresso, não possui hábito de leitura de livros no meio virtual. No entanto, quando está lendo um texto e não conhece o significado de uma palavra, faz pesquisas na *Internet*. No que diz respeito aos gêneros textuais lidos, a estudante evidenciou a leitura somente de postagens em redes sociais e *Whatsapp* em ambiente digital. Além disso, destacou que não lê nenhum gênero em meio impresso. Por fim, quando está lendo algum material, informou que costuma apresentar dificuldades apenas em identificar a estrutura do texto.

Considerando as respostas dadas pela participante, nos parece que sua prática leitora é limitada, tanto no meio impresso quanto no ambiente digital. Concluimos que a aluna não possui intimidade com várias práticas leitoras, já que realiza a leitura de somente dois livros impressos anualmente e um número pequeno de gêneros textuais (apenas em meio digital). Tal impressão não está em consonância com a nossa expectativa, enquanto pesquisadora, sobre um aluno ingressante em um curso de Pedagogia, o qual demanda muitas leituras.

Embora a aluna tenha mencionado que lê com maior frequência no meio digital do que no impresso, ao responder a segunda atividade de nossa pesquisa, nos permitiu concluir sobre sua falta de familiaridade com a leitura nos dois ambientes. Isso porque não revelou domínio nas estratégias de proposição e validação de hipóteses, nem estabeleceu relação entre os dois textos (questão 1), bem como no uso de hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos (questão 4). Além disso, indicou dificuldades na ativação de conhecimentos linguísticos (questão 2), o que não está em conformidade com o seu posicionamento no primeiro instrumento diagnóstico (questão 20). Apesar desses percalços, apresentou êxito na ativação de conhecimento textual, de gênero, suporte e circulação de textos (questão 3) e no uso de estratégias de seleção, análise e síntese de conteúdos (questão 6).

A aluna D se encaixa na faixa etária entre 18-25 anos e, assim como a anterior, cursa a primeira graduação. Apontou acompanhar diariamente a plataforma EAD para a disciplina, no entanto assumiu dedicar apenas 1 hora semanal para os estudos. No que tange aos instrumentos disponibilizados para a evolução do rendimento do estudante, destacou somente

o uso das atividades disponibilizadas na página virtual e leitura de materiais disponibilizados. Ressaltamos, também, que a aluna não possui prática leitora de livros no meio virtual, embora tenha informado que realiza leituras no meio digital com maior frequência do que no impresso.

Declara, ainda, que já realizou curso a distância anteriormente e que, quando está lendo um texto e não conhece o significado de uma palavra, uma das estratégias utilizadas é a realização de pesquisas na *Internet*. Quanto aos gêneros textuais lidos no ambiente digital, a estudante ressaltou a leitura de notícias e reportagens na *Internet*, postagens em *blog* e redes sociais, comentários, artigos de divulgação científica e textos/exercícios didáticos. Já no meio impresso, declarou ler apenas reportagens e textos/exercícios didáticos. Finalmente, quando está lendo algum material, informou que costuma apresentar dificuldades apenas em identificar a estrutura do texto.

Ao analisarmos o perfil da aluna a partir do primeiro questionário aplicado, identificamos que não é leitora assídua de livros, tanto impressos quanto digitais. No entanto, realiza leituras de alguns gêneros textuais frequentemente, sobretudo os digitais. Assume a utilização da *Internet* em aparelhos digitais para diversos fins e declara dificuldades apenas em confiar e validar a idoneidade das informações disponibilizadas. Na leitura de materiais, também sugere mais habilidades do que percalços. Tal perfil construído nos aponta uma estudante que possui mais intimidade com leituras diversas na *Internet* do que no meio impresso, ainda que não leia livros digitais. Além disso, embora sua prática de leitura no meio impresso seja bastante reduzida, não admitiu muitas dificuldades em fazer uso de estratégias leitoras.

No que diz respeito às respostas ao segundo instrumento diagnóstico, observamos que a aluna, por meio da primeira questão, demonstrou saber utilizar estratégias de proposição e validação de hipóteses e realização de inferências. Além destas, apresentou conhecimento do uso de seleção com validação de conteúdos e informações e hipertextualidade. Dessa forma, parece saber lidar com algumas estratégias leitoras e textos no ambiente digital, o que está em conformidade com informações apresentadas no primeiro questionário. No entanto, deixou em branco as demais perguntas, o que nos sugere dificuldades para alcançar as respostas, ou mesmo falta de interesse pelo material. Em suma, seu perfil é de uma leitora jovem, que aparenta ser bastante conectada à *Internet*, cuja prática de leitura está bastante focada no meio digital. Ressaltamos que não foi possível realizar uma comparação mais aprofundada entre os dois materiais, pois a maioria das respostas do segundo instrumento não foram preenchidas.

A aluna E também está na faixa etária entre 18-25 anos e cursa sua primeira graduação. Assinalou acompanhar diariamente a plataforma EAD para a disciplina, no entanto

assumiu dedicar apenas 1 hora para o seu estudo. Quanto aos recursos oferecidos para a melhoria do rendimento do aluno, assinalou o uso da tutoria a distância, das atividades disponibilizadas na página virtual e leitura de materiais disponibilizados.

A estudante informa que sua prática leitora é frequente em ambos os meios, digital e impresso. Contudo, revela que lê apenas um livro digital anualmente, ao passo que realiza a leitura de três livros impressos no mesmo período de tempo. No que diz respeito aos gêneros textuais lidos nos dois ambientes, também destacou um número maior de leituras no meio impresso do que no virtual. Assume, ainda, que não fez nenhum curso a distância anteriormente e que, quando está lendo um texto e não conhece uma palavra, procura o significado no dicionário.

Quanto aos percalços em sua atividade leitora, mencionou apenas as relativas à identificação da estrutura do texto. Entretanto, ao analisar o alcance de objetivos na tarefa de leitura, pudemos observar dificuldades em estratégias de proposição e validação de hipóteses, realização de inferências e seleção com validação de conteúdos e informação. Verificamos, também, falhas no desempenho da aluna no que diz respeito ao uso da hipertextualidade e multimodalidade na construção dos sentidos (questões 1 e 4), confirmando sua pouca intimidade, assumida no primeiro questionário, com textos no meio digital. Além disso, a estudante demonstrou carência na ativação de conhecimentos textuais e linguísticos e utilização de hierarquização de ideias (questões 3 e 5). Por fim, necessita aperfeiçoar o uso de recursos de seleção, análise e síntese de conteúdos (questão 6).

Ao compararmos tais respostas com as do questionário sobre autopercepções, identificamos tanto congruências quanto incongruências. No primeiro questionário a aluna assume dificuldades em identificar a estrutura do texto em sua prática leitora, o que se reflete no segundo instrumento. No entanto, no primeiro material não assume falhas na ativação de conhecimentos prévios, seleção e organização de informações importantes. Isto não está em consonância com o segundo instrumento, conforme já assinalado.

A aluna F, por outro lado, apresenta um perfil distinto da anterior. Possui idade entre 36-45 anos e já realizou uma graduação anterior em Português/Literaturas, o que aponta uma bagagem leitora prévia e conhecimentos aprofundados em Língua Portuguesa. Declara, também, que não fez nenhum curso a distância anteriormente e que quando está lendo um texto e não conhece uma palavra, tenta captar o significado por meio do contexto, procura o significado no dicionário impresso ou pesquisa na *Internet*. Por fim, não assumiu encontrar dificuldades em sua prática leitora de forma geral.

Evidencia ter dedicação à disciplina, já que apontou utilizar 4 horas ou mais semanalmente para o uso da plataforma EAD e 5 dias ou mais para o seu acesso. Além disso, quanto aos recursos oferecidos para a melhoria do rendimento do aluno, assinalou o uso das tutorias presencial e a distância, das atividades disponibilizadas na página virtual e leitura de materiais disponibilizados.

A estudante informa que sua prática leitora é frequente em ambos os meios, digital e impresso. No entanto, expressa que não lê nenhum livro digital anualmente, enquanto realiza a leitura de quatro livros impressos no mesmo período de tempo. No que tange aos gêneros textuais lidos no ambiente digital, efetua a leitura de notícias e reportagens na *Internet*, postagens em redes sociais e textos/exercícios didáticos. Já no meio impresso, revela a realização da leitura de notícias, reportagens e textos/exercícios didáticos. Ou seja, ambos muito semelhantes, com exceção das postagens em redes sociais no meio digital.

Considerando o perfil geral da participante, identificamos que se trata de uma aluna que possui hábitos de leitura, sobretudo de materiais impressos, e compreensão leitora desenvolvida. No entanto, ao analisarmos as suas respostas ao segundo instrumento diagnóstico, verificamos que apresentou dificuldades no uso da hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos (questões 1 e 4). Isso comprova a necessidade de aperfeiçoar suas habilidades na leitura em meio digital.

Contra nossas expectativas, dado o seu perfil, demonstrou falhas na seleção com validação de conteúdos e informações (questão 1) e não utilizou estratégias envolvendo a ativação de conhecimentos linguísticos (questão 2). No entanto, revelou conhecimentos de ativação de conhecimento textual, gênero, suporte e circulação de textos (questão 3); bem como a utilização de estratégias de hierarquização de ideias (questão 5) e seleção, análise e síntese de conteúdos (questão 6). Esse resultado aponta que a estudante possui habilidades leitoras, embora necessite aprimorar a leitura e o uso de estratégias, em especial, no meio digital.

O aluno G também se encontra na faixa etária entre 36-45 anos e já cursou uma graduação anterior em Administração, o que sugere uma bagagem leitora prévia de textos acadêmicos. Assumiu acompanhar diariamente a plataforma EAD para a disciplina, no entanto, revelou dedicar apenas 2 horas semanais para os estudos. No que diz respeito aos recursos oferecidos para a melhoria do rendimento do estudante, assinalou o uso das tutorias presencial e a distância, das atividades disponibilizadas na página virtual e de leitura de materiais oferecidos. Ressaltamos que, apesar de estar inscrito em um curso a distância, as respostas dadas ao instrumento diagnóstico revelam que a sua atividade leitora está mais

focada no meio impresso. Aponta que costuma ler mais de quatro livros impressos anualmente, ao passo que lê dois livros digitais no mesmo período de tempo. Além disso, expõe que não possui experiência anterior com cursos a distância.

Com relação aos gêneros textuais lidos, assume que lê no ambiente digital apenas notícias da *Internet*, enquanto no meio impresso realiza a leitura de notícias, reportagens, textos acadêmicos e textos/exercícios didáticos. Quando está lendo um texto e não conhece o significado de uma palavra, tenta captar o significado por meio do contexto, pesquisa na *Internet* e pergunta a alguém. Por fim, ao ler algum material, informou que costuma apresentar dificuldades apenas em ativar conhecimentos que já tenha sobre o assunto abordado no texto. O perfil apresentado aponta para um sujeito que possui hábitos leitores em meio impresso, mas que necessita investir mais em leitura no ambiente digital.

Ao analisarmos as respostas do estudante ao segundo instrumento diagnóstico, identificamos que, de fato, há evidências de dificuldades no uso da hipertextualidade e multimodalidade para a construção de sentidos (questões 1 e 4). Além dessas, o participante demonstrou falhas na realização de inferências, proposição e validação de hipóteses. Identificamos, ainda, que necessita aprimorar estratégias de ativação de conhecimento textual, gênero e suporte, bem como as de hierarquização de ideias (questões 3 e 5). Ao compararmos os resultados dos dois materiais, é possível verificar que o aluno necessita aprimorar sua leitura no meio digital, já que a prática identificou esta carência. Ao mesmo tempo, revelou no primeiro instrumento que não possui dificuldades em identificar a estrutura do texto. No entanto, no segundo material, embora tenha identificado a posição defendida pelo autor, demonstrou dificuldades em citar os argumentos para embasar tal posicionamento.

A aluna H, por sua vez, se encaixa na faixa de idade entre 26-35 anos e está cursando a sua primeira graduação. Declarou acompanhar diariamente a plataforma EAD para a disciplina e revelou utilizar 2 horas semanais para os estudos. Quanto aos recursos oferecidos para a melhoria do rendimento do estudante, assinalou apenas o uso das atividades disponibilizadas na página virtual e leitura de materiais disponibilizados. A participante informa, ainda, que sua maior frequência de leituras é no ambiente digital. Contudo, evidencia que lê apenas um livro digital anualmente, enquanto realiza a leitura de quatro livros impressos no mesmo período de tempo.

Além disso, no que tange à prática leitora no meio digital, declara a leitura apenas de textos/exercícios didáticos. No meio impresso, assinala, também, a leitura de textos/exercícios didáticos e acrescenta, no item “Outro”, a revista Nova Escola. Diante disso, visualizamos uma possível contradição, uma vez que demonstra que sua leitura está mais focada no meio

impresso, apesar de declarar o contrário. Talvez uma reflexão sobre o que considera uma atividade de leitura seja pertinente neste contexto, já que a aluna a julga apenas como prática leitora a consulta de um material de estudo e o acompanhamento de legendas de filmes. Então, há a possibilidade de valorizar mais a leitura digital do que a impressa.

Quando lê um texto e não conhece o significado de uma palavra, pesquisa na *Internet* e tenta captar o significado pelo contexto. Finalmente, ao realizar a leitura de algum material, sinaliza dificuldades em selecionar as informações importantes do texto. Ademais, utiliza o campo “Outro” para reforçar que se preocupa sempre em encontrar as informações já mencionadas.

Ao analisarmos as respostas ao segundo material, verificamos que a estudante utilizou estratégias de proposição e validação de hipóteses. No entanto, identificamos falhas no que diz respeito aos recursos relacionados à seleção com validação de conteúdos e informações e uso da hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos (questões 1 e 4). Além disso, precisa aprimorar seus conhecimentos na ativação de conhecimentos linguísticos e textuais, de gênero, suporte, circulação de textos e hierarquização de ideias (questões 2, 3, 5). Embora a aluna tenha compreendido o tema central do texto-base, verificamos a carência no uso de estratégias de seleção, análise e síntese de conteúdos (questão 6).

A partir desses resultados, identificamos que a estudante necessita aperfeiçoar suas estratégias tanto no meio digital quanto no impresso. Embora não assuma muitas dificuldades no processo leitor, a sua prática revela, por meio do segundo material, que algumas falhas necessitam ser sanadas. Nessa perspectiva, a própria concepção do que vem a ser uma atividade de leitura, segundo a autopercepção, necessita ser revista.

Por fim, a aluna I se encontra na faixa etária entre 26-35 anos e está cursando a sua primeira graduação. Revelou acompanhar a plataforma EAD para a disciplina 3 dias da semana, no entanto dedicar apenas 1 hora semanal para os estudos. No que tange aos recursos oferecidos para a melhoria do rendimento do estudante, assinalou apenas o uso da tutoria a distância e leitura de materiais disponibilizados. Informou, ainda, que a sua atividade leitora nos meios impresso e digital é equilibrada. No entanto, menciona que lê dois livros impressos anualmente, enquanto realiza a leitura de quatro ou mais livros digitais no mesmo período de tempo. Além disso, declara que lê uma maior quantidade de gêneros textuais no ambiente digital do que meio impresso. A estudante menciona, também, que não realizou nenhum curso a distância anteriormente.

No que diz respeito ao uso de estratégias quando está lendo algum material, assinala que, quando não conhece o significado de uma palavra, tenta captá-lo por meio do contexto.

Por fim, quanto às dificuldades apresentadas na leitura de um material, sinaliza que as possui na organização de informações importantes. O perfil exposto aponta para um sujeito que possui hábitos leitores em meio sobretudo digital, no entanto as respostas ao segundo questionário revelam algumas dificuldades envolvendo estratégias requeridas neste ambiente.

Nesse sentido, a estudante apresentou dificuldades no uso de estratégias hipertextualidade e multimodalidade na construção de sentidos (questões 1 e 4). Além disso, demonstrou falhas na seleção com validação de conteúdos e informação e ativação de conhecimentos linguísticos, que são estratégias próprias de qualquer leitura. Por outro lado, apesar de ter sinalizado no primeiro questionário dificuldades em organizar informações, provou saber utilizar estratégias de hierarquização de ideias (questão 5). Apresentou conhecimento, também, no uso de análise e síntese de conteúdos (questão 6).

Diante das análises apresentadas, constatamos que na maioria dos alunos o resultado do primeiro questionário sobre autopercepções não está em conformidade com as respostas ao exercício de leitura, o que aponta para a necessidade de um reforço no trabalho com a compreensão leitora.

CONCLUSÃO

Conforme já apresentado, a presente pesquisa foi idealizada a partir de problemáticas discutidas na dissertação de mestrado de Ana-Weschler (2016) envolvendo o processo leitor. No curso analisado pela autora, a leitura era encarada como um processo naturalizado, não havendo uma avaliação diagnóstica prévia ao ingresso do aluno para identificar habilidades e possíveis dificuldades no que diz respeito à prática leitora.

Além disso, o desenvolvimento de nosso estudo foi planejado a partir da observação de dificuldades vivenciadas pelos estudantes da disciplina de Língua Portuguesa Instrumental de um curso de Pedagogia a distância de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Ao longo de dois anos de trabalho com tutoria, percebemos que os estudantes apresentavam muitas dificuldades na compreensão de textos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, onde a disciplina é desenvolvida.

Diante deste contexto, julgamos fundamental a elaboração de um teste diagnóstico para ser respondido pelos alunos da referida disciplina, cujo resultado foi analisado à luz da sociocognição, que é a nossa teoria de estudo. Destacamos que o caso das respostas do grupo apresentado funciona como um ponto de partida, uma situação para o desenvolvimento sobre a utilidade do instrumento diagnóstico. É importante deixarmos claro, portanto, que o objetivo da confecção do referido material é que este possa servir de suporte para o professor repensar o seu curso, considerando o perfil do alunado, já que foi detectada anteriormente uma lacuna nesse sentido.

Ao mencionarmos a adoção da sociocognição, estamos nos referindo a uma área de conhecimento, utilizada como suporte para nossa análise, que envolve tanto aspectos sociais como cognitivos. Segundo Coscarelli (2016, p.19), “ao aceitar as particularidades sociais, históricas e culturais que dão origem aos discursos, passamos a considerar não só os aspectos cognitivos e individuais da leitura, mas as condições de produção dos textos, seus interlocutores e as instituições a eles associadas”. Sendo assim, de acordo ainda com a autora, a compreensão do texto passa a ser percebida como uma atividade social e contextualizada, além de cognitiva.

Salientamos que nossa pesquisa aproxima-se de um estudo de caso, uma vez que é voltada para um grupo de estudantes de uma única turma. Para atingirmos os objetivos propostos, elaboramos duas avaliações de sondagem, as quais foram disponibilizadas para os alunos da disciplina já mencionada. A primeira atividade apresenta a aplicação de um

questionário diagnóstico do perfil do aluno, dividido em três blocos: perfil social e acadêmico, percepção das práticas no uso do curso e da tecnologia e autodefinição enquanto leitor. A segunda, por sua vez, é composta por um exercício de leitura, no qual foram analisadas as estratégias do estudante para respondê-lo, tais como proposição e validação de hipóteses, uso de inferências, ativação de conhecimentos prévios, entre outras. As atividades foram oferecidas, em momentos diferentes, na página virtual da disciplina para os alunos que a cursavam e apenas nove responderam aos dois materiais.

No que diz respeito aos critérios para fins de análise, optamos pela divisão em quatro partes. A primeira abrange o instrumento focado na autopercepção do aluno e cada pergunta contribuiu para identificarmos o perfil do grupo de sujeitos que responderam a pesquisa. Após a coleta e análise dos resultados, algumas questões nos despertaram atenção. Nesse sentido, identificamos, por exemplo, que todos os estudantes envolvidos nas duas etapas consideram que estão dedicando o seu tempo a uma atividade de leitura quando estão “consultando um material de estudo”. Por outro lado, poucos associam a prática leitora ao acompanhamento de postagens em redes sociais e legendas de filmes, bem como à ação de olhar *outdoors*, cartazes e anúncios. Diante disso, vislumbramos a necessidade de um trabalho mais amplo abrangendo a leitura, envolvendo gêneros textuais, para que o aluno possa ter um entendimento mais consistente sobre o processo leitor. Ao mesmo tempo, a maior parte dos alunos deste pequeno grupo responderam que, quando estão lendo um texto e não conhecem o significado de uma palavra, tentam apreender tal sentido por meio do contexto. Isso aponta para o uso da estratégia de leitura conhecida como inferência. Ou seja, a informação revela que os estudantes possuem o conhecimento do recurso e costumam usá-lo quando necessário.

A segunda parte da análise, por sua vez, esteve focada no reconhecimento sobre se foram alcançados ou não os objetivos que serviram de base para a elaboração das questões e em que grau. Ao examinarmos as respostas dos alunos, identificamos que a maior parte alcançou parcialmente os objetivos de emprego de inferência. Além disso, atingiram apenas em parte as metas de emprego de avaliação de conteúdos de textos e associação de diferentes textos para produção de sentidos. Quanto ao uso de conhecimentos linguísticos para a re(construção) de sentidos, foi observado que nenhum aluno alcançou tal objetivo. Já com relação ao estabelecimento de objetivos de leitura, considerando características de suporte e gênero, houve um equilíbrio das respostas entre os participantes. Ademais, no que diz respeito à identificação de características comuns entre diversos materiais para auxiliar na compreensão do posicionamento do autor, visualizamos que nenhum aluno a contemplou. No que tange ao objetivo de avaliação de conteúdos apresentados a fim de melhor compreender

os significados parcial e global do texto, percebemos um equilíbrio entre as respostas. Por fim, a capacidade de elaboração de uma síntese de um texto foi alcançada pela maior parte dos respondentes. Neste grupo específico, portanto, existe a necessidade de um maior aperfeiçoamento de algumas estratégias, tais como uso da hipertextualidade e multimodalidade, seleção com validação de conteúdos e informações e ativação de conhecimentos linguísticos.

A terceira parte da análise ocupou-se em identificar os perfis leitores dos sujeitos respondentes. A partir do exame do conjunto de respostas de cada aluno, identificamos que o modelo ascendente representa o perfil leitor de 4 estudantes, o modelo descendente de 3 discentes e o interacional de apenas 2 alunos. Dessa forma, uma parte significativa destes estudantes possui a tendência de apresentar respostas focadas no texto e nas informações extraídas deste. Tal resultado aponta para uma tendência a um perfil de leitor unidirecional, no qual, neste caso, o fluxo da informação se concentra do texto para o leitor. Como a constituição e difusão de textos em meio digital implica multimodalidade e hipertextualidade, pressupõe-se uma necessidade de articular diversos conhecimentos e trabalhar com diferentes fontes e estratégias para melhor ler. Logo, uma tendência mais focada na perspectiva unidirecional poderia representar um problema para a construção de sentidos nesse suporte.

Por fim, a última parte da análise debruçou-se sobre a comparação entre o resultado do primeiro questionário e as respostas de cada aluno ao segundo. Na maioria dos casos, observamos que há incompatibilidades entre o que é declarado no questionário de autopercepções e o que é realizado, efetivamente, na prática. Assim, as inconsistências também apontam para o fato de que o que fazemos não se encaixa, necessariamente, com nossa visão sobre atividades e habilidades que possuímos. Pensando na estratégia cognitiva de monitoramento, vital para uma leitura plena, ter consciência das dificuldades e acionar estratégias para solucioná-las pode começar pela identificação dessas incongruências por parte dos próprios sujeitos. Isso é algo que o professor pode trabalhar se as conhecer previamente. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de um trabalho sólido com a leitura e o uso de suas estratégias.

Com relação à relevância e contribuições deste estudo, defendemos que a elaboração de uma avaliação diagnóstica com análise dos resultados apresentados é fundamental para que o professor possa conhecer seu público, com suas potencialidades e dificuldades. Acreditamos que, de porte dessas informações, ele poderá redimensionar a sua prática, adequá-la ao seu alunado, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Evidenciamos que os instrumentos de sondagem em questão foram construídos com foco na avaliação da

compreensão leitora dentro de um curso a distância, que apresenta especificidades próprias. No entanto, tais materiais podem também ser muito úteis para o docente presencial, desde que adaptados ao seu público e realidade. No que diz respeito à EAD, cabe considerarmos que os cursos desta modalidade educacional têm que ser previamente preparados. Ou seja, não se apoiam na realidade de cada turma, são pré-moldados. Além disso, os tutores não têm autoridade para operar mudanças. Isso significa que tais testes também poderiam funcionar como elementos de reavaliação da própria concepção fechada dos cursos em EAD.

Apesar da relevância deste estudo para os professores de forma geral, especificamente aqueles que trabalham com EAD, assumimos que houve algumas limitações em sua elaboração. Uma delas foi a ausência de uma entrevista de confrontação com os participantes, na qual poderíamos obter mais dados sobre o perfil de cada estudante e ampliar as informações sobre aspectos que ficaram incompletos ou pouco claros para a pesquisadora. Outra restrição foi a falta de continuidade da pesquisa, ou seja, a utilização dos resultados dentro da própria disciplina de Língua Portuguesa Instrumental, visando reorganizá-la a partir das informações obtidas. Contudo, devido ao tempo demarcado do mestrado e à própria estrutura do referido curso, não foi possível desdobrar a pesquisa, o que sugerimos como um trabalho futuro. Dessa forma, julgamos que o presente estudo pode ser desenvolvido no uso do teste como recurso para dar suporte à prática do professor, inclusive na minha prática profissional como tutora. Além disso, é possível ser ampliado em um estudo sobre os exames que os participantes fazem antes do ingresso no curso (ENEM e/ou vestibular CEDERJ).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M^a. de F. As Multifaces da Leitura: A Construção dos Modos de Ler. *Graphos*. João Pessoa, v.10, n.1, 2008.

ANA-WECHSLER, P. *O papel da leitura na proposta de ensino-aprendizagem a distância no CIV*. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ANTUNES, I. C. A abordagem da textualidade através da tipicidade dos gêneros textuais. In: *Congresso da Associação Brasileira de Lingüística*, Alagoas, 1997.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.78, 2002.

_____. *Educação a distância*. 6.Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOSO, A. K et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v.15, n.2, p.24-39, jul./dez.2010 Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/716>>.

CERUTT-RIZZATI, M. E; DAGA, A.C. O ato de ler e a formação docente na EaD. *Letrônica*, Porto Alegre, v.3, n.2, p.155, dez. 2010.

COSCARELLI, C.V. Ensaio a distância: mitos e verdades. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, p.-54-59, jan./fev. 2002.

_____. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

DUARTE, C.E.L. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. *Holos*, ano 31, v. 8, 2015.

PULINO FILHO, A. R. *Moodle um sistema de gerenciamento de cursos*. UNB, 2005.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K. (Org.) et al. *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2011.

JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KARNAL, A. R. *As estratégias de leitura sem e com o uso do google tradutor*. 2015. 220f. Tese (Doutorado em Teorias e Uso da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7442>>. Acesso em: 11jul.2017.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- KENSKY, V.M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: SP: Pontes, 1989. (2. edição, 1996).
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10.ed. Campinas: Pontes, 2004.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2010.
- KOCH, I.V; ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LEITE, M^a. T. M. *O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos*. Laboratório de Educação a Distância, UNIFESP, 2006.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J.; PEREIRA, A.E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, V.R. *Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola*. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9108>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- MAIA, C. ; MATTAR, J. *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MARCUSHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. *Línguas, Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, n. 3, p. 21-45, 1999.
- _____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

Mercado de livros digitais não decola no Brasil e estagna nos EUA e na Europa. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1759174-mercado-de-livros-digitais-nao-decola-no-brasil-e-estagna-nos-eua-e-europa.shtml>>. Acesso em: 15 jan. 2018

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. O que é educação a distância. *Educação Transformadora*. São Paulo, 2013. Disponível em:<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. *Ciência da Informação*, v.35, n.1, p. 39-44, 2006.

NUNES, M. B. C. Visão Sócio- Interacional de Leitura. *Oficina de leitura instrumental: planejamento e elaboração de materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.

OLIVEIRA, M. R; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, M.E. et al. (Org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3.ed. Campinas: Cortez-UNICAMP, 1996.

PEREIRA, V. W. A predição na teia de estratégias de compreensão leitora. *Confluência* (Rio de Janeiro) v.1 p.81/39-40-91), 2012. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/291.pdf>>. Acesso em: 27 jun.2017.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMERO, J.F; GONZÁLEZ, M. J. *Práticas de comprensión lectora* (Estrategias para el aprendizaje). Aliança Editorial, 2001.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.23, n.81, 2002. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Cortez.

STRUCHINER, M. ;GIANELLA, T.R. *Aprendizagem e prática docente: conceitos, paradigmas e inovações* (síntese adaptada). Organização Pan Americana da Saúde, 2005.

SUASSUNA, Lívía. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Editora UFPE,2006.

TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. de P. (Org.). *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ; Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia, 2011.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária. *Matraga*. Rio de Janeiro, v.22, p.56-75, jan./jun.2015.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J; ARANTES, P. BERNARDO, S. *Linguagem: teoria, análise e aplicações* (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015. p.13-28.

VEREZA, S.C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, K. (Org.) et al. *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa Vilaça. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. *Revista Magistro*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 2010.

ANEXO A – Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

07/05/2018 Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

Prezado aluno (a),

Este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras- Estudos de Língua, do Instituto de Letras da UERJ, desenvolvida por mim, Flavia Monteiro, sob a supervisão da minha orientadora, a Prof.ª Dra. Cristina Vergnano Junger. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a relevância de procedimentos diagnósticos para dar suporte ao professor no planejamento da sua prática na formação de leitores.

Sua participação consistirá em responder a dois questionários on-line que nos indicarão seu perfil e suas percepções sobre leitura e usos de tecnologias. O presente questionário destina-se à primeira etapa da pesquisa, e contém questões que irão contribuir muito para a compreensão do perfil dos participantes e para o desenvolvimento do tema proposto.

Garantimos que não há riscos relacionados com sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e anonimato sobre sua identidade. Ainda assim, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação é de inestimável valor para a conclusão do estudo. Por isso, solicito que complete os dados abaixo da forma mais completa e fiel à sua realidade.

OBS: As respostas a este questionário serão aceitas até 06/08/2017.

Desde já, agradeço sua contribuição.

Flavia Cardozo Monteiro

***Obrigatório**

1. **Endereço de e-mail ***

Sem título

2. *

Marque todas que se aplicam.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

3. **1- Marque a faixa de idade em que você se encontra:**

Marcar apenas uma oval.

18-25

26-35

36-45

46-55

mais de 55

4. **2- Você está cursando a sua primeira graduação?**

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

<https://docs.google.com/forms/d/1eK6G5XoCv-T33OyciHYu5qquw72xAf-1XwIz16GoJVo/edit> 1/6

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

5. 3- Se a resposta anterior tiver sido não, qual a primeira graduação que você fez?

6. 4- a) Marque a quantidade de livros impressos que você costuma ler anualmente.

Marcar apenas uma oval.

- nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

7. b) Marque a quantidade de livros digitais que você costuma ler anualmente.

Marcar apenas uma oval.

- nenhum
- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

8. 5- Você acessa a internet, na maior parte do tempo, de onde?

Marcar apenas uma oval.

- do trabalho
- de casa
- de uma lanhouse
- de ambientes públicos
- da casa de amigos ou familiares
- do local de estudo

9. 6- Marque quais aparelhos digitais você possui. (Não há limite de itens)

Marque todas que se aplicam.

- tablet
- smartphone
- laptop
- computador
- Outro: _____

10. 7- Você já fez cursos a distância anteriormente?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

11. 8- Esta pergunta só deve ser respondida se você marcou SIM na pergunta 7 (já ter feito um curso em EAD). Caso já tenha feito algum curso a distância, marque as alternativas que apresentem as suas impressões sobre a organização do ensino:

Marque todas que se aplicam.

- A página introdutória do curso era compreendida facilmente.
- As orientações escritas apresentadas para os alunos eram claras ao longo da página.
- A interação com os tutores, por videoconferência, era de fácil compreensão.
- A interação com os tutores, por escrito, era de fácil compreensão.
- No material do curso, havia orientação sobre como os alunos deveriam utilizar a plataforma para terem um melhor aproveitamento do curso.
- A quantidade de textos em interações nos fóruns e discussões de atividades aumentam constantemente ao longo do curso, mas sua leitura não é um problema e o material pode ser acompanhado com facilidade.

12. 9 - O que motivou a sua procura pelo ensino a distância? (Pode marcar mais de uma opção.)

Marque todas que se aplicam.

- facilidade em lidar com tecnologias
- custo menor que uma graduação presencial
- economia com deslocamentos
- facilidade maior nas disciplinas em relação a curso presencial
- maior flexibilidade de horários
- economia de tempo
- Outro: _____

13. 10- Com que finalidade você utiliza a internet em aparelhos digitais? (Marque as três finalidades mais frequentes.)

Marque todas que se aplicam.

- acessar e-mails
- acessar whatsapp
- acessar as redes sociais
- acessar a página da disciplina
- estudar a matéria dada
- ler notícias
- acessar vídeos
- acessar jogos
- Outro: _____

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

14. 11- Leia cada item com atenção. Marque as dificuldades encontradas ao utilizar a internet nos aparelhos digitais.*Marque todas que se aplicam.*

- encontrar as informações desejadas
- selecionar as informações encontradas
- compreender as informações encontradas
- confiar nas informações disponibilizadas
- validar a idoneidade das informações disponibilizadas
- manter o foco de atenção em meio a inúmeras informações
- Outro: _____

15. 12- Leia cada item que segue com atenção. Marque os aspectos positivos encontrados ao utilizar a internet em aparelhos digitais.*Marque todas que se aplicam.*

- acesso a uma grande quantidade de informações
- agilidade e velocidade de troca de informações
- acesso à internet de vários lugares
- interação com outras pessoas para entendimento mútuo
- seleção de forma autônoma das informações desejadas
- Outro: _____

16. 13 – Qual é o tempo semanal de uso da plataforma de EAD para a disciplina?*Marcar apenas uma oval.*

- 30 minutos
- 1 hora
- 2 horas
- 3 horas
- 4 horas ou mais

17. 14- Quantos dias da semana você acessa a plataforma de EAD para a disciplina?*Marcar apenas uma oval.*

- 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- 5 dias ou mais

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

18. 15- Quais são os recursos disponibilizados pela disciplina de Língua Portuguesa Instrumental que você utiliza para melhorar o seu rendimento? (Não há limite de itens)

Marque todas que se aplicam.

- tutoria presencial
- tutoria a distância
- atividades disponibilizadas na página virtual
- leitura de materiais disponibilizados
- Outro: _____

19. 16- Marque em que ambiente você costuma ler com maior frequência:

Marcar apenas uma oval.

- ambiente digital
- meio impresso
- em ambos os meios

20. 17- Marque as situações em que você considera que está dedicando seu tempo a uma atividade de leitura. (Não há limite para marcação de itens)

Marque todas que se aplicam.

- consultando um material de estudo
- acessando livros indicados por professores
- aproveitando textos de lazer
- consultando textos acadêmicos
- acompanhando postagens de redes sociais
- acompanhando postagens de whatsapp
- acessando notícias em sites da internet
- vendo notícias em jornais impressos
- acompanhando legendas de filmes
- olhando outdoor, cartazes e anúncios
- Outro: _____

21. 18- a) Marque o que você costuma ler no ambiente digital. (Não há limite de itens)

Marque todas que se aplicam.

- notícias na internet
- reportagens na internet
- postagens em blog
- comentários (de notícia, de postagem de blog, etc)
- postagens em redes sociais
- postagens em whatsapp
- textos acadêmicos
- artigos de divulgação científica (jornalísticos, não acadêmicos)
- textos/exercícios didáticos
- Outro: _____

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 1

22. b) Marque o que você costuma ler em meio impresso. (Não há limite de itens)

Marque todas que se aplicam.

- notícias
- artigos de opinião
- carta do leitor
- reportagens
- textos acadêmicos
- artigos de divulgação científica (jornalísticos, não acadêmicos)
- artigos científicos
- textos/exercícios didáticos
- Outro: _____

23. 19 -Quando você está lendo um texto e não conhece o significado de uma palavra, como procede?

Marque todas que se aplicam.

- tenta captar o significado por meio do contexto
- procura o significado no dicionário impresso
- pesquisa na internet
- pergunta a alguém
- ignora a palavra
- abandona a leitura
- Outro: _____

24. 20- Quando você está lendo algum material, quais são as dificuldades que você costuma apresentar? Dificuldades em:

Marque todas que se aplicam.

- identificar a estrutura do texto
- ativar conhecimentos que você já tenha sobre o assunto abordado no texto
- selecionar informações importantes do texto
- organizar as informações importantes
- Outro: _____

Sem título

Powered by
 Google Forms

ANEXO B – Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2 e sugestão de gabarito

07/05/2018 Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2

Prezado(a) aluno (a):

Este formulário faz parte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos de Língua, do Instituto de Letras da UERJ, desenvolvida por mim, Flavia Monteiro, sob a supervisão da minha orientadora, a Prof.ª Dra. Cristina Vergnano Junger. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a relevância de procedimentos diagnósticos para dar suporte ao professor no planejamento da sua prática na formação de leitores.

O presente questionário destina-se à segunda etapa da pesquisa, e contém questões que irão contribuir muito para a compreensão do perfil leitor dos participantes.

Garantimos que não há riscos relacionados com sua participação na pesquisa, sendo assegurados o sigilo e anonimato sobre sua identidade. Ainda assim, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação é de inestimável valor para a conclusão do estudo. Por isso, solicito que complete os dados abaixo da forma mais completa e fiel à sua leitura dos textos indicados.

Para aqueles que participaram da primeira etapa da pesquisa, aproveito para pedir que usem o mesmo e-mail nesta segunda etapa.

OBS: As respostas a este questionário serão aceitas até 20/08/2017.

Desde já, agradeço sua contribuição.

Flavia Cardozo Monteiro

***Obrigatório**

- 1. Endereço de e-mail ***

- 2. ***
Marque todas que se aplicam.
 Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

1- Ao final do artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, há uma TAG “educação”. Após ler o artigo, clique na TAG e observe somente título e subtítulo dos oito materiais que aparecem. Tendo isso em mente, responda:

<https://docs.google.com/forms/d/1WFzq5Ge5ly0jwabD87Sedqumw1W1Ss4y7fdEYqbc/edit> 1/3

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2

3. 1.a) Se você tivesse que desenvolver um trabalho sobre as problemáticas educacionais expostas no artigo lido, qual ou quais dos oito materiais oferecidos pela TAG seria(m) mais útil(eis) para você? Leve em consideração especificamente a leitura dos títulos e subtítulos de cada uma das oito opções. JUSTIFIQUE sua(s) escolha(s), explicitando o(s) critério(s) que você usou.

4. 1.b) Selecione apenas um dos materiais e vá até ele. Leia-o na íntegra e verifique se sua hipótese original sobre o seu conteúdo e sua relação com o texto lido primeiramente se justificam ou não, explicando por que.

2- Leia com atenção os dois fragmentos abaixo, retirados do artigo de opinião “Os problemas da educação no Brasil”, e responda as perguntas que seguem:

I. “Certa vez, participava de uma reunião de pais e professores em uma escola privada brasileira de destaque e notei que muitos pais expressavam o desejo de ter bons professores, salas de aula com poucos alunos, mas não se sentiam responsáveis para participarem ativamente das atividades educacionais...”

II. “Sobre a educação formal, aquela que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão disponíveis no Brasil, nota-se que muitos estão se convencendo de que eles ajudam na sua ascensão social, mesmo sendo precários”.

5. 2.a) O autor se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, em relação ao ponto de vista sobre a situação que relata?

6. 2.b) Explique o posicionamento em cada um dos fragmentos e justifique como você chegou a essa conclusão.

07/05/2018

Instrumento diagnóstico de leitura: parte 2

7. 3- O artigo de opinião, "Os problemas da educação no Brasil", é um gênero textual com uma estrutura específica, em que o autor do texto se posiciona e utiliza argumentos para sustentar/ fundamentar sua posição. Apresente a posição defendida pelo autor e cite dois argumentos que ele utiliza para embasar tal posicionamento.

8. 4- O texto, " Os problemas da educação no Brasil", foi retirado da revista virtual " Carta Capital". Considerando o perfil da revista, seu possível público alvo e o tema, apresente algum aspecto da página (ou possível de acessar na internet) que poderia contribuir para compreender o posicionamento do autor do texto em relação ao tema. JUSTIFIQUE a sua escolha.

9. 5- Considerando o gênero, as finalidades de leitura e campo semântico do texto, destaque duas informações centrais e duas secundárias apresentadas pelo autor. JUSTIFIQUE a sua escolha.

10. 6- Partindo da sua compreensão sobre o texto lido, elabore um pequeno resumo com, no máximo, cinco linhas.

Powered by
 Google Forms

Anexo B: INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO-Sugestão de gabarito

1-a) Poderíamos aceitar os seguintes textos: “A importância da escola no empreendedorismo”, “Expansão universitária ajuda desemprego a cair”, “A base é frágil”, “Como a educação brasileira começou a mudar”, “Procuram-se estudantes.”

Sugestões de resposta: (Entendo que não há um gabarito fechado para esta questão, de modo que cada resposta precisará ser analisada individualmente. Todas as hipóteses que são baseadas em pistas linguísticas ou inferências adequadas poderão ser aceitas).

b) O texto “A importância da escola no empreendedorismo”, em sua breve descrição, destaca que é “preciso estimular as pessoas a criarem”. Dessa forma, pressupomos que este texto pode apresentar um caminho importante para o desenvolvimento educacional do Brasil, apontando para o desenvolvimento da criatividade na educação.

O texto “Expansão universitária ajuda desemprego a cair” também poderia, a princípio, ser relacionado às problemáticas educacionais expostas no texto lido, uma vez que este menciona que as pessoas estão se convencendo de que a educação formal ajuda na ascensão social, mesmo sendo precária.

“A base é frágil” é outro texto que presumimos possa ser relacionado ao texto lido, já que apresenta a informação que “Sete entre cem alunos do ensino fundamental obtêm o diploma universitário”, apontando, dessa forma, para precariedade da educação.

Além desses, julgamos, ainda, que o texto “Como a educação brasileira começou a mudar” pode ser relacionado ao texto “Os problemas da educação no Brasil”. Isso porque, a breve informação no *link* daquele menciona o atraso dos métodos educacionais vigentes e a construção de alternativas. Este enfoque mostraria que, apesar das mudanças, ainda há problemas ou, pelo menos, que, se ela está mudando para melhor agora, significa que tinha problemas, como os relatados, por exemplo, no primeiro texto lido.

Por fim, o título “Procuram-se estudantes” e a palavra “extinção”, presente no fragmento abaixo do *link*, nos parecem úteis para discutir os problemas educacionais do texto lido. Dessa forma, podemos relacionar a palavra “extinção” com o fato de os estudantes brasileiros não mostrarem resultado satisfatório no PISA, apresentado no primeiro texto lido, podendo inferir que há a carência de bons estudantes na escola.

O texto “A importância da escola no empreendedorismo” discute a importância da reconfiguração da escola para formar indivíduos com perfil empreendedor, com foco, sobretudo, na percepção das habilidades de cada indivíduo. A hipótese inicial se justifica, pois o texto ressalta que é preciso ensinar o aluno a ser autônomo, cooperar em equipes, despertar nele a vontade de se aperfeiçoar, crescer, criar. Tais habilidades poderiam contribuir para a melhoria dos problemas do cenário educacional.

A hipótese inicial se justifica parcialmente, pois o texto “Expansão universitária ajuda desemprego a cair” valoriza a educação formal, mas em nenhum momento menciona a sua precariedade, que é apontada no primeiro texto lido.

A hipótese inicial é confirmada após a leitura do texto “A base é frágil”. Ele apresenta críticas com relação à educação formal, bem como o texto “Os problemas na educação no Brasil”.

O texto “Como a educação brasileira começou a mudar” apresenta projetos que discutem a superação da escola tradicional, visando à diminuição da precariedade do ensino. Dessa forma, destaca “a importância do foco na criança, no respeito ao seu ritmo, interesses, em uma escola que dialogue mais com a comunidade, com conteúdos ligados diretamente à realidade das crianças e jovens, com um espaço flexível, aberto e dinâmico”. Nele, há a valorização do conhecimento informal, bem como no texto primeiramente lido. Ao tratar das possíveis soluções, abre um espaço para discutir as dificuldades e traçar um paralelo com o primeiro texto lido.

O texto “ Procuram-se estudantes” apresenta a diferenciação dos conceitos de aluno e estudante, o que justifica a hipótese inicialmente estabelecida. No entanto, caso o aluno tenha estabelecido uma hipótese inicial de que o texto trataria de “evasão”, verificaria, após a leitura do texto, que esta não se justifica.

2- O autor não se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos. No primeiro, ele se inclui, utilizando a forma verbal “notei” (que apresenta desinência de primeira pessoa do singular), o que denota o seu posicionamento parcial, seu olhar para a situação desde seu próprio ponto de vista, de sua experiência. Já no segundo, o autor não se inclui e utiliza uma forma verbal seguida do clítico (a palavra “nota-se”), apontando para a indeterminação do sujeito. Como não há um sujeito explícito, tal uso pode demonstrar imparcialidade, ou um apagamento do sujeito para diminuir sua responsabilidade sobre o dito.

3- O autor defende que os pais não podem terceirizar para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. Como argumentos utilizados para embasar tal posicionamento, podemos citar que o autor utiliza o nome do filósofo Confúcio (argumento de autoridade), para defender que a educação não deve se restringir ao conhecimento formal. Outro argumento é que a sociedade toda precisa contribuir para mudar o quadro precário da educação.

4- Como se trata de uma revista com tendência ideológica de esquerda, deve sempre defender uma maior participação coletiva e social nas decisões, por exemplo.

5- “A população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações” e A educação deve começar com os pais e “ a sociedade deve se convencer de que todos precisam contribuir para a mudança do quadro precário da educação são informações centrais”.

Como informações secundárias, temos “ a demanda por cursos técnicos que elevam suas habilidades para o bom exercício da profissão está em alta” e “O número daqueles que trabalham para obter seu sustento e ajudar sua família...”

6- Espera-se que o aluno utilize estratégias de seleção, análise e síntese de conteúdos na elaboração de seu resumo.

ANEXO C – Textos relacionados ao segundo instrumento

#carta

ideias em tempo real

SEGUNDA-FEIRA, 07 DE MAIO DE 2018

Educação

Opinião

Os problemas da educação no Brasil

por Paulo Yokota — publicado 14/04/2014 13h19

Os pais não podem simplesmente terceirizar para as escolas a responsabilidade de educarem os seus filhos

[inShare](#)

Quando se pergunta à população brasileira, em uma pesquisa de opinião, qual seria o problema fundamental do Brasil, a maioria indica a precariedade da educação. Os entrevistados costumam apontar que o sistema educacional brasileiro não é capaz de preparar os jovens para a compreensão de textos simples, elaboração de cálculos aritméticos de operações básicas, conhecimento elementar de física e química, e outros fornecidos pelas escolas fundamentais.

Esses conhecimentos são testados em pesquisas internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e coordenado no Brasil pelo INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No PISA os países asiáticos estão apresentando os melhores resultados, possivelmente diante do valor atribuído à educação por influência de nomes como o filósofo Confúcio, que não se restringe ao conhecimento formal, enquanto o Brasil não apresenta resultados satisfatórios.

Certa vez, participava de uma reunião de pais e professores em uma escola privada brasileira de destaque e notei que muitos pais expressavam o desejo de ter bons professores, salas de aula com poucos alunos, mas não se sentiam responsáveis para participarem ativamente das atividades educacionais, inclusive custeando os seus serviços. Se os pais não conseguem entender que esta aritmética não fecha e que a sua aspiração estaria no campo do milagre, parece difícil que consigam transmitir aos seus filhos o mínimo de educação.

Para eles, a educação dos filhos não se baseia no aprendizado dos exemplos dados pelos pais.

Que esta educação seja prioritária e ajude a resolver os outros problemas de uma sociedade como a brasileira parece lógico. No entanto, não se pode pensar que a sua deficiência depende somente das autoridades. Ela começa com os próprios pais, que não podem simplesmente terceirizar esta responsabilidade.

Para que haja uma mudança neste quadro é preciso que a sociedade como um todo esteja convencida que todos precisam contribuir para tanto, inclusive elegendo representantes que partilhem desta convicção e não estejam pensando somente nos seus benefícios pessoais.

Sobre a educação formal, aquela que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão se tornando disponíveis no Brasil, nota-se que muitos estão se convencendo que eles ajudam na sua ascensão social, mesmo sendo precários. O número daqueles que trabalham para obter o seu sustento e ajudar a sua família, e ao mesmo tempo se dispõem a fazer um sacrifício adicional frequentando cursos até noturnos, parece estar aumentando.

A demanda por cursos técnicos que elevam suas habilidades para o bom exercício da profissão está em alta. É tratada como prioridade tanto no governo como em instituições representativas das empresas. O mercado observa a carência de pessoal qualificado para elevar a eficiência do trabalho.

Muitos reconhecem que o Brasil é um dos países emergentes que estão melhorando, a duras penas, a sua distribuição de renda. Mas, para que este processo de melhoria do bem estar da população seja sustentável, há que se conseguir um aumento da produtividade do trabalho, que permita também o aumento da parcela da renda destinada à poupança, que vai sustentar os investimentos indispensáveis.

A população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter a consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações.

Educação

A importância da escola no empreendedorismo

por [Marcos de Aguiar Villas-Bôas*](#) — publicado 08/11/2016 17h01

Empreender não é apenas abrir empresas, mas tomar a frente de empreitadas. É preciso estimular as pessoas a criarem

[inShare](#)

SMCS



O aluno tem de aprender a ser autônomo, mas também cooperar em equipes

Leia também

[Limitar gastos de educação e saúde é uma péssima ideia](#)

[A mutação da grande empresa](#)

[Mulheres empreendedoras](#)

[As gigantes investem em startups](#)

Muitos são encantados com o termo “[empreendedorismo](#)”, pois pensam ser avançadíssima a ideia de uma sociedade criadora de empresas, as quais supostamente quase sempre crescem e enriquecem. O empreendedorismo pode ser entendido, no entanto, como algo muito mais amplo, complexo e útil.

Abrir empresas não gera necessariamente crescimento. No Brasil, nos Estados Unidos e mesmo na Europa, o número de empresas fechadas no primeiro ano é muito grande, e o número após alguns anos é ainda maior. Pesquisa recente do [IBGE](#) constatou que 50% das empresas fecham após 4 anos.

Como de costume, a maioria das pessoas culpa o Estado, pois elas nunca têm culpa. A [péssima tributação](#), a [burocracia](#) e a falta de demanda são problemas graves que dependem de atuação estatal. Muitas empresas não dão certo, contudo, por falta de criatividade, competitividade, boa administração e outros fatores básicos.

A [Casas Bahia](#) é uma empresa que enfrentava os mesmos problemas burocráticos, tributários e outros do Brasil, não tinha sequer administração profissional até ser comprada pelo Grupo Pão de Açúcar e, mesmo assim, cresceu enormemente por conta de boa negociação com fornecedores, logística, estratégias comerciais inovadoras etc.

A empresa diferenciada cresce mesmo num cenário institucional pouco propício. O problema é que, para um país se desenvolver e gerar todos os empregos de que precisa, não se pode viver apenas de empresas diferenciadas. É necessário dar condições de o máximo de empresas crescerem.

Muitos que abrem novas empresas são desempregados sem saída e que não têm muito a perder. Deste modo, boa parte das empresas é criada por pessoas desesperadas e/ou menos qualificadas do que a média brasileira de capital humano, que já é baixa.

Para ter uma sociedade empreendedora, é preciso, primeiramente, elevar muito o nível da [educação](#), mas isso não tem a ver com ensinar a ser dono de empresas.

Ser empreendedor é, sobretudo, um conjunto de habilidades que depende de talento e propensão pessoal, mas que também podem ser ensinadas. É preciso ensinar o aluno a ser autônomo, mas cooperar em equipes, despertar nele a vontade de se aperfeiçoar, crescer, criar, liderar e outros fatores importantes para quem almeja se tornar um empresário ou outro tipo de empreendedor.

Empreender não é apenas abrir empresas, mas tomar a frente de empreitadas. É ser preparado, seguro, líder, inspirador, visionário. Essas são as características do empreendedor honesto de sucesso, que pode ser empresário, executivo, autônomo, empregado, servidor público etc.

Essas qualidades requerem uma educação pragmática, que ensine a solucionar problemas, a importância do saber teórico e prático, estimule as pessoas a criarem, a administrarem situações e promova pequenas simulações de empreendimentos na escola.

Não se trata de ensinar apenas a ser dono de empresa, mas trabalhar as habilidades principais que permitem transformar os indivíduos em empreendedores da vida.

O [Sebrae](#) já tem um projeto para isso, que apenas depende de um contato das secretarias de educação dos estados e municípios para que os professores sejam capacitados a ensinarem empreendedorismo nas escolas segundo a visão similar à aqui exposta.

Isso não necessariamente fará empresários no futuro, mas preparará melhor os alunos para o mundo real. A educação atual é excessivamente teórica e enciclopédica, quase não trabalha habilidades práticas e forma indivíduos que não gostam de estudar, pois detestam a ideia de estudo que aprendem nas escolas, além de não serem preparadas para o mercado de trabalho.

É importante ensinar habilidades práticas, mas talvez mais importante é perceber as habilidades especiais de cada indivíduo. Não adianta forçar uma sociedade de empresários, pois isso é sequer bom para a economia.

O ideal é que cada um possa atuar naquilo que lhe dá mais prazer e, ao mesmo tempo, faz de melhor, gerando uma sociedade de sujeitos saudáveis, empenhados e eficientes.

Isso pode soar romântico, mas é porque a humanidade se desacostumou de usar perspectivas mais morais e espirituais do mundo, em lugar daquela material.

A escolha de abrir uma empresa porque o indivíduo quer, acima de tudo, ganhar dinheiro e ostentar ser dono, chefe dos outros, sem considerar as inúmeras variáveis das quais dependem o seu sucesso, que é o primeiro passo para ganhar dinheiro, distorce os comportamentos e leva a decisões e visões erradas acerca do empreendedorismo.

Aquele negócio de que “é preciso fazer o que ama” não é apenas um dito popular. A escola e o Estado precisam ajudar os indivíduos a se colocar em atividades que lhe dão muito prazer, nas quais são muitos bons e, é claro, que gerem crescimento, inovação e empregos. Economicamente, isso significa alocar os agentes nas posições onde podem gerar mais resultados para o todo.

Muitos não nasceram para administrar, mas para serem grandes médicos, advogados, pintores, engenheiros ou secretários brilhantes. Cada indivíduo tem sua “programação”, gosta de determinadas atividades e é bom (se treinado, pode ser excelente) em alguma ou algumas delas.

A visão de que empreender é *fashion* e, quanto mais empresários, isso será melhor para a economia, é inocente. Importante é ter uma sociedade saudável, trabalhadora, produtiva, preparada intelectual e moralmente para competir e cooperar, ao mesmo tempo, em alto nível.

Assim como empresas, indivíduos alocados de forma ineficiente geram uma economia ineficiente. Estudos recentes, como do premiado professor americano Scott A. Shane, comprovam que não adianta incentivar o empreendedorismo de uma forma genérica, pois isso gera empresas fadadas ao fracasso. É preciso incentivar empreendimentos de sucesso, capazes de crescer, gerar inovação e empregos.

Se o Estado não está apto a identificar os “vencedores” e se isso costuma levar a [corrupção](#), ao menos é preciso saber identificar os “perdedores”, direcionando melhor o crédito estatal beneficiado, por exemplo.

Os empresários são fundamentais, sobretudo os honestos, trabalhadores, inovadores e justos com seus empregados. Empresários que ganham a vida explorando trabalhadores, sonegando impostos e dando outros tipos de golpes devem ser excluídos e, se for o caso, ir para a cadeia.

Sociedades menos desenvolvidas, como o Brasil, têm uma tendência a admirar quem tem dinheiro, e não quem é competente no que faz, honesto, equilibrado e justo. Essa cultura gera uma porção de distorções, como, por exemplo, uma preferência por políticos ricos, pois, “se ele é rico, é bom administrador”, o que explica um pouco a eleição de [João Dória](#) em São Paulo/SP.

É chocante esse tipo de visão, sobretudo quando se sabe que o Brasil é um antro de corrupção. Uma boa parcela dos ricos são simplesmente corruptos ou herdeiros de corruptos que se banham no [país do rentismo](#), ou seja, vivem sem produzir e de rendas sobre uma riqueza gerada ilegalmente. Por isso, fazem lobby para que os juros sejam altos.

Outro jargão típico brasileiro, também chocante, é: “eu sou empresário, gero empregos, corro riscos, então preciso ser privilegiado”. O trabalhador é tão importante quanto o empresário, pois este não vive sem aquele. É difícil de ver uma empresa bem sucedida porque uma única pessoa é competente, e não uma equipe.

O trabalhador, ao dedicar sua vida a uma empresa, sem qualquer garantia de que irá crescer, corre sérios riscos, assim como o empregador.

As maiores empresas, aliás, não têm exatamente um, dois ou três donos, mas são conjuntos de investidores que dependem de grandes profissionais para obter sucesso. A visão pobre de que os empresários são mais importantes do que os demais leva a suportar políticas públicas mal desenhadas, como a [tributação brasileira regressiva](#).

O Brasil precisa de uma reconfiguração cultural no que toca à sua visão sobre o empreendedorismo. Nada pode ser mais eficaz nesse sentido do que a educação. É preciso que Estado e sociedade se unam no objetivo de fazer um país mais honesto, eficiente e feliz.

**Marcos de Aguiar Villas-Bôas, doutor pela PUC-SP, mestre pela UFBA, é conselheiro do Conselho Administrativo de Recursos Fiscais do Ministério da Fazenda e pesquisador independente na Harvard Law School e no Massachusetts Institute of Technology*

Sociedade

Expansão universitária ajuda desemprego a cair

por [André Barrocal](#) — publicado 23/12/2014 08h52

Há mais jovens nos bancos escolares e menos nas filas de emprego

[inShare](#)

Daiv Ribeiro



Julio aposta na faculdade de Engenharia de Produção

Leia também

Prouni criou milionários em troca de má qualidade na educação

JulioMarks Morales de Silva, de 18 anos, acaba de concluir o primeiro semestre de Engenharia de Produção em uma faculdade paulista. No Rio Grande do Sul, Verônica SalletSoster, de 19, encerrou o segundo em Arquitetura. Distantes 1,1 mil quilômetros, ambos vivem histórias parecidas. Com o apoio dos pais, concentram-se em livros e provas e adiam a busca de

trabalho. “Às vezes, eles me dizem para eu procurar algo, pela experiência. Mas só estudar é bom, tenho mais tempo para me dedicar ao curso”, comenta Julio. “Eu vivo uma situação particular, tenho bolsa de 80% porque minha mãe é professora na universidade. Acredito que podendo me empenhar agora no estudo, terei mais qualidade”, avalia Verônica.

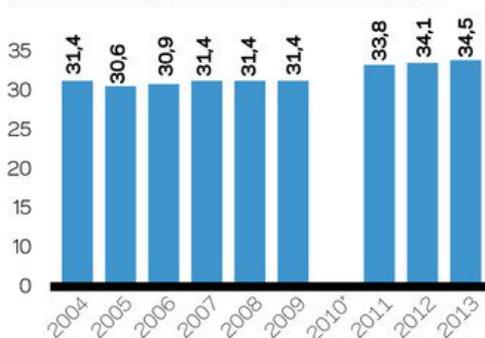
A dupla participa de um capítulo raro na biografia nacional. A rapaziada nunca foi tão numerosa nas faculdades, enquanto a massa de jovens com emprego é das menores do século. A combinação explica um paradoxo escancarado neste ano. A economia quase parou em 2014 e teve um de seus piores resultados dos últimos tempos (em 12 meses, o crescimento não chegará a 1%). O desemprego, contudo, seguiu declinante e chegou a pisos históricos, na casa dos 5%. A perda de fôlego na criação de vagas foi compensada pela redução da tropa a folhear classificados, graças à turma com dedicação exclusiva à conquista do diploma, entre outras causas.

A quantidade de brasileiros com idade entre 18 e 24 anos em cursos de ensino superior atingiu um recorde, segundo a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgada em setembro. Era de 16,5% em 2013. Sobesem parar desde 2004, quando estava em 10,5%. No período, a presença dos jovens no mercado de trabalho percorreu trajetória inversa. A proporção dos empregados, informa a Pnad, era de 60,8% em 2013. Após um pico de 64% em 2008, ano da crise financeira global, só fez recuar, até tornar-se a menor desde 2003.

A crescente opção dos graduandos por concentrar-se nos estudos ampara-se em duas razões. A primeira: os cursos ficaram mais acessíveis e baratos. Em uma década, dobraram as vagas e matrículas nas universidades federais. Programas como o Fies, de crédito estudantil subsidiado, e o ProUni, de isenção de impostos a instituições receptoras de alunos de baixa renda, duplicaram as inscrições na rede privada. Além disso, a criação de 20 milhões de vagas de trabalho e a alta dos salários abriram uma folga no orçamento das famílias capaz de tirar dos filhos a pressão por contribuir com o sustento da casa.

DESCOMPRESSÃO

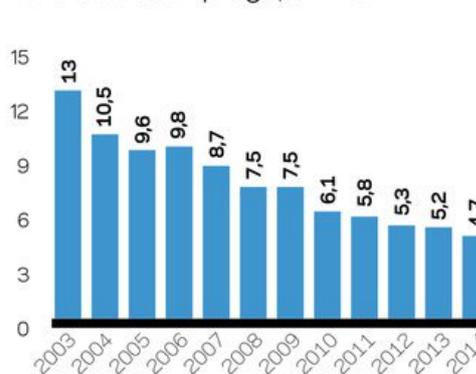
% da população não economicamente ativa com 15 anos ou mais



* Dado indisponível. Em razão do censo demográfico, a Pnad não foi realizada / Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)

PROCURAM-SE TRABALHADORES

Taxa de desemprego, em %



Fonte: Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE para os meses de outubro

O quadro fica nítido a partir de 2011, aponta Cimar Azeredo, coordenador de Trabalho e Rendimento do IBGE, que elabora a Pnad. É quando a força de trabalho não ativa – indivíduos aptos, mas que por decisão própria não buscam emprego – começa a crescer e situar-se em outro patamar. Se, na década passada, estava em 31%, agora anda pelos 34%. Por causa dos universitários, em boa medida. “Os jovens são o grupo com mais barreiras para conseguir emprego, por falta de formação e qualificação, e o mercado está cada vez mais exigente. Se eles só estudam, melhoram seu desempenho educacional e suas oportunidades”, explica Azeredo.

A dedicação ao estudo abre uma perspectiva promissora, e não só para quem permanece nas escolas. Mais bem capacitada, a mão de obra nacional dotará a economia de melhores condições para enfrentar rivais estrangeiros aqui ou no exterior. As forças produtivas esperam por isso. E com êxito, ao que parece. Desde 2011, os cursos de Engenharia passaram a ser mais procurados do que carreiras como Direito. “Veremos resultados importantes daqui a 10, 15 anos. Teremos um incremento no

valor agregado da nossa produção, o que vai permitir maior crescimento da renda e do PIB”, afirma o ministro da Educação, Henrique Paim.

A base é frágil

por Roberto Rockmann — publicado 14/11/2014 05h27

Sete entre cem alunos do ensino fundamental obtêm o diploma universitário

O nível básico foi universalizado, mas a frequência é baixa entre os mais pobres*

Os números estão na cabeça de quem acompanha o setor de educação no Brasil. De cada 100 alunos ingressantes no ensino fundamental, 90 o concluem. Desses, 75 iniciam o nível médio, 57 completam essa etapa e 14 entram em uma faculdade. Na linha de chegada, apenas sete recebem o diploma universitário. O número de estudantes entre 18 a 24 anos corresponde a 15% da população dessa faixa etária. O Plano Nacional de Educação do governo federal prevê o aumento para 33%, ainda distantes da taxa dos países desenvolvidos. A proporção supera 60% na Coreia do Sul e 50% nos EUA. Esses indicadores representam um dos maiores gargalos sociais e econômicos do Brasil, resultado de décadas de descaso com os investimentos em educação. O quadro melhorou nos últimos anos, mas ainda há muito a fazer, principalmente porque a área deverá receber mais recursos com a exploração gradual da camada pré-sal.

O objetivo de universalizar o ensino básico, subdividido em infantil, fundamental e médio, foi praticamente alcançado, mas as taxas de frequência ainda são menores entre os mais pobres e as crianças das regiões Norte e Nordeste. Na educação infantil, mais de 80% das crianças entre 4 e 5 anos moram em áreas abrangidas pelas redes de ensino. Um dos maiores avanços foi registrado no ensino fundamental. O acesso ampliou-se e hoje mais de 95% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estão matriculados nesse nível. O ponto frágil da equação está no ensino médio. O desafio principal não é colocar a criança na escola, mas mantê-la e proporcionar um ensino de qualidade até a chegada à universidade.

O ponto frágil da equação está no ensino médio. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), divulgados em setembro, apontam que 16 estados registraram queda na qualidade do ensino médio público. A nota do País ficou em 3,4 – abaixo dos 3,6 fixados pelo governo federal. Na rede privada, apurou-se declínio de 5,7 para 5,4. Os estados são os principais responsáveis por essa etapa acadêmica da vida dos jovens, enquanto a União tem o papel de indutor de políticas. A melhor nota foi obtida por Goiás (3,8), a menor, com Alagoas (2,6).

Pouco mais da metade de quem ingressa no ensino fundamental chega ao médio, quando a evasão aumenta. É um momento de alteração e aprofundamento da estrutura curricular e do surgimento dos professores especialistas, encarregados de disciplinas específicas como Matemática, Geografia e História. A criança acumula problemas de aprendizagem desde a alfabetização e dificuldades em ler e em interpretar são comuns. Nessa faixa etária, o jovem começa também a ter outros interesses e pode ser levado a abandonar a escola para ajudar na sobrevivência da família ou ir atrás de um sonho.

“O desafio começa a aparecer mais nessa etapa, mas é importante considerar o ensino médio como sequência das fases anteriores. A qualidade dos cursos é essencial em todos os níveis”, observa Alejandra Velasco, gerente técnica da ONG Todos Pela Educação. Em 2012, apenas 51,8% dos jovens de até 19 anos concluíram a educação básica. No primeiro ano do ensino médio, o índice de reprovação é de 30%. “A partir do ensino médio, na sexta série, a boa formação dos professores é essencial.”

É necessário investir também na formação continuada, com vinculação do currículo do professor à sua evolução e ao avanço da sua escola. Hoje isso é feito de forma pontual. O nível dos professores melhorou sob a legislação de estímulo à formação em nível superior. “Mas ter diploma não é sinônimo de boa qualidade da educação oferecida pelo docente”, diz Alejandra. Apesar dos obstáculos, há progresso. O número de matrículas no ensino médio aumentou 120%, em 21 anos, para 8,37 milhões de alunos, em 2012, segundo o Ministério da Educação.

O desafio de melhorar o ensino fundamental e o médio combina-se ao de gerenciar com eficiência o aumento dos recursos destinados à área, com a exploração gradual do pré-sal. No fim de setembro, foi sancionada a lei para a destinação de 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação pública. Hoje, o investimento total na área corresponde a 6,1% do PIB e há possibilidade de ampliação para 10%. Os recursos do pré-sal para o setor podem superar 100 bilhões de reais em dez anos, segundo estimativas do governo federal.

“O desafio é utilizar os recursos disponíveis de forma eficiente e buscar uma articulação melhor entre União, estados, municípios e docentes, com uma estrutura de governança estimuladora do regime colaborativo”, destaca a especialista. Gestão eficiente dos recursos, estrutura de formação continuada de professores e boa gestão por parte do governo, do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores fazem muita diferença, mostram vários estudos. Graças a esses fatores, “uma escola na Vila Mariana, bairro de classe média em São Paulo, pôde ter indicadores semelhantes aos do Campo Limpo, bairro periférico. A diferença está na gestão e na articulação entre todos os elementos”.

No ensino superior, a desconcentração regional acompanhou o crescimento da economia nos últimos dez anos. Em 2003, o País tinha 43 campi universitários públicos. Hoje são mais de 200, com uma expansão maior nas áreas mais pobres. A Região Nordeste detinha 1,4% do sistema de pós-graduação do País, atualmente possui 10%. Em 2001, a Região Norte oferecia 19 cursos de doutorado e formava 350 doutores por ano. Em 2012, passou a ofertar 40 cursos e a formar mais de 1,4 mil doutores. Houve uma interiorização do sistema, antes com 80% do sistema de pós-graduação concentrado no Sudeste. Ao mesmo tempo a rede de universidades federais ampliou a oferta de cursos, e de 320 mil alunos concluintes em 2002 passou para mais de 1 milhão.

Outra frente de atuação do governo federal é a qualificação da mão de obra técnica, abandonada durante as décadas de 1980 e 1990. A principal aposta é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011, com cursos no Sistema S, composto de nove entidades, nas escolas técnicas federais, nas redes estaduais de ensino e nas universidades. “Pela primeira vez há oferta em grande escala de cursos de ensino profissional”, observa o ministro da Educação, José Henrique Paim. “A qualidade dos cursos depende de uma rede eficiente de formadores de profissionais.” O Pronatec registra cerca de 8 milhões de matrículas.

Apesar desses esforços, há ainda gargalos. Para driblar os percalços, as empresas criam universidades corporativas, de olho na necessidade de melhorar a qualidade da mão de obra. Desde a primeira instituição, fundada em 1992 pelo Grupo Accor, surgiram mais de 500 escolas de empresas no Brasil, segundo a professora Marisa Éboli, coordenadora de Projetos da Fundação Instituto de Administração da USP e estudiosa do assunto. Em 2013, o Bradesco criou a sua universidade corporativa para desenvolver soluções de educação sob medida a mais de 100 mil funcionários. No mesmo ano, a fabricante de eletrodomésticos Whirlpool abriu uma unidade com cursos para colaboradores de chão de fábrica e executivos.

Entrevista - Mauro Borges

Salto na educação é desafio da indústria, diz ministro

por Samantha Maia — publicado 22/09/2014 03h46

Para o ministro do Desenvolvimento, é "história da carochinha" a existência de uma política econômica que prejudique a competitividade das empresas



Paulo Fridman

Mauro Borges avalia que o parque industrial do Brasil é melhor do que o debate atual faz parecer

Leia também

A Fiesp é o motorista da crise, e não o carona

Dilma diz que não reduz direitos trabalhistas “nem que a vaca tussa”

As ameaças da terceirização

Após a eleição, um ataque aos direitos trabalhistas

Em vez do Desenvolvimento, a Viabilidade

Para o ministro de Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Mauro Borges, é preciso sair do debate ideológico e identificar os principais nós da economia para construir uma estratégia capaz de tornar o País mais competitivo. Manter investimentos elevados em infraestrutura, dar um salto de qualidade na educação pública e renovar o parque fabril estão entre as principais ações, diz. Na entrevista a seguir, o ministro fala sobre o diagnóstico traçado a partir de reuniões com empresários e economistas de várias regiões do País.

CartaCapital: *Por que o senhor critica a politização do debate sobre a competitividade?*

Mauro Borges: Percorri o País em diversas ocasiões e ouvi dos empresários desde problemas reais, como os custos de logística e de energia, de enfrentamento no longo prazo e várias soluções em processo de maturação, até reclamações de suposta elevação de custos por causa da política econômica. Como se o governo pudesse fazer uma política econômica desastrosa a ponto de inviabilizar a competitividade das empresas. Isso é uma história da carochinha. Os custos altos existem há anos, são provocados por problemas estruturais de solução demorada. Evidentemente, o ciclo de expansão da década passada colocou a nu essas deficiências estruturais.

CC: *O senhor esteve recentemente com empresários e acadêmicos para discutir os desafios à competitividade no Brasil. Quais foram os resultados?*

MB: Foram feitas discussões sobre infraestrutura, disponibilidade de capital, inovação, educação, de maneira aprofundada para trazer uma agenda real. O Brasil tem uma matriz industrial altamente sofisticada, diversificada, com grandes empresas e qualidade empresarial. Muito mais do que o México, com o qual adoram nos comparar. O único país emergente que rivaliza com o Brasil em termos de estrutura industrial e diversificação é a China. Nós temos um nível de adensamento mais parecido com o padrão americano, mas muitas vezes parece que não, porque existe uma confusão ideológica no debate, de não enxergar o que nós somos. Os resultados dessa estrutura não parecem tão claros também porque os desafios de competitividade vão muito além do chão da fábrica.

CC: *Como tornar a economia mais competitiva?*

MB: Um dos principais desafios é o logístico. O modelo do governo federal de integração e logística é bem-sucedido, mas tem um tempo de maturação. O programa de concessões caminha bem, a começar pelos segmentos onde a regulação avançou mais, como o aeroportuário, o rodoviário e o portuário. O ferroviário é mais complexo, por ser fortemente subsidiado pelo poder público. Buscamos um modelo de natureza mais privada. Apesar da questão da logística estar bem encaminhada, neste momento constitui um custo. Outra questão importante é a educação, com efeitos na qualificação profissional, melhora de escolaridade e capacidade de inovação. Esse assunto foi muito mencionado nos diálogos com os empresários. Dar um salto de qualidade na educação é um desafio fundamental.

CC: *Como estão as demais questões para a competitividade da indústria? A estratégia do Plano Brasil Maior se esgotou?*

MB: Não, por se tratar de uma política de longo prazo. Os seus fundamentos continuam atuais. Um deles é a agenda de conteúdo local, indispensável a uma estrutura produtiva industrial densa e ao posicionamento nas grandes cadeias globais de valor. O segundo é o desenvolvimento da capacidade tecnológica e de inovação, e o terceiro é a modernização fabril. O programa em discussão no governo, um dos vetores mais importantes de continuidade do Plano Brasil Maior, visa diminuir a idade dos equipamentos da indústria, de 17 anos em média para oito.

CC: *Como estão as políticas de incentivo à inovação?*

MB: Temos dois programas. Um é o deles é o Inova Empresa, em implantação, com desembolsos de 19 bilhões de reais até agora, dotação inicial de 32 bilhões e uma demanda qualificada de 60 bilhões. Ele é voltado para setores estratégicos como petróleo e gás, energia renovável, fármacos e eletroeletrônico. Outro programa em maturação é o das plataformas nacionais de conhecimento. Também será ligado a segmentos estratégicos, mas a âncora são os institutos de pesquisa e as universidades em associação com empresas para tratar de grandes desafios tecnológicos. Uma plataforma em estruturação é a do setor aeronáutico, onde o desafio mundial é produzir aviões mais leves e eficientes no consumo de combustível. Os fabricantes que conseguirem fazer isso melhor conquistarão posições no mercado mundial e a Embraer está nesse jogo. Outro exemplo é uma plataforma para acelerar a assimilação da produção de biofármacos pela indústria farmacêutica nacional. As empresas que saírem à frente terão forte liderança no mundo nos próximos 50 anos.

CC: *A carga fiscal é muito criticada pelo empresariado, dentre as críticas, a de que as desonerações pontuais são insuficientes. Como essa questão foi avaliada no contexto da competitividade?*

MB: Estamos muito tranquilos em relação a isso. Parte da desoneração realizada por este governo serviu para impedir a recessão da indústria com o impacto da crise internacional. Foi uma política bem sucedida, mantivemos o parque industrial brasileiro praticamente intacto para um novo ciclo de expansão, mas ela será revista, se esgotou. Há também as políticas estruturais de desoneração como a da folha de pagamento, que pega todos os setores intensivos em trabalho. Essa medida

vai continuar, assim como o Reintegra, de estímulo às exportações ligado à recuperação de créditos não compensados nas cadeias produtivas. Também não mudará a isenção dos impostos federais na compra de bens de investimento. Além disso, o governo propõe mudanças tributárias importantes como o fim da cumulatividade do PIS/Cofins, um projeto em tramitação no Senado, e de reestruturação do ICMS, com a unificação das alíquotas estaduais.

CC: *Como ficam os acordos internacionais dentro da agenda de competitividade?*

MB: Há três eixos nesse campo. São as agendas multilateral da Organização Mundial do Comércio, a dos parceiros estratégicos, que são a União Europeia, os Estados Unidos e a China, e a de integração produtiva com os vizinhos sul-americanos, fundamental. Até 2019 teremos uma grande área de livre comércio na região, com a criação de cadeias regionais de produção com ganhos de especialização e de escala facilitadores dos acordos com terceiros países.

CC: *A Argentina é uma preocupação para o Brasil?*

MB: No curto prazo sim, mas é um país altamente viável, um dos mais ricos em recursos naturais do mundo, a segunda reserva de shale gás, com solo para a agricultura da maior qualidade. Não é possível que um país desse não dê certo. O problema da dívida externa foi uma dificuldade não programada, que criou imediatamente um problema cambial para a Argentina. O Brasil já apresentou formalmente a sua solidariedade e apoio ao país. Além disso, o país vive uma forte desaceleração econômica. Cresceu a taxas muito elevadas depois da crise de 2002 e esse ano está com dificuldades. Isso é ruim para o Brasil porque é um grande parceiro comercial e de integração de cadeias.

CC: *O governo é criticado por priorizar o Mercosul em detrimento dos acordos bilaterais com países mais ricos. Como o senhor responde a essa crítica?*

MB: Em nenhum momento o Brasil condicionou a evolução dos acordos na América do Sul à realização de acordo com terceiros países. Mas o Mercosul tem uma proposta para a União Europeia, como deve ser. A gente tem uma proposta comum, apesar de duvidarem que chegaríamos a um acordo. Esperamos agora que os países membros europeus sejam consultados.

CC: *Como o governo vê a iniciativa de empresários buscarem diretamente um acordo de cooperação, como por exemplo com o Japão?*

MB: É altamente positiva. O fato dos empresários tomarem a iniciativa ajuda fortemente a avançar na integração comercial com os parceiros. Não estou falando que vamos fazer um acordo amanhã, mas qualquer caminho em direção a um acordo com o Japão é muito positivo.

**Versão de entrevista publicada originalmente na edição 818 de CartaCapital, com o título "A via da competição"*

Como a educação brasileira começou a mudar

por Tathyana Gouvêa — publicado 24/06/2014 11h03, última modificação 25/06/2014 16h46

Em todo o País, coletivos enxergam atraso dos métodos educacionais vigentes e constroem alternativas. É hora de mapeá-los e articulá-los



Oficina do Projeto Autonomia, iniciativa da UnB, em Brasília. Lançada em 2012, procura investigar e refletir sobre práticas educacionais inovadoras

[Este é o blog do site Outras Palavras em CartaCapital. [Aqui](#) você vê o site completo]

Por **Tathyana Gouvêa**

Em junho de 2013, homens e mulheres das mais diversas idades, classes sociais e etnias tomaram as ruas do Brasil. De norte a sul, de megalópoles a pequenas cidades do interior, as manifestações populares ganharam as ruas e a mídia brasileira. Dentre as diversas reivindicações estava a melhoria da educação.

Para entendermos tal clamor das ruas é preciso compreender que o Brasil, por muitos séculos, teve um sistema educacional para poucos. Apenas com o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, a educação laica, pública, gratuita, obrigatória e única entrou na

Em 2013, ocorreu ainda a chegada no Brasil de quatro europeus motivados pelas notícias a respeito das manifestações e reunidos sob um projeto chamado “[EduOnTour](#)”. Esse coletivo visava fazer um giro pelo País levantando diversas iniciativas, articulando e mobilizando a rede. Esses jovens reuniram todos esses interesses e propuseram o Conane.

Além do evento, a iniciativa alimentou o mapa do Brasil no [Reevo](#), e terá ainda a produção de um documentário. A ideia de um levantamento de práticas também foi desenvolvida pelo coletivo [Educ-Ação](#) no livro “[Volta ao Mundo em 13 escolas](#)” e pelo “[Caindo no Brasil](#)”, que em breve terá um livro e um mapeamento lançados. Sobre mapeamentos, é importante constar que a socióloga brasileira Helena Singer, em 1995, fez o [estudo pioneiro](#) no mundo levantando as práticas educacionais democráticas pelos 5 continentes.

Além de inúmeros coletivos que estão sendo criados, fomentando um novo olhar para a educação, as fundações têm tido um importante papel dentro do movimento. Elas viabilizam algumas iniciativas e organizam diversos encontros para se pensar o futuro da educação. De maneira geral, atuam diante de uma abordagem tecnológica, buscando atrelar empresas de software, especialmente startups, com empresas educacionais, na tentativa de trazer inovação para a área, passando, portanto, por um redesenho da organização escolar.

É possível perceber que o movimento de repensar o modelo escolar vigente ganha força no país também em função dos conteúdos que começam a ser veiculados na grande mídia. A rede Globo e o grupo Abril têm veiculado reportagens, documentários, entrevistas, etc. em que escolas não convencionais são apresentadas ao grande público.

Com uma abrangência menor, porém com uma comunicação mais efetiva e profunda, está uma série de filmes que tratam sobre um novo olhar para a educação e a escola, como o documentário argentino de grande repercussão no Brasil “[Educação Proibida](#)” (2012), ou ainda “[Sementes do nosso quintal](#)” (2012) e “[Quando Sinto que Já Sei](#)”, que será lançado este ano. Esses títulos que tratam dessa temática, com destaque à infância, foram apresentados na [Ciranda de Filmes](#) em 2014, estimulando o olhar de muitos paulistas a uma nova e possível educação.

As práticas alternativas à escola convencional sempre existiram no país e no mundo, algumas sufocadas por movimentos ditatoriais, como os Colégios Vocacionais da década de 1960 em São Paulo, outras que desde que iniciaram suas atividades seguem se sustentando e se tornam cada vez mais estruturadas e de interesse para a sociedade, como as escolas Waldorf.

A diferença que evidenciamos agora é a convergência dos discursos para a superação da escola convencional. Educadores, jornalistas, empresários e governo reconhecem, ainda que por razões diversas, o fracasso do sistema de ensino brasileiro e do modelo escolar vigente e partem, em certo grau juntos, para desenhar algo novo e que ainda é bastante incerto.

O foco na criança, no respeito ao seu ritmo e aos seus interesses, em uma escola que dialogue mais com a comunidade, com conteúdos ligados diretamente à realidade das crianças e jovens, com um espaço flexível, aberto e dinâmico, parece ser uma tendência. Mas em alguns importantes pontos essa discussão ainda não chegou, provavelmente por serem temas divergentes e não aglutinadores, em um movimento que ainda está se estruturando.

Algumas dessas questões seriam: o papel do professor, o currículo, as formas de avaliação, a sustentação de projetos de caráter pessoal, o repasse de verba pública, a coexistência de modelos diante de uma rede pública estruturada, baseada em vestibular e avaliações externas, dentre outras. De qualquer maneira, é notável o avanço que o movimento teve em menos de um ano das manifestações no Brasil. Que os debates continuem e as possibilidades floresçam!

Este artigo é baseado na tese de doutorado que venho desenvolvendo desde 2012 e que será concluída em 2016 junto à Faculdade de Educação da USP. O objetivo deste estudo é analisar o movimento de renovação escolar que está acontecendo no Brasil. Se você tem comentários, críticas ou sugestões que possam contribuir com esta investigação, por favor, me escreva! (tathvana.gouvea@gmail.com)

Mensalidade na USP?

por Ricardo Palacios — publicado 19/05/2014 09h47, última modificação 20/05/2014 06h25

Um "Fundo Fraternal" poderia funcionar como apoio aos estudantes com menos recursos. Por Ricardo Palacios

[inShare](#)

USP Imagens



O campus Butantã da USP, na zona oeste de São Paulo

Leia também

Reitor da USP afirma que é dever dar publicidade à crise financeira da instituição

O descalabro da USP

O novo reitor da Universidade de São Paulo – USP – teve a infame tarefa de expor a realidade deixada por seu antecessor: a situação orçamentária da USP é crítica. Crônica de um caos anunciado, parafraseando García Márquez. Já era conhecido que o professor Rodas tinha aumentado significativamente a folha de pagamento em detrimento dos investimentos. Em 16 de Janeiro de 2013, *O Estado de S. Paulo* noticiou que a folha de pagamento teve aumento de 36% em três anos sem que a universidade tivesse aumento semelhante em seu repasse, trazendo consequências negativas no investimento da instituição. Não estou afirmando que esteja errado aumentar os salários de docentes e funcionários, mas fica evidente que o plano de carreira instaurado em 2011 foi irresponsável. Eis uma lição para os que aceitaram o aumento no contracheque sem questionar de onde viria o dinheiro. Agora ficaram sabendo: de nenhuma parte. Secaram o poço. Mas ainda há quem queira usar o volume morto do orçamento, o Fundo de Reserva da universidade.

Frente à crise, diferentes segmentos dentro da universidade vão se posicionando. Docentes e funcionários anunciam greve porque o reitor não dará aumento nos seus salários. O Diretório Central de Estudantes (DCE), recentemente eleito por menos de 10% dos estudantes que podiam votar, está na torcida para que o conflito entre administração e funcionários piore. Assim os membros do DCE atendem os interesses dos partidos políticos aos quais estão ligados, e os 90% dos estudantes restantes continuaram indo às aulas indiferentes ao futuro da instituição até que a paralização aconteça.

Quero falar justamente sobre os estudantes da USP, quem somos e como podemos ser parte da crise ou da solução. Em termos econômicos, eu vejo as universidades públicas como programas de subsídio público com destinação específica, no caso a educação. Há outros programas semelhantes em andamento com universidades privadas, como o Prouni. Todos esses programas têm como finalidade última permitir o acesso da população à educação superior. Mas vou focar no caso da USP por sua importância para o País. A USP é financiada por cerca de 5% da arrecadação do ICMS do estado de São Paulo. Esse imposto responde por 18% do preço da maioria dos bens e serviços comercializados no estado. Em outras palavras, quando o cobrador de ônibus ou o governador do estado compram um produto de 100 reais em São Paulo, estão ajudando no orçamento da USP em 0,9%, o que equivale a 90 centavos.

Cada um dos estudantes da USP recebe um subsídio equivalente ao custo de nossos estudos. O custo de manter um estudante varia muito não só pelo número de alunos por sala, mas pela natureza das disciplinas cursadas. Cursos que requerem disciplinas com laboratórios mais sofisticados são mais caros que aquelas que podem ser ministradas só através de palestras e seminários em sala de aula. Isso sem falar dos salários de docentes e pessoal de apoio. Para ter um exemplo e usando como referência algumas universidades privadas, vou usar três salários mínimos, 2.172 reais no valor de hoje, como valor de referência de mensalidade. Para que o consumo da família de um estudante da USP seja equivalente ao custo de seus estudos, essa família deveria comprar produtos no estado de São Paulo por pouco mais de 33 salários mínimos por mês, ou ao redor 24 mil reais. Não vale incluir os produtos que a família comprou durante a viagem a Orlando porque esses não pagam ICMS. Se a família do estudante consumiu menos do que essa soma, recebeu subsídio para esse estudante por parte dos outros consumidores de São Paulo. Como referência, o Datafolha estimou em novembro de 2013 que 66% das famílias

tinham renda de até três salários mínimos e 1% renda de mais de 20 salários mínimos. De outro lado, 16% das famílias dos ingressantes na USP em 2013 recebiam até 3 salários mínimos e 12% mais de 20 salários mínimos. Aí chegamos a um ponto crítico: quem está recebendo o subsídio público para estudar na USP?

Para poder estabelecer uma analogia com o Prouni, programa de subsídio para permitir o acesso à educação superior em universidades privadas, só estudantes com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio por pessoa podem receber bolsa integral. Estudantes com renda familiar de até três salários mínimos por pessoa podem se candidatar para receber bolsa de 50%. Se um critério semelhante fosse usado na USP, cerca de metade dos alunos poderia receber bolsa integral e perto de um terço não poderia solicitar bolsa. Em cursos como medicina ou direito, menos de 15% dos estudantes poderiam pedir bolsa integral. Mas a USP concede “bolsa integral” a todos. E há entre eles quem se queixe do benefício pago pelo programa Bolsa Família.

Em um texto anterior expliquei como o processo de vestibular da USP está desenhado para favorecer quem sempre teve mais oportunidades. No presente texto quero chamar a atenção sobre como esse processo injusto se traduz em subsídio para famílias que não precisam desse benefício. Desde que reservadas as vagas para quem mais precisa por sistemas de cotas, sou totalmente a favor de que os filhos das famílias abastadas possam estudar na USP. A interação de pessoas de diferentes origens na mesma sala de aula enriquece a experiência educativa. Mas sou contra que estudantes que não precisam sejam receptores desse subsídio público. Se muitos estudantes só podem ter acesso à educação superior porque estudar na USP é gratuito e ainda precisam de apoio para poder se manter, há outros estudantes para os quais o dinheiro não é obstáculo para se ter acesso à educação superior.

Após o editorial de 1º de maio na *Folha de S.Paulo* que pedia ao novo reitor “pôr em debate a cobrança de mensalidades de quem pode pagar”, Helio Schwartsman detalha a proposta no mesmo jornal: “cobrar mensalidades de todos e criar programas de bolsas e empréstimos para os alunos que não tenham condições de pagar.” Discordo da ideia de cobrança indiscriminada de mensalidade do igual valor para todos para que a universidade deixe de ser mantida pelo estado de São Paulo. Quem precisa do subsídio público para estudar, o deve receber sem se endividar. Mas concordo com a *Folha* que devemos debater a mensalidade. Por isso quero compartilhar a experiência que tive quando cursei minha primeira graduação na Universidad Nacional de Colombia, maior universidade pública desse país. Naquela época, entre os documentos que todos os estudantes devíamos apresentar para matrícula estavam a declaração de renda ou o equivalente de nossas famílias, recibo de pagamento de mensalidade do último ano de ensino médio para quem estudou no ensino privado e comprovante e endereço. A universidade fazia avaliação socioeconômica com esses documentos e determinava o valor a pagar por semestre. A menor semestralidade era o equivalente a uma passagem de ônibus na época, valor pago por estudantes de ensino médio público. Um amigo e eu sempre apostávamos cara e coroa para ver quem pagaria a semestralidade do outro. Nesse tempo, o valor de ambas as semestralidades era de só uma moeda. O maior valor, que era muito maior, ainda assim era baixo quando comparado com a mensalidade de muitos colégios e universidades privadas. De outro lado, os estudantes com condições socioeconômicas mais precárias recebiam da universidade um “empréstimo-bolsa”: o valor equivalente a um salário mínimo era entregue mensalmente ao estudante a título de empréstimo para sua manutenção com cinco anos de graça após a formatura para iniciar a pagar e juros muito baixos. Se o estudante terminava o curso no tempo ideal proposto, sem atrasar, tinha a metade do empréstimo abatida. E ainda se o estudante tiver no semestre uma média de notas entre o 10% melhores de sua turma, abatia todas as mensalidades recebidas nesse período.

Não vou negar os perigos de propor a cobrança de mensalidade. O maior deles é que o governo não cumpra com sua obrigação e queira que a universidade seja sustentada sem repasse público. Ainda, implementar essa medida sem estabelecer um sistema de cotas pode criar a tentação de aumentar o número de estudantes abastados para incrementar a renda da universidade. Mas eu seria o primeiro a pagar com agrado uma mensalidade que tivesse como destinação específica ajudar na criação de “empréstimos-bolsa”, melhorar condições de moradia, aumentar as bolsas de iniciação científica para estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis e incrementar iniciativas que melhorem as condições de estudantes de ensino médio público para seu ingresso à universidade. Os recursos da mensalidade não podem ser destinados à manutenção de atividades de rotina, mas ao apoio dos estudantes com menos recursos para ampliar o acesso ao ensino superior. Esses recursos constituiriam um mecanismo de solidariedade entre estudantes que eu gostaria de denominar como **Fundo Fraterno**, ao qual ex-alunos também poderiam contribuir. Ainda, do mesmo jeito que o “empréstimo-bolsa” estimularia a terminar no prazo para maximizar o uso de recursos, os estudantes que pagassem mensalidade poderiam receber desconto se cumprissem com toda a carga horária ideal para seu semestre. Isso desestimularia o trancamento de disciplinas que é quase norma em muitos cursos da USP e produz subutilização dos recursos da universidade. A otimização da infraestrutura

disponível poderia permitir inclusive em pensar na abertura de vestibular de inverno, o que incrementaria o número de estudantes e diminuiria o atraso daqueles que reprovam disciplinas.

Estou ciente que esses tipos de proposta são polêmicos porque o paradigma de que tudo que é público deve ser gratuito é ainda muito forte para a maior parte da população. Mas o tema de mensalidade não deve ser tabu na USP. Prefiro que não sejam os promotores da “privatização” da universidade pública os que liderem a discussão sobre o orçamento e o futuro da USP. Discordo de qualquer iniciativa que queira solucionar a crise orçamentária da folha de pagamento da universidade através da cobrança de mensalidade, mas reconheço que a mensalidade poderia ampliar os horizontes atuais de uma instituição acorrentada pelas decisões equivocadas da gestão anterior. Sei que a criação do Fundo Fraternal não é a solução ao problema de orçamento atual da USP, mas oferece novas opções para cumprir com a função social da universidade sem comprometer ainda mais o orçamento. Aos que vão criticar essa proposta, peço que não se limitem aos insultos, mas me demonstrem que há melhores alternativas viáveis a curto e médio prazo. Quero ainda convidar a uma aproximação entre a USP e seus ex-alunos. Tenho certeza que novas ideias podem surgir daqueles que receberam sua formação na universidade. Para superar essa crise, espero que estudantes, funcionários, docentes, ex-alunos, administração e comunidade se juntem para construir um novo sistema de governança na universidade que impeça a ação de gestões temerárias e colaborem na construção de uma universidade acessível de categoria mundial.

**Ricardo Palacios é médico, formado no exterior com o diploma devidamente revalidado no Brasil, brasileiro naturalizado. Foi consultor temporário para projetos de pesquisa da Organização Mundial da Saúde e agora estuda Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. As opiniões expressadas neste artigo não representam a posição de instituição alguma*

Análise/ Thomaz Wood Jr.

Procuram-se estudantes

por Thomaz Wood Jr. — publicado 10/04/2014 04h52

Além do mico-leão-dourado e do lobo-guará, outro mamífero tropical parece caminhar para a extinção

[inShare](#)

Leia também

[Os lobinhos de Wall Street](#)

[Procuram-se professores](#)

[Mato sem cachorro](#)

[A favor da sociedade](#)

[Arrastão nos escritórios](#)

Diz-se que uma espécie encontra-se ameaçada quando a população decresce a ponto de situá-la em condição de extinção. Tal processo é fruto da exploração econômica e do desenvolvimento material, e atinge aves e mamíferos em todo o planeta. Nos trópicos, esse pode ser o caso dos estudantes. Curiosamente, enquanto a população de alunos aumenta, a de estudantes parece diminuir. Paradoxo? Parece, mas talvez não seja.

Aluno é aquele que atende regularmente a um curso, de qualquer nível, duração ou especialidade, com a suposta finalidade de adquirir conhecimento ou ter direito a um título. Já o estudante é um ser autônomo, que busca uma nova competência e pretende exercê-la, para o seu benefício e da sociedade. O aluno recebe. O estudante busca. Quando o sistema funciona, todos os alunos tendem a se tornar estudantes. Quando o sistema falha, eles se divorciam. É o que parece ocorrer entre nós: enquanto o número de alunos nos ensinos fundamental, médio e superior cresce, assombra-nos sinais do desaparecimento de estudantes entre as massas discentes.

Alguns grupos de estudantes sobrevivem, aqui e acolá, preservados em escolas movidas por nobres ideais e boas práticas, verdadeiros santuários ecológicos. Sabe-se da existência de tais grupos nos mais diversos recantos do planeta: na Coreia do Sul, na Finlândia e até mesmo no Piauí. Entretanto, no mais das vezes, o que se veem são alunos, a agir como espectadores passivos de um processo no qual deveriam atuar como protagonistas, como agentes do aprendizado e do próprio destino.

Alunos entram e saem da sala de aula em bandos malemolentes, sentam-se nas carteiras escolares como no sofá de suas casas, diante da tevê, a aguardar que o *show* tenha início. Após 20 minutos, se tanto, vêm o tédio e o sono. Incapazes de se concentrar, eles espreguiçam e bocejam. Então, recorrem ao iPhone, à internet e às mídias sociais. Mergulhados nos fragmentos comunicativos do penico digital, lambuzam-se de interrogações, exclamações e interjeições. Ali o mundo gira e o tempo voa. Saem de cena deduções matemáticas, descobertas científicas, fatos históricos e o que mais o plantonista da lousa estiver recitando. Ocupam seu lugar o resultado do futebol, o programa de quinta-feira e a praia do fim de semana.

As razões para o aumento do número de alunos são conhecidas: a expansão dos ensinos fundamental, médio e superior, ocorrida aos trancos e barrancos, nas últimas décadas. A qualidade caminhando trôpega, na sombra da quantidade. Já o processo de extinção dos estudantes suscita muitas especulações e poucas certezas. Colegas professores, frustrados e desanimados, apontam para o espírito da época: para eles, o desaparecimento dos estudantes seria o fruto amargo de uma sociedade doente, que festeja o consumismo e o prazer raso e imediato, que despreza o conhecimento e celebra a ignorância, e que prefere a imagem à substância.

Especialistas de índole crítica advogam que os estudantes estão em extinção porque a própria escola tornou-se anacrônica, tentando ainda domesticar um público do século XXI com métodos e conteúdos do século XIX. Múltiplos grupos de interesse, em ação na educação e cercanias, garantem a fossilização, resistindo a mudanças, por ideologia de outra era ou pura preguiça. Aqui e acolá, disfarçam o conservadorismo com aulas-shows, *tablets* e pedagogia pop. Mudam para que tudo fique como está.

Outros observadores apontam um fenômeno que pode ser causa-raiz do processo de extinção dos estudantes: trata-se da dificuldade que os jovens de hoje enfrentam para amadurecer e desenvolver-se intelectualmente. A permissividade criou uma geração mimada, infantilizada e egocêntrica, incapaz de sair da própria pele e de transcender o próprio umbigo. São crianças eternas, a tomarem o mundo ao redor como extensão delas próprias, que não conseguem perceber o outro, mergulhar em outros sistemas de pensamento e articular novas ideias. Repetem clichês. Tomam como argumentos o que copiam e colam de entradas da Wikipédia e do que mais encontram nas primeiras linhas do Google. E criticam seus mestres, incapazes de divertí-los e de fazê-los se sentir bem com eles próprios. Aprender cansa. Pensar dói.

ANEXO D – Quadro referente à análise do segundo instrumento

<p>Objetivo</p> <p>1- Empregar estratégias de inferência, avaliação de conteúdos de textos e associação de diferentes textos para a construção de possíveis sentidos, criticamente, relacionados a um texto base.(a questão 4 contempla todos os objetivos) (avaliação de conteúdos de textos- questão 3, 4, 5 e 6)</p>
<p>Aluno A</p> <p>A aluna atingiu parcialmente o objetivo da questão 1a. Ela escolheu os artigos “A base é frágil” e “Procuram-se estudantes”, os quais são associados de forma adequada às problemáticas educacionais expostas no artigo lido anteriormente. Além disso, a estudante explicitou que os dois artigos abordam os problemas da educação nos dias atuais. No entanto, faltou apontar “pistas” concretas para justificar tal correspondência, não havendo um posicionamento crítico. Ademais, a resposta não dá elementos para saber se houve inferência ou leitura do texto.</p> <p>Quanto à questão 1b, que trata sobre avaliação de conteúdo, a aluna relaciona, equivocadamente, a questão do abandono das crianças da sala de aula dos anos escolares (apresentada no texto “A base é frágil”) à falta de investimento dos pais que terceirizam o seu papel da educação dos filhos” (texto-base). A estudante infere, ainda, que tal atitude dos pais influencia na diminuição de alunos na escola. Acreditamos que seria interessante destacar a necessidade de uma melhora no processo educacional como um ponto comum entre os dois textos. A hipótese da aluna, que não é retomada, é que ambos falam de problemas na educação. Enquanto o artigo “Os problemas na educação do Brasil” ressalta a necessidade da participação dos pais na educação de seus filhos, o texto “A base é frágil” salienta a questão do investimento na formação continuada de professores e gerenciamento dos recursos destinados à área. Tal diferenciação de problemas não foi percebida pela aluna.</p>
<p>Aluno B</p> <p>A aluna atingiu parcialmente o objetivo da questão 1a. Ela escolheu os artigos “A importância da escola no empreendedorismo” e “A base é frágil”, os quais são relacionados, adequadamente, aos percalços apresentados no artigo “Os problemas da educação no Brasil”. Além desses, citou o próprio texto-base. No entanto, a justificativa foi vaga, de modo que foram mencionadas as temáticas de família, escola e educação, não havendo uma explicitação clara dos critérios utilizados.</p> <p>No que diz respeito à questão 1b, a estudante assume, após a leitura de “A base é frágil”, que o texto corresponde à sua hipótese inicial e dialoga com “Os problemas da educação no Brasil”. Dessa forma, a estudante menciona que o artigo de opinião expressa os problemas de um processo educacional incompleto. No entanto, a estudante não expôs as diferenças entre os dois textos.</p>

Aluno C

A aluna a atingiu parcialmente o objetivo da questão 1ª. Ela escolheu o artigo “A base é frágil”, o qual é associado de forma adequada às problemáticas educacionais expostas no artigo lido anteriormente. No entanto, nos pareceu que houve leitura prévia dos textos. No item 1b, contudo, o objetivo não é alcançado, uma vez que a estudante não estabelece relações entre os dois textos lidos (o base e o escolhido).

Aluno D

A aluna atingiu o objetivo da questão, mencionando que elegeria o artigo “A base é frágil” e apresentando a justificativa da importância da família para a educação do indivíduo, questão discutida no texto “Os problemas na educação do Brasil”. A partir desta explicação, verificamos que a estudante inferiu que a palavra “base”, presente no título do artigo escolhido, está relacionada à família, o que faz todo sentido, já que, presume-se, ainda não havia lido o texto na íntegra. Em seguida, ao responder o item 1b, a estudante afirma que o conteúdo do texto não se relaciona com o do texto-base, alegando que “um fala sobre a transferência da educação da família para a escola e a outra fala sobre a deficiência na base curricular”.

Aluno E

A aluna apontou como resposta para a questão 1a cursos de capacitação para jovens investindo em cursos técnicos. No entanto, não mencionou o título do artigo. Além disso, no que diz respeito ao item 1b, destacou que cada vez mais a população tem buscado novos aprendizados, o que não corresponde ao que foi solicitado no enunciado. Dessa forma, não ficou claro qual foi o artigo escolhido pela estudante.

Aluno F

A aluna elegeu o artigo “Como a educação brasileira começou a mudar” para desenvolver um trabalho sobre as problemáticas educacionais expostas no texto “Os problemas da educação no Brasil”. Ademais, utilizou como justificativa da sua escolha o assunto sobre mudanças que a educação está passando ou ainda passará. Dessa forma, atendeu parcialmente ao que foi solicitado pela questão, já que, de fato, o artigo pode ser relacionado ao texto-base. No entanto, era esperado que a estudante relacionasse a breve informação no *link* sobre o atraso dos métodos educacionais vigentes e a construção de alternativas, ou seja, a existência de dificuldades, com os problemas relatados no primeiro texto lido. No que tange ao item 1b, a aluna não alcançou o objetivo da questão, pois não o associou ao primeiro texto. Poderia, por exemplo, ter mencionado a valorização do conhecimento informal, bem como no texto lido anteriormente. Ao tratar das possíveis soluções, o artigo “Como a educação brasileira começou a mudar” abre um espaço para discutir as dificuldades e traçar um paralelo com o primeiro texto lido.

Aluno G

O aluno fornece explicações para cada título e sintetiza o conteúdo de cada artigo, o que transmite a impressão que os textos foram lidos. Diante disso, concluímos que o comando da questão não foi compreendido. Quanto ao item 1b, foi verificado que o objetivo da questão foi alcançado, uma vez que o estudante estabelece relação do conteúdo do artigo escolhido com o

texto-base. Assim, desenvolve uma resposta com ênfase na responsabilidade da família, relacionando tal conteúdo ao artigo “Como a educação começou a mudar”.

Aluno H

A aluna alcançou o objetivo proposto pela questão 1a, uma vez que conseguiu relacionar o título do artigo “Procuram-se estudantes” com o texto “Os problemas da educação no Brasil”, inferindo que a extinção de estudantes estaria relacionada à problemática de participação dos pais, abordada no texto-base. No item 1b, a estudante afirma que, após a leitura do texto na íntegra, a sua hipótese inicial sobre o conteúdo deste se confirma, bem como se justifica a relação com o artigo primeiramente lido. No entanto, em nenhum momento o artigo “Procuram-se estudantes” atribui o problema de falta de estudantes à participação dos pais.

Aluno I

A aluna alcançou parcialmente o que foi solicitado na questão. No item 1a, elege os textos “A importância da escola no empreendedorismo”, “A base é frágil” e o próprio texto-base, a partir da leitura dos títulos e subtítulos, para desenvolver um trabalho sobre as problemáticas educacionais expostas no texto “Os problemas da educação no Brasil”. Dessa forma, infere, adequadamente, que a questão da tomada de decisões abordada no texto “A importância da escola no empreendedorismo” é importante para o desenvolvimento profissional do estudante. No entanto, não expressa com clareza a sua justificativa ao mencionar que “encontra mais conforto quando sai da escola para a vida adulta”. No texto “A base é frágil”, por sua vez, infere que esta base frágil está relacionada ao fato de os pais não exercerem seu devido papel na educação de seus filhos. Quanto ao item 1b, a aluna destaca o texto-base, de modo que não atendeu à solicitação do comando da questão. Isso porque o artigo escolhido tinha que ser relacionado ao texto primeiramente lido.

Objetivo

2 – Utilizar conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re)construir sentidos a partir da leitura.

Aluno A

A aluna não conseguiu perceber a diferença de posicionamento entre os dois fragmentos, de modo que não utilizou conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re)construir sentidos a partir da leitura. Ao justificar a sua resposta positiva, no item 2b, a estudante demonstra que se prendeu somente ao conteúdo e não ao ponto de vista sobre a situação relatada.

Aluno B

A aluna, embora não tenha atendido integralmente ao comando da questão, teve a percepção de que elementos linguísticos produzem sentido. Dessa forma, ressaltou que “[no] primeiro fragmento o autor exprime uma crítica aos pais que não se sentem responsabilizados pelo processo educacional dos seus filhos”. Quanto ao segundo fragmento, ainda que a estudante não assuma expressamente que o autor não se inclui, é possível deduzir que

<p>houve um apagamento do sujeito, já que, ao contrário do anterior, não é mencionado que o autor exprime algo. Assim, a aluna apresenta que “o segundo enfatiza que a educação é vista como meio de crescimento social”.</p>
<p>Aluno C A aluna não conseguiu perceber a diferença entre os dois fragmentos, que envolve conhecimentos linguísticos para reconstruir significados. Assim, explicou os posicionamentos com base nos conteúdos de cada texto.</p>
<p>Aluno D A aluna não identificou a diferença de posicionamento entre os dois fragmentos. Dessa forma, não ativou seus conhecimentos linguísticos para analisar e distinguir enunciados.</p>
<p>Aluno E A aluna não percebeu a distinção de posição entre os dois trechos. Ou seja, que no primeiro fragmento o autor se inclui, demonstrando parcialidade, e no segundo este não se inclui, expressando imparcialidade, ou um apagamento do sujeito para diminuir sua responsabilidade sobre o dito. Dessa forma, menciona que no primeiro “o autor descreve e no outro ele argumenta”.</p>
<p>Aluno F A aluna não identificou a diferença de posicionamento entre os dois fragmentos. Dessa forma, não reconheceu que, no primeiro, o autor se inclui, utilizando a forma verbal “notei” (que apresenta desinência de primeira pessoa do singular), o que denota o seu posicionamento parcial, seu olhar para a situação a partir de seu próprio ponto de vista, de sua experiência. Já no segundo, o autor não se inclui e utiliza uma forma verbal seguida do clítico (a palavra “nota-se”), apontando para a indeterminação do sujeito. Como não há um sujeito explícito, tal uso pode demonstrar imparcialidade, ou um apagamento do sujeito para diminuir sua responsabilidade sobre o dito. Além disso, a estudante, equivocadamente, explicou o posicionamento do autor em cada um dos fragmentos com base no conteúdo.</p>
<p>Aluno G O aluno, ainda que afirme que o autor não se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, não compreendeu a necessidade da utilização de conhecimentos linguísticos para negociar significados e (re)construir sentidos a partir da leitura. Dessa forma, explicou o posicionamento em cada um dos fragmentos com base no conteúdo. O estudante demonstrou não entender a pergunta. Centrou o foco na informação e não como o autor vê a informação. Não respondeu o posicionamento do autor. Comentou sobre as pessoas que eram objeto de discussão do autor. Reconhece que elementos linguísticos podem ser usados para produzir sentidos a partir da escolha lexical “convencendo”. Percebeu a modalização interna à informação, mas não identificou a voz do autor. Não escalonou o discurso para perceber que existem diferentes vozes. Conjugação de leitura decodificadora com bagagem prévia.</p>

<p>Aluno H</p> <p>A aluna, ainda que afirme que o autor não se posiciona da mesma forma nos dois fragmentos, não estabeleceu a diferenciação de posicionamento do autor nos dois fragmentos, envolvendo a ativação de conhecimento linguístico. Dessa forma, explica o conteúdo das duas sentenças.</p>
<p>Aluno I</p> <p>A aluna não alcançou os objetivos pretendidos pela questão, uma vez que associou a diferença de posicionamento nos dois fragmentos aos conteúdos e não à ativação de conhecimentos linguístico, conforme era esperado.</p>
<p>Objetivo</p> <p>3- Estabelecer objetivos de leitura com base no contexto em que ela é desenvolvida, considerando o reconhecimento de características de suporte e gênero. (questão 5)</p>
<p>Aluno A</p> <p>A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter entendido o comando do enunciado.</p>
<p>Aluno B</p> <p>A aluna atendeu parcialmente ao comando da questão. Dessa forma, afirma que a posição defendida pelo autor é “ampliar a perspectiva da educação”, o que não está equivocado, uma vez que, no texto, há a defesa de que os pais não podem terceirizar para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. No entanto, faltou uma precisão maior na resposta.</p>
<p>Aluno C</p> <p>A aluna atendeu, adequadamente, aos objetivos da questão. Assim, identificou que a posição defendida pelo autor é a de os pais devem se envolver na educação de seus filhos. Além disso, como argumentos para embasar o seu posicionamento, utiliza o nome de Confúcio (argumento de autoridade), bem como a consciência da importância de uma boa educação por parte da população (não necessariamente a formal).</p>
<p>Aluno D</p> <p>A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter entendido o comando do enunciado.</p>
<p>Aluno E</p> <p>A aluna não alcançou o objetivo da questão, não conseguindo apresentar de forma clara a posição defendida pelo autor e os argumentos que ele utiliza para embasar seu posicionamento. A estudante menciona que “os pais não se sentem responsáveis, bons professores e muitos estão se convencendo”. Dessa forma, apresenta uma informação truncada, que não explica sobre a responsabilidade dos pais de educar seus filhos.</p>

Aluno F

A aluna atendeu à primeira solicitação do enunciado ao mencionar que “o autor defende a posição de que uma educação não tão formal pode trazer um reflexo muito positivo no desenvolvimento dos filhos, principalmente se os pais se comprometerem em ser exemplos para os mesmos”. Dessa forma, reconheceu que o autor enfatiza que os pais devem se envolver na educação de seus filhos. Além disso, para embasar tal posicionamento, apresentou o argumento de autoridade de Confúcio, que acredita nos benefícios da educação informal. Ademais, citou a questão da conscientização da sociedade para que os pais assumam a educação de seus filhos e não deleguem para a escola. Diante disso, a estudante demonstra que compreende a tipologia e gênero do texto.

Aluno G

O aluno alcançou parcialmente o objetivo da questão. Apresentou adequadamente a posição defendida pelo autor quando mencionou que “os pais precisam educar seus filhos, e não transferir essa responsabilidade para o sistema educacional.” No entanto, não expôs argumentos válidos para embasar tal posicionamento.

Aluno H

A aluna não identificou o posicionamento do autor, de modo que destacou o fragmento “para eles, a educação dos filhos não se baseia no aprendizado dado pelos pais”. Dessa forma, não salienta que os pais não podem delegar para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. Quanto ao primeiro argumento, destaca, equivocadamente, “os pais não podem terceirizar a responsabilidade”, que, na verdade é a posição defendida pelo autor e não argumento. O outro argumento, no entanto, é correto, uma vez que destaca que toda a sociedade precisa contribuir para a melhoria da educação.

Aluno I

A aluna identificou a posição defendida pelo autor ao mencionar que “os pais não podem simplesmente terceirizar para as escolas a responsabilidade de educarem seus filhos”. Em um dos argumentos, cita, corretamente, que é importante que toda a sociedade contribua para a melhora do quadro educacional. No entanto, o outro argumento, equivocado, é que os pais não se sentiam responsáveis para participar ativamente das atividades educacionais de seus filhos. Dessa forma, não constitui um fundamento para reforçar o posicionamento defendido.

Objetivo

4 – Identificar características comuns em diversos materiais, de modo que possam auxiliar na compreensão do posicionamento do autor do texto.

Aluno A

A aluna não alcançou o objetivo da questão, apresentando que “o texto tem como público alvo professores e profissionais que trabalham com educação”. Cabe esclarecer que o enunciado não solicitou informação a respeito de para quem o texto é direcionado. Desse modo, a estudante não identificou características que pudessem auxiliar na compreensão do posicionamento do autor do texto.

Aluno B

A aluna não compreendeu o comando da questão, uma vez que associou o nome “capital” a uma perspectiva de investimento financeiro educacional. Dessa forma, não levou em consideração o perfil da revista e aspectos da página ou da internet que pudesse contribuir para compreender o posicionamento do autor sobre o tema. Para responder adequadamente ao enunciado, é importante estar claro que, como se trata de uma revista com tendência ideológica de esquerda, deve sempre defender uma maior participação coletiva e social nas decisões, por exemplo.

Aluno C

A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter entendido o comando do enunciado.

Aluno D

A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter entendido o comando do enunciado.

Aluno E

A aluna não compreendeu o comando da questão, pois respondeu que “aspecto da página é voltado para os pais. A educação ela começa em casa a escola tem a parte de ensinar conhecimentos gerais”. Assim, não identificou características no material que pudessem auxiliar na compreensão do posicionamento do autor.

Aluno F

A aluna não alcançou o objetivo do enunciado. Ela menciona que o autor do artigo é alguém que almeja mudanças na área de educação, mas não cita quais mudanças seriam essas. Logo, seria essencial apresentar a defesa do autor sobre uma maior participação coletiva e social, considerando que se trata de uma revista ideológica de esquerda.

Aluno G

O aluno não respondeu em conformidade ao comando da questão. Ele ressalta, inadequadamente, que “o posicionamento do autor não poderia ser melhor, o texto está inserido em um ambiente bastante apropriado, pois busca impactar leitores e conscientizar a respeito da educação que é a base para tudo e todos”. Desse modo, não deixa claro que aspecto poderia contribuir para compreender o posicionamento do autor do texto em relação ao tema.

Aluno H

A aluna não alcançou o objetivo da questão, embora tenha identificado algumas características relativas ao suporte, público alvo e tipologia textual. Apesar disso, não apresentou um aspecto da página que pudesse contribuir para compreender o posicionamento do autor do texto quanto ao tema.

Aluno I

A aluna não respondeu a questão em consonância com o enunciado. Dessa forma, apresentou como resposta o seguinte fragmento: “um aspecto que se traduz no fato de que todos os ramos estão diretamente interligados, ou seja, para que aja o crescimento do país em qualquer ranking que ele seja colocado é necessário um bom desenvolvimento em todas as suas áreas de atuação”. Não relacionou, portanto, o perfil da revista ao posicionamento do autor.

Objetivo

5- Avaliar os conteúdos apresentados, de modo a compreender melhor os significados parcial e global do texto. (questão 6)

Aluno A

A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter compreendido o enunciado.

Aluno B

A aluna atendeu parcialmente ao que foi solicitado pela questão. Embora não tenha especificado as duas informações centrais e as secundárias apresentadas pelo autor, supomos que os fragmentos seguiram a ordem apresentada pelo enunciado. O primeiro trecho destacado, “os entrevistados costumam apontar que o sistema educacional brasileiro não é capaz de preparar os jovens para a compreensão de textos simples”, é considerado pela estudante como uma informação central. Tal fragmento constitui um dado sobre as problemáticas do sistema educacional. Além disso, é uma informação que está diretamente ligada à tese do texto, que defende a participação dos pais na educação de seus filhos, ao invés de delegá-la à escola. A segunda passagem salientada, “No PISA os países asiáticos estão apresentando os melhores resultados, possivelmente diante do valor atribuído à educação por influência de nomes como o filósofo Confúcio, que não se restringe ao conhecimento formal”, por sua vez, pode ser considerada como uma informação secundária. Isso porque o foco do texto era a terceirização da educação.

Aluno C

A aluna não atende à solicitação do enunciado. Dessa forma, menciona que o sistema educacional e a educação formal são as informações centrais do texto. No entanto, seria fundamental que especificasse que a educação deve começar com os pais e que a população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações. Quanto às informações secundárias, a estudante apresenta a mudança de postura da sociedade em relação à educação e a busca de qualificação profissional para o mercado de trabalho. A primeira está equivocada, uma vez que o fato de a sociedade se convencer de que precisa contribuir constitui uma informação central. Já a busca de qualificação profissional para o mercado de trabalho, de fato, representa uma informação secundária.

Aluno D

A aluna deixou a questão em branco, o que demonstra não ter compreendido o enunciado.

Aluno E

A aluna não apresentou duas informações centrais e duas secundárias, conforme solicitado pelo comando da questão. Ela apresentou duas passagens do texto, mas não especificou qual das duas seria central ou secundária. Se considerarmos a ordem em que as solicitações são apresentadas no enunciado, podemos deduzir que a primeira informação é a mais importante e a segunda, menos relevante. Dessa forma, a estudante expõe, primeiramente, “uma reunião de pais que não quer ter responsabilidades”. Esta reunião em si, no entanto, não é uma informação central e sim um exemplo que o autor utiliza para ilustrar que os pais não querem se comprometer na educação de seus filhos. A educação, portanto, deve começar com os próprios pais, que não devem terceirizá-la. A outra informação citada pela estudante é “muitos cursos e ascensão social mesmo que precária”. Esta, de fato, seria uma informação secundária, uma vez que remete aos cursos oferecidos pela educação formal. No entanto, a aluna extrapola a informação inscrita no texto quando menciona que a ascensão social é precária. Os cursos é que são precários, segundo o texto.

Aluno F

A aluna destacou as duas informações centrais de forma adequada. Desse modo, salientou a eficiência da educação não formal e a necessidade de que o processo educacional comece com os próprios pais. Como ideias secundárias, a estudante sinalizou, adequadamente, para a abordagem da educação formal e a demanda por cursos técnicos.

Aluno G

O aluno atendeu, parcialmente, ao que foi solicitado na questão. Como informações centrais, primeiro citou, acertadamente, que os pais não podem transferir a responsabilidade de educar seus filhos para a escola. Em seguida, porém, mencionou o tipo de educação (formal ou informal) que está sendo oferecido. Nessa informação, o estudante poderia ter sido mais preciso e apresentado que “A população que deseja melhores serviços das autoridades precisa ter consciência de que uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações”. Como informações secundárias, salientou, equivocadamente, a “necessidade de eleger representantes que se interessem pelo bem estar da sociedade como topo”. Ao contrário, tal informação é central, uma vez que toda a população precisa se convencer de que precisa contribuir para a mudança do quadro da educação atual. Nesse sentido, o voto é uma “arma” para a transformação. O aluno citou, ainda, “o aumento da produtividade do trabalho para permitir o aumento da renda e assim sustentar investimentos indispensáveis”. Essa informação, realmente, é secundária.

Aluno H

A aluna apresenta, erroneamente, como informações centrais os conhecimentos testados nos estudantes em pesquisas internacionais e o fato de os estudantes da Ásia estarem apresentando melhores resultados. No

<p>entanto, em nenhum momento menciona a educação informal, que é tema central do texto. No que diz respeito às informações secundárias, a estudante cita, corretamente, “a demanda por cursos técnicos que elevam suas habilidades para o bom exercício da profissão”. Além disso, destaca, de forma adequada, “a educação formal, aquela que pode ser conseguida nos muitos cursos que estão se tornando disponíveis no Brasil”.</p>
<p>Aluno I A aluna, de forma adequada, identificou as duas informações centrais e as duas secundárias. Dessa forma, considerando as primeiras, apresentou a atuação dos pais no processo de educação de seus filhos, bem como a consciência (faltou especificar por parte da população) para a melhoria da educação. Como informações secundárias, por sua vez, citou, adequadamente, “as informações a respeito dos cursos técnicos e de como anda o processo de melhoria de distribuição de renda no Brasil”.</p>
<p>Objetivo</p>
<p>6 – Verificar a capacidade de elaboração de uma síntese de um texto, considerando a concatenação de todos os elementos para formar uma unidade de sentido.</p>
<p>Aluno A A aluna deixou a questão em branco.</p>
<p>Aluno B A aluna expõe que “o autor expressa ideias de rever o objetivo do processo educacional”. A partir disso, é possível inferir que o processo educacional de hoje não está satisfatório, o que, de fato, é apontado pelo texto. No entanto, não sintetizou as informações principais do texto em seu resumo, uma vez que não cita os problemas da educação no Brasil, como a falta de comprometimento dos pais e importância da educação não formal, que representam o cerne da discussão. Além disso, faz referência às demandas do mercado de trabalho, que já seria uma informação secundária.</p>
<p>Aluno C A aluna redigiu um pequeno texto com as informações principais no que diz respeito à melhora do processo educacional. Dessa forma, apontou para a consciência da população na escolha de seus representantes e para a participação da família na educação do aluno.</p>
<p>Aluno D A aluna deixou a questão em branco.</p>
<p>Aluno E A aluna, em seu resumo, discorre brevemente sobre a responsabilidade da família na educação. Assim, apresenta que “a educação não visa só o grau da escolaridade mas em um ângulo geral a escola tem responsabilidade e a família também”. Ou seja, identifica que uma boa educação não é somente a formal. Contudo, não menciona os problemas da educação no Brasil, como a falta de comprometimento dos pais, que é o cerne da discussão.</p>
<p>Aluno F A aluna sintetizou as ideias principais do texto, concatenando todos os</p>

elementos para a formação de uma unidade de sentido. Dessa forma, identificou que a educação brasileira precisa ser reformulada, bem como a necessidade da participação da família e da informalidade no processo educacional.

Aluno G

O aluno alcançou os objetivos da questão. Apresenta, em seu resumo, a importância da participação ativa da família junto à escola, o que representa uma informação vital do texto. Mencionou, também, que “tendo a educação como base na reestruturação da sociedade, muitos setores seriam beneficiados e atenderiam melhor a aspiração de todos”.

Aluno H

A aluna inicia o resumo apresentando uma informação que não está no texto. Dessa forma, menciona que “a educação oferecida no Brasil não é de baixa qualidade, é testada e aprovada por centros de pesquisa respeitados no mundo inteiro”. Tal frase aponta para uma abordagem descendente, ou seja, centrada na opinião do estudante, de forma a não considerar o que o texto apresenta. Em seguida, a estudante apresenta que “o problema da educação é social, os pais não estão comprometidos com a educação”. Assim, reconhece que uma das informações centrais do texto é o fato de os pais não estarem comprometidos com a educação, o que reflete um problema relevante na educação do país.

Aluno I

A aluna identificou o cerne da discussão do artigo de opinião, que é a relevância da atuação dos pais na educação de seus filhos, visando a minimizar os problemas da educação do Brasil. Os elementos do pequeno texto redigido pela estudante estão concatenados de forma adequada, de modo a formar uma unidade de sentido. Poderia, também, ter citado que os pais não podem transferir a responsabilidade de educar seus filhos para a escola. Dessa forma, uma boa educação, não necessariamente formal, é fundamental para atender melhor as suas aspirações.

ANEXO E – CD com as respostas dos alunos aos dois instrumentos