

COMPREENSÃO EM LEITURA: COMO AVALIÁ-LA?

Rosângela Gabriel¹
Marione Frömming²

RESUMO

Como avaliar a compreensão em leitura? Essa questão é o fio condutor deste artigo. Buscando respondê-la, desenvolvemos uma reflexão sobre os elementos envolvidos na leitura e o papel que exercem no estabelecimento da compreensão em leitura. Em seguida, buscamos na bibliografia e na prática pedagógica os instrumentos ordinariamente utilizados para testar a compreensão em leitura, tecendo breves comentários sobre suas vantagens e deficiências. Na seqüência, apresentamos a análise de uma prova de múltipla escolha elaborada com o objetivo de testar a compreensão em leitura de candidatos ao exame vestibular e discutimos os resultados alcançados. A investigação aqui apresentada vem confirmar a complexidade inerente à tarefa da leitura. Além disso, chama a atenção de professores e pesquisadores para a cautela necessária na elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e na interpretação dos resultados obtidos, uma vez que só temos acesso indireto ao processamento mental inerente à compreensão em leitura.

Palavras-chave: compreensão em leitura, circunstância da leitura, avaliação da compreensão.

¹ Doutora em Linguística pela PUCRS e professora do Departamento de Letras da UNISC. Endereço para correspondência: Rua Pedro Albino Müller, 863/403 – Bairro Florestal – Lajeado – RS – Brasil – Cep 95900-000 – E-mail: rgabriel@dlet.unisc.br

² Especialista em Estudos da Linguagem pela UNISC e Assessora Pedagógica da SMED de Caxias do Sul/RS.

E-mail: mifromming@caxias.rs.gov.br

ABSTRACT

How to evaluate reading comprehension? This question is the guideline of this article. Searching the answer, we developed a few considerations about the elements involved in reading and the role they play in establishing reading comprehension. On the sequence, we looked on the literature and on the teachers' practices for tools employed to test reading comprehension, trying to summarize their qualities and their disadvantages. Further, we present the analyses of a multiple choice test elaborated with the aim of testing reading comprehension in candidates to a university entrance examination and discussing the results. The investigation here described reassures the complexity inherent in the reading task. Moreover, it calls teachers and researchers' attention to the necessary caution when elaborating tools to evaluate reading comprehension and understanding the results, since we can only have indirect access to the mental processing intrinsic in reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, reading context, comprehension's evaluation.

1 INTRODUÇÃO

A metamorfose da larva humana num indivíduo falante tem algo de estupendo. Em seguida, a conquista da linguagem, do pensamento racional, da leitura, dos rudimentos do saber, constitui ainda uma façanha admirável[...] (Beauvoit, 1984)

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa [...]. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. (Vygotsky, 1993)

Para Simone de Beauvoit, a larva humana não é ainda um ser humano; passa a sê-lo quando se torna um indivíduo falante. Segundo Vygotsky, a linguagem possibilita o desenvolvimento do pensamento racional. Como imaginar o pensamento destituído de uma linguagem para expressá-lo?

Os seres humanos desenvolveram diversos tipos de linguagem. Um deles, no entanto, se destaca: a linguagem verbal e sua representação escrita. O acúmulo de informações ao longo da história da humanidade exigiu uma forma de armazenamento mais permanente do que a tradição oral, e a escrita se impôs como uma necessidade imperativa nas sociedades modernas.

Para ser cidadão, o mínimo que um indivíduo precisa é dominar o código escrito. Jornais, revistas, livros, propagandas, o nome da loja, o nome da rua, a linha de ônibus, etc., e todas essas informações nos chegam via código escrito.

Por isso é pertinente a preocupação de pais, educadores e cientistas com a eficiência do ensino da leitura e da escrita. Como pensar que todos são iguais perante a lei, se alguns são incapazes de entendê-la?

Objetiva-se, no presente artigo, estudar a compreensão em leitura, os elementos envolvidos nesse processo e as formas possíveis de avaliar o produto dessa atividade mental. É sempre bom lembrar que o acesso à compreensão é indireto, uma vez que não existem meios, ainda, para observar a atividade cerebral no momento da leitura e o estabelecimento de relações necessárias para o alcance da compreensão do texto.

Este artigo divide-se em dois blocos. A seção que segue é dedicada à investigação dos elementos envolvidos na leitura, dos instrumentos existentes para a avaliação da compreensão em leitura e de formas de validação desses instrumentos. As seções 3 e 4 apresentam a análise e discussão dos resultados de uma prova de múltipla escolha construída com o objetivo de avaliar a compreensão em leitura de vestibulandos de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.

É importante lembrar que os estudos sobre a compreensão em leitura ainda têm um longo caminho a percorrer. Sabe-se muito pouco sobre algo tão fundamental. Além disso, a maioria dos estudos sobre compreensão utilizou falantes de língua inglesa. Desenvolver práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação mais eficientes passa, necessariamente, por uma compreensão mais ampla dos mecanismos envolvidos na leitura.

2 A COMPREENSÃO EM LEITURA

[...] o objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir, é necessário um ato concreto, que se chama *leitura*, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Agora isso, só há traços no papel. (Sartre, 1985)

A *leitura*, em seu sentido estrito, constitui um processo ativo de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não-visuais, uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor quis expressar, através de uma mensagem verbal escrita. (Poersch e Porto, 1989)

Os sinais gráficos impressos ou os traços no papel só adquirem sentido através de um ato concreto, um processo ativo chamado **leitura**. A leitura, ou a compreensão em leitura, consiste numa atividade de processamento e integração da informação, realizada pela mente humana. O leitor chega ao texto com seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua; processa o encadeamento das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos na construção da estrutura formal e semântica do texto. Em seguida, o leitor compara a estrutura semântica do texto às estruturas pré-existentes em sua memória e busca a integração dessas estruturas, ou seja, busca a compreensão.

Nem sempre a compreensão se dá em plenitude, por isso fala-se em níveis de construção do sentido. Podemos analisar esses níveis sob dois critérios diferentes: a abrangência e a profundidade.

O critério da abrangência está relacionado com as articulações lingüísticas: palavras formam frases, frases formam textos. A compreensão pode ser prejudicada pela falta de conhecimento do significado de certas palavras, pela falta de familiaridade com certas estruturas frasais ou pela dificuldade de apreender o sentido global do texto.

O critério da profundidade relaciona-se aos níveis em que se constrói o sentido do texto. O conteúdo explícito corresponde ao que o autor diz claramente, é o que está expresso nas linhas do texto. O conteúdo implícito corresponde àquele sentido que deve ser lido embora não escrito, ou seja, as elipses, as pressuposições, as inferências, as ironias. A recuperação é feita através dos dados expressos e do conhecimento de mundo embutido em uma determinada língua. Já o conteúdo metaplícito é aquele que só pode ser construído mediante a situação de comunicação, mediante o conhecimento do contexto. É a busca do sentido que o autor efetivamente quis dar ao texto, num determinado contexto histórico, geográfico, social e cultural. Para chegar à construção do sentido metaplícito é necessário que o leitor tenha um conhecimento extratextual. Como esse conhecimento pode variar, a interpretação também pode variar de leitor para leitor e ser motivo de acaloradas discussões.

O objetivo das seções que seguem é lançar um olhar meticoloso aos vários elementos envolvidos na leitura e às possibilidades de avaliar a compreensão da leitura em seus vários níveis de abrangência e profundidade.

2.1 Elementos envolvidos na leitura

A leitura pode ser comparada a uma pedra preciosa, que o observador analisa sob diferentes ângulos. Em alguns aspectos, a leitura está mais relacionada

com a cognição³, em outros, com o conhecimento de mundo; em outros, com o conhecimento lingüístico, etc.

Definir com precisão os elementos envolvidos na leitura não é tarefa simples. Além de estarem presentes em grande número, esses elementos estão tão intrincados que torna-se impossível dizer com certeza onde termina um e onde começa o outro.

Durante muito tempo, considerou-se a compreensão em leitura como a capacidade de reconstruir o sentido dado pelo autor ao texto. Essa é a concepção de leitura que está na base de questões do tipo "O que o autor quis dizer no poema X?".

O leitor não é um mero decodificador do sistema de signos utilizado pelo escritor. Além do conhecimento do código lingüístico, o leitor chega ao texto com seu conhecimento de mundo, ou seja, com um conhecimento prévio que pode ou não coincidir com o do escritor. O leitor, no momento da leitura, constrói o sentido/significado do texto, integrando seu conhecimento prévio ao conhecimento trazido pelo texto. O produto dessa integração é um novo sentido, mais ou menos próximo ao pretendido pelo escritor.

Por outro lado, não devemos incorrer no erro de imaginar que um texto está aberto a todas as interpretações possíveis. O texto abre um leque de possibilidades, mas o escritor hábil restringirá essas possibilidades, fornecendo pistas para sua interpretação. Uma vez concluído, o texto passa a ter existência própria, independente de seu autor. Essa necessidade de autonomia do texto escrito oferece grande dificuldade ao aprendiz. Familiarizado com a comunicação oral, em que as circunstâncias de emissão e recepção coincidem, falhas de comunicação podem ser resolvidas imediatamente, e o receptor é conhecido, o aprendiz se vê diante de um novo veículo, o texto escrito, que possui características peculiares.

Uma visão mais ampla da leitura deve levar em conta todos os elementos envolvidos nesse processo. O esquema apresentado no Quadro 1 procura elencar os diversos aspectos envolvidos na leitura, buscando uma visualização e hierarquização das intrincadas relações que se estabelecem entre os elementos.

No ponto mais alto, está colocado o contexto. Em alguns casos, a circunstância da leitura difere muito da circunstância da escritura: o leitor do século XXI lê autores como Homero e Virgílio; leitores de países tropicais lêem textos escritos no rigor do inverno russo; livros são traduzidos para diversas

³ Mesmo sem a pretensão de definir 'cognição' em uma nota de rodapé, parece oportuno citar alguns aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura, tais como memória de trabalho e memória de longo prazo, processamento da informação, estratégias de aprendizagem e solução de problemas.

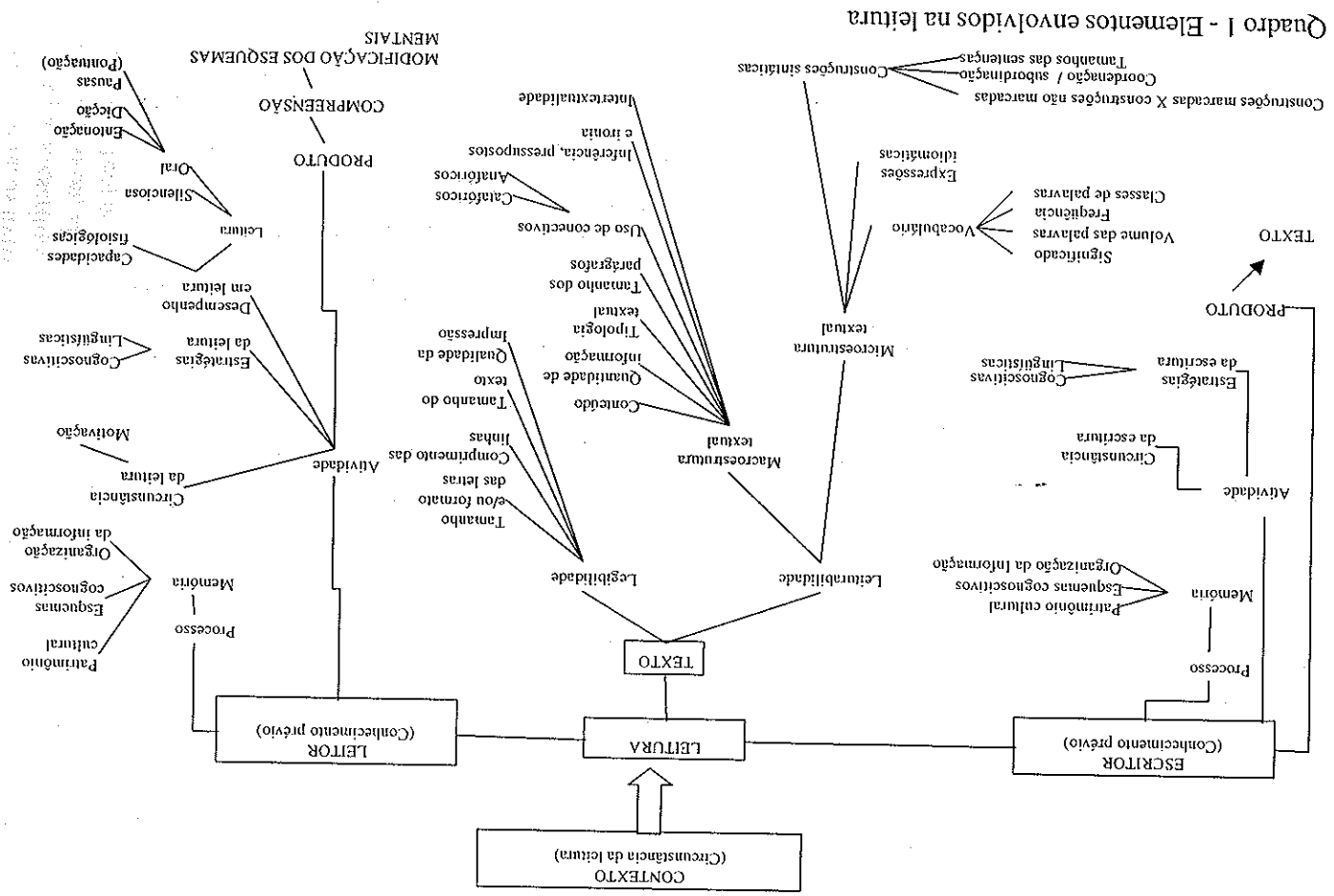
línguas. Um livro didático de português, publicado em 1920, teve seu papel pedagógico na época. Hoje, pode ser lido como objeto de estudo sociológico, a fim de, por exemplo, observar o papel social da mulher naquela época. Um tratado de medicina do século passado pode passar a ser lido como uma obra cômica pelo leitor do século XXI. A compreensão varia de acordo com a circunstância da leitura. Um leitor pode ler informações sobre Londres antes de viajar a esta cidade e relê-las após a viagem. Sua compreensão mudará substancialmente. Por essas e outras razões, o contexto, ou circunstância da leitura, atua sobre todos os elementos nela envolvidos. Observando o Quadro 1, vemos que desse contexto amplo sai a leitura, que logo se subdivide em aspectos relacionados ao escritor, ao texto e ao leitor. Dedicaremos as próximas seções ao detalhamento desses aspectos.

2.1.1 O escritor

No Quadro 1, podemos ler, junto à palavra "Escritor", "conhecimento prévio". O conhecimento prévio do escritor, tanto cultural quanto individual, afeta diretamente a escritura. O escritor é, antes de tudo, um indivíduo inserido numa determinada cultura. Associações que num ambiente cultural são óbvias, noutra, podem causar estranheza. Dependendo do objetivo da leitura, o conhecimento dos significados culturais ganha maior ou menor importância. Por exemplo, a leitura de um texto bíblico pode ter como objetivo fomentar uma reflexão, sem maior interesse pelos valores culturais da época. Contudo, quanto mais o leitor compartilha dos mesmos significados culturais do escritor, mais plena será a leitura.

Por outro lado, os esquemas cognoscitivos são particulares a cada indivíduo, construídos pelas experiências vivenciadas. As conexões entre os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos vão sendo reestruturadas continuamente, de uma forma que é particular a cada indivíduo. Quando lemos vários textos de um escritor, aos poucos vamos percebendo a maneira como ele raciocina, como estabelece relações. Essa maneira particular de pensar constitui, junto com outros elementos, o estilo do escritor.

Inserida na cultura está a língua. O que se disse nos parágrafos anteriores, quanto ao conhecimento cultural e individual, serve também para o conhecimento lingüístico. A língua, como conceituada por Saussure (1959), é um conjunto de possibilidades que o falante utiliza e atualiza em seu discurso. É óbvio que o leitor precisa conhecer a língua (idioma) em que o texto foi escrito. Além disso, o leitor precisa manejar as peculiaridades pragmáticas e sociolingüísticas do código utilizado pelo escritor. Dentre as possibilidades que a língua oferece, certas construções sintáticas e semânticas podem constituir um obstáculo ao leitor menos experiente. A título de ilustração, lembremos dos sermões do Padre



Antônio Vieira, os livros de Graciliano Ramos ou o Hino Nacional Brasileiro.

Alguns escritores, mais que outros, dão aos seus textos um caráter autobiográfico ou, ainda, escrevem sobre momentos políticos e/ou históricos específicos. O conhecimento das circunstâncias da escritura, da história pessoal do escritor, do momento político e histórico, em alguns casos, é crucial para a compreensão da leitura. Outros textos, de caráter mais universal, prescindem desse conhecimento.

2.1.2 O texto

Os fatores relacionados ao texto e ao leitor são, sem dúvida, os mais importantes para a leitura. Nesta seção tentaremos dar conta dos aspectos relacionados ao texto, que podem ser divididos a partir de dois critérios básicos: legibilidade⁴ e leiturabilidade⁵.

2.1.2.1 Legibilidade

A legibilidade compreende as características físicas do texto. Na prática, a falta de legibilidade de um texto não significa impossibilidade de compreensão, mas sim, acréscimo de dificuldade. A leitura pode ser favorecida ou perturbada pelo tamanho ou formato das letras, pela qualidade da impressão, pelo tipo e cor do papel, pelo comprimento das linhas e até pelo tamanho do texto.

Lembremos por um instante as edições atuais de literatura infantil. Os editores, além de capricharem nas gravuras, utilizam letras grandes, com formato sóbrio; as letras são impressas em tinta preta sobre o papel branco, de boa qualidade. Pensemos agora naqueles contratos cheios de cláusulas, com letras minúsculas, amontoadas no papel. Qual texto é mais legível?

Tomemos o exemplo dos jornais e revistas de circulação nacional. Todos utilizam o sistema de colunas para tornar as linhas mais curtas e facilitar a leitura. Se não fizessem isso, talvez o leitor fosse obrigado a usar uma régua para manter os olhos na mesma linha.

O tamanho do texto também pode constituir fonte de dificuldade, especialmente para o leitor iniciante. Por isso, o tamanho dos livros escritos para crianças lerem vai aumentando gradativamente, passando pelos infante-juvenis até chegar ao leitor maduro. Outro exemplo que ilustra a questão da extensão são os textos publicitários, em geral curtos.

⁴ Optamos neste artigo pelo termo *legibilidade* como tradução do termo inglês *legibility* ou *legibilidad*, em espanhol.

⁵ Consideramos o termo *leiturabilidade* como mais adequado para dar conta do conceito expresso, em inglês, pelo termo *readability* e, em espanhol, pelo termo *leiturabilidad*.

2.1.2.2 Leiturabilidade

A questão da leiturabilidade é bastante complexa. A fim de estudá-la, optamos por fazer uma distinção entre os fatores ligados à macroestrutura textual e os ligados à microestrutura textual. Consideraremos o limite do período, unidade iniciada com letra maiúscula e encerrada com ponto final, como o divisor de águas entre macro e microestrutura.

2.1.2.2.1 Macroestrutura textual

O conteúdo de um texto não é intrinsecamente fácil ou difícil, interessante ou não. Esse julgamento vai variar de leitor para leitor. Se o leitor tem interesse num determinado assunto, estará predisposto a entendê-lo. O conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo do texto vai facilitar a compreensão das informações novas. Por outro lado, se o conteúdo for completamente desconhecido, provavelmente a compreensão será prejudicada.

A quantidade de informação veiculada por um texto também constitui fonte de dificuldade. Se o texto for muito informativo, com poucas repetições e reforços, o esforço do leitor será maior. A redundância e a paráfrase internas ao texto constituem estratégias facilitadoras da compreensão.

A tipologia textual também é um aspecto importante para a compreensão do texto. Os textos narrativos são os primeiros a serem compreendidos pelas crianças, seguidos dos textos descritivos. Os textos dissertativos ou argumentativos só serão compreendidos quando o leitor alcançar certa maturidade lingüística. Um fator de dificuldade dos textos narrativos pode ser a observância da ordem cronológica. Se o texto é rico em idas e vindas, exige mais esforço do leitor, que precisa reorganizar os fatos de acordo com a ordem de ocorrência. Situação semelhante acontece com o texto dissertativo ou argumentativo: se o raciocínio do escritor fica claro, se os argumentos apresentados seguem uma ordem lógica, o leitor terá menor dificuldade para compreendê-lo. Já a descrição, presente tanto em textos narrativos quanto dissertativos, constrói o pano de fundo, o cenário em que se desenvolverá o enredo ou em que se discutirão os argumentos.

O tamanho dos parágrafos pode perturbar a compreensão da leitura. Um parágrafo encerra uma idéia e a mudança de um parágrafo para outro possibilita um pequeno descanso para a atenção do leitor. Por isso, parágrafos longos podem representar idéias mais complexas e manutenção da atenção por um período de tempo mais longo.

O uso de elementos conectores entre os parágrafos é um dos instrumentos poderosos para a construção da coesão textual. Eles fornecem pistas que direcionam a leitura. A ausência desses elementos pode dar uma falsa impressão de simplicidade ao texto, uma vez que o leitor deverá inferir relações de oposição, conclusão, finalidade, etc.

Entre os elementos responsáveis pela coesão textual, estão os anafóricos e os catafóricos. A língua é regida por um princípio de economia: o mínimo de esforço com o máximo de desempenho. A recuperação dos conceitos através de retomadas anafóricas e a previsão do que será exposto, via elementos catafóricos, constituem instrumentos importantes na construção de um texto. Contudo, o exagero no uso desses mecanismos pode dificultar a compreensão do texto.

A quantidade de informação a ser inferida pelo leitor e o desconhecimento de certos pressupostos são também ingredientes que atuam na compreensão em leitura. Ao lado da ironia e do humor, talvez sejam esses os aspectos dominados mais tardiamente na compreensão da leitura, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira.

Por último, um aspecto que extrapola os limites do texto. A intertextualidade, ou seja, a referência explícita ou implícita a outros textos, interfere na compreensão. Se o leitor tiver conhecimento dos textos referidos, estará mais equipado para fazer as relações previstas e alcançará uma compreensão mais plena da leitura.

2.1.2.2 Microestrutura textual

No limite da sentença, o aspecto mais óbvio que pode dificultar a compreensão de um texto é o vocabulário. Algumas palavras desconhecidas dentro de um texto podem não atrapalhar a compreensão, pois seu significado pode ser inferido. Aliás, essa é uma das formas mais eficazes de expansão do vocabulário passivo e ativo. Contudo, se a quantidade de palavras desconhecidas for muito grande, ou se essas palavras carregarem muita informação, podem impossibilitar a compreensão do texto.

Outro aspecto relacionado ao vocabulário é o volume das palavras. As palavras mais frequentes em nosso vocabulário são curtas, com até duas sílabas. As palavras longas, mas com alta frequência de uso, são aos poucos reduzidas. Assim, temos "super" para supermercado, "auto" para automóvel, "chima" para chimarrão, etc. Um texto em que predominam palavras longas exigirá mais esforço do leitor.

Ainda no limite da palavra, temos a questão da frequência. Palavras de uso diário oferecem menos dificuldade do que palavras pouco frequentes. Mas há ainda a frequência de ocorrência dentro do texto. A repetição torna as palavras menos informativas, exigindo menos esforço do leitor. Outra forma de repetição, que torna o texto mais fácil e ao mesmo tempo mais elegante, é o uso de sinônimos, de apostos, de orações adjetivas explicativas ou de paráfrases.

Coleman (1971) sugere que a proporção de certas classes de palavras afeta a compreensão de um texto. Seus experimentos foram aplicados ao inglês, por isso não podemos afirmar que o mesmo se dê em português. Vale registrar que a proporção de palavras lexicais e funcionais, a proporção de nomes

concretos e abstratos e a proporção de verbos pode facilitar ou dificultar a compreensão de um texto.

Muitas vezes as palavras, tomadas isoladamente, são do conhecimento do leitor. Porém, agrupadas num sintagma maior, adquirem um novo significado, que pode ser desconhecido. Tomemos a frase

(1) O time de Felipão é o lanterninha do campeonato.

As duas expressões sublinhadas oferecem dificuldade para o leitor que não domina o jargão do futebol. Primeiro tem que se saber que "Felipão" é o nome de um treinador de futebol; em seguida o time que Felipão está treinando no momento. A segunda expressão ilustra como o conhecimento do significado de "lanterninha" e "campeonato" não garante a compreensão da expressão consagrada para designar o último colocado em um campeonato de futebol.

Segundo nosso raciocínio, que iniciou com a palavra e passou pelas expressões, chegamos às construções gramaticais. Certas construções sintáticas são mais frequentes e por isso oferecem menos dificuldade ao leitor. A ordem {(sujeito) + núcleo verbal + (complementos) + (adjuntos adverbiais)} é a mais frequente na língua portuguesa e por isso menos marcada. A inversão dessa ordem em maior ou menor grau pode dificultar a leitura e exigir que o leitor volte o olhar em busca do sujeito da oração. Com fins didáticos, alguns professores pedem que seus alunos coloquem as estrofes de *Os Lusíadas* ou do *Hino Nacional Brasileiro* em ordem direta, a fim de que compreendam melhor esses textos.

Construções passivas, em que o papel semântico de agente não coincide com a função sintática de sujeito gramatical, também oferecem dificuldade ao aprendiz. O uso da ordenação e, especialmente, da subordinação dificulta a leitura. A colocação de várias orações subordinadas encaixadas dentro de outras exige que o leitor volte algumas linhas para construir o sentido da frase. Em geral, essas são sentenças bastante longas, outro elemento apontado como causador de perturbação na leitura. Não só o tamanho do período, mas também o tamanho das orações e dos constituintes oracionais interfere na leitura. O ideal é que o leitor possa seguir na leitura sem hesitar, de forma linear e fluente.

2.1.3 O leitor

O observador atento do Quadro 1 perceberá o paralelismo existente entre aspectos relacionados ao escritor e ao leitor. Assim como o escritor, o leitor não chega ao texto como *tabula rasa*; ele traz consigo um conhecimento prévio mais ou menos próximo ao do autor.

O leitor está inserido numa cultura e por isso domina certos códigos comuns a essa sociedade. Ao mesmo tempo, o leitor é um indivíduo dotado de

uma maneira peculiar de tratar a informação apreendida, de organizá-la e integrá-la ao seu conhecimento prévio.

O leitor busca a leitura por diferentes motivações: para sentir-se integrado a uma sociedade leitora, para adquirir conhecimento, para melhorar sua situação sócio-econômica, para realizar tarefas escolares, por diversão, etc. As motivações e os estados psicológicos presentes na circunstância da leitura afetam a compreensão, devido ao grau de atenção que se dispensará ao texto.

O conhecimento prévio do leitor não precisa necessariamente coincidir com o conhecimento veiculado pelo texto. Uma das principais motivações para a leitura é a aquisição de conhecimento; portanto, um texto que não acrescenta informações despertará menos interesse no leitor. O importante é que conhecimento prévio e conhecimento novo possam interagir dinamicamente, que a informação nova esteja ao alcance da compreensão do leitor.

A compreensão de um texto não é um valor absoluto: ou se entende tudo ou não se entende nada. É mais adequado pensar na compreensão como um *continuum*, que vai da não interação entre os esquemas mentais do leitor e os propostos pelo texto, até um grau de interação máximo. Uma primeira leitura de um texto com alto teor de dificuldade, seja por questões de legibilidade ou de leiturabilidade, pode trazer uma compreensão parcial, que poderá ser plenificada através de uma segunda ou terceira leitura.

O domínio do código lingüístico é um dos fatores determinantes da compreensão. A familiaridade com o vocabulário, com as expressões idiomáticas, com as estruturas sintáticas e com aspectos sociolingüísticos é de crucial importância para a compreensão do texto. O retorno à seção 2.1.2, que é dedicada ao texto, pode refrescar nossa memória sobre os diferentes aspectos intrínsecos ao texto que exigem do leitor domínio do código lingüístico.

O desempenho em leitura pode variar por questões fisiológicas. Uma criança terá dificuldade para ler 50 páginas num dia. Pessoas com problemas de visão esgotam mais rapidamente sua capacidade de leitura. Ler pode ser um convite para o sono depois de um dia exaustivo de trabalho.

A leitura pode ser silenciosa ou em voz alta. A atividade leitora é predominantemente solitária e, nesse caso, preferir-se-á a leitura silenciosa, a menos que queiramos apreender a musicalidade particular de um determinado texto ou queiramos memorizá-lo com exatidão.

No entanto, a atividade leitora pode também ser uma prática social. Ler para os colegas de aula, ler para o professor, ler para os pais, ler para os amigos, ler para os irmãos menores, ler para os participantes de um congresso, etc. A leitura em voz alta exige do leitor um esforço adicional. Ele deverá prestar atenção no tom de voz, na entonação, na dicção. Essa atenção dispensada ao produto sonoro resultante da leitura pode desviar a atenção do leitor, dificultando

a compreensão do texto. Por outro lado, se o leitor tiver compreendido o texto, a entonação e a colocação das pausas será muito mais adequada.

Poderíamos continuar pensando em elementos envolvidos na leitura e acrescentá-los ao Quadro 1. Poderíamos também considerar alguns deles menos importantes do que outros. O que dificilmente usaríamos contestar é que o produto que se espera da leitura é a compreensão. A compreensão, entendida como a integração da informação veiculada pelo texto ao conhecimento prévio do leitor, gera, por sua vez, modificações mais ou menos sutis nos esquemas mentais do leitor. O leitor reestrutura seus esquemas mentais, assimilando o conhecimento novo, e chegará ao próximo texto com um conhecimento prévio diferente. Assim, em última análise, cada leitura que fazemos de um mesmo texto durante nossa vida produz uma compreensão pouco ou muito diferente da primeira.

2.2 O que é avaliável em leitura

A leitura é um processo mental e, enquanto tal, de difícil acesso. Dizer com precisão o que está se passando na mente/cérebro do leitor, como o sentido vai sendo construído é, ainda, impossível. Para que esse conhecimento avance, os pesquisadores estudam as estratégias de leitura usadas e o produto da leitura, ou seja, a compreensão do texto.

O desejo de avaliar a leitura é tão antigo quanto a atividade de ler. A mãe que pede que o filho conte a história que acabou de ler, e a professora que observa e questiona o aluno durante a leitura estão tentando avaliar o nível de compreensão. Essa avaliação informal e interativa talvez seja a maneira mais eficiente de acessar a compreensão em leitura, pois permite que o avaliador vá direcionando suas questões de acordo com as respostas obtidas.

Apesar de ser tão eficiente, a avaliação informal apresenta sérios problemas práticos: como aplicá-la num concurso vestibular com 5000 candidatos? Se a avaliação informal é altamente flexível e subjetiva, fica óbvio que sua padronização é impossível!

Os processos mentais são particulares a cada indivíduo. Diferentes leitores de um mesmo texto produzem compreensões diferentes. Levada ao extremo, uma avaliação objetiva da compreensão é impossível por causa do problema das variações individuais. Por outro lado, a língua escrita é um sistema simbólico partilhado por um grupo social. Logo, existe um conjunto de categorias intersubjetivas que são o meio de comunicação entre os membros de uma comunidade lingüística e que permitem que a leitura seja avaliada.

Como vimos na seção anterior, vários elementos estão envolvidos na leitura e afetam a compreensão. Assim como é difícil definir com precisão os

elementos e seu grau de importância na leitura, também o é avaliar a compreensão sem estar avaliando esses elementos. Alguns exemplos: ao solicitarmos uma síntese de um livro, estamos medindo, junto com a compreensão, a quantidade e a qualidade da informação recordada; ao observarmos a capacidade de o indivíduo fazer inferências e estabelecer relações, estamos avaliando também o conhecimento prévio e a inteligência do leitor; a compreensão de estruturas sintáticas complexas está relacionada com habilidade linguística quanto com memória de curto prazo. Por esses motivos, aspectos diferentes da leitura devem ser avaliados por instrumentos específicos.

Farr & Carey (1986, p.33) afirmam que os testes de compreensão não são mais do que amostras de indicadores da leitura realizada. Os testes não são amostras da leitura de fato, são meros indicadores da leitura. Todos os testes se baseiam em amostras limitadas do comportamento leitor sob condições limitadas. É com esse olhar cauteloso que passaremos a examinar alguns instrumentos para avaliação em leitura.

2.3 Instrumentos para avaliação em leitura

Na seção anterior, foi feita uma alusão a problemas práticos da avaliação informal, a qual só é possível numa situação de acompanhamento individualizado. O fato de a avaliação informal apresentar dificuldades práticas não deve levar à conclusão de que a avaliação formal seja algo simples.

Vários instrumentos podem ser usados para avaliar a compreensão em leitura. Nenhum deles pode ser considerado o instrumento perfeito, pois, como foi dito na seção anterior, aspectos diferentes da leitura devem ser avaliados por instrumentos específicos. Além disso, outras variáveis podem interferir nos resultados.

Quando uma criança de dois anos executa ordens, tais como "pegar a bola", dizemos que ela já entende a linguagem oral. Analogamente, a criança que pinta o quadrado de vermelho, de acordo com a instrução do exercício, compreendeu a ordem lida. Portanto, o comportamento apresentado após a leitura de ordens de exercícios, de manuais de instrução, de receitas, de problemas matemáticos pode ser uma forma de avaliar a compreensão em leitura.

A professora das séries iniciais que pede para a criança contar aos colegas a história que acabou de ler está verificando a compreensão do leitor. A paráfrase oral da criança pode ser transformada em uma paráfrase escrita. A estratégia da paráfrase é útil inclusive nos níveis de instrução mais elevados, pois, ao redigir o referencial teórico ou a revisão bibliográfica de um trabalho científico, estamos parafraseando nossas leituras anteriores.

Em um texto sempre há informações mais relevantes do que outras. A capacidade de perceber quais são as informações mais importantes demonstra que o leitor compreendeu o texto. Leitores despreparados para um texto mais complexo, quando convocados a escrever uma síntese, às vezes se queixam: "Eu não sei o que deixar de lado, tudo é importante". Por outro lado, não podemos esquecer que as pesquisas sempre apontam para uma ordem de aquisição: a compreensão antecede a produção, tanto na linguagem oral quanto na escrita. Portanto, uma síntese mal escrita não significa, necessariamente, falta de compreensão. Já um resumo adequado demonstra alto grau de compreensão.

Uma prática bastante comum nas escolas é a das questões abertas ou dissertativas. Essas questões são interessantes, pois ao mesmo tempo em que são direcionadas a determinados aspectos do texto, dão certa liberdade para que o leitor mostre as relações que estabeleceu e os raciocínios que o levaram à compreensão do texto. Por outro lado, esse tipo de questão exige grande atenção do examinador, que deve avaliar quais interpretações são permitidas pelo texto e quais não são.

Outra forma de avaliar a compreensão é a leitura oral. Entonação adequada, pausas, tom de voz irritado e indignado, ou suave e carinhoso, demonstram que o leitor estabeleceu nexos entre linguagem oral e escrita, que podem favorecer a compreensão. Segundo Allende & Condemarin (1987, p.105), a prática da leitura oral em sala de aula apresenta uma série de vantagens: permite avaliar a habilidade dos alunos no reconhecimento de palavras; permite avaliar, indiretamente, a fala da criança; desenvolve no aluno a capacidade de comunicação; fornece mais um estímulo à memória do aluno, pois, além do estímulo visual, ele terá o estímulo auditivo.

Nas fases iniciais de aquisição da língua escrita, a leitura oral pode prejudicar a compreensão. A grande atenção dispensada à pronúncia correta, à pontuação, ao tom de voz pode prejudicar a construção do sentido. Para não criar traumas desnecessários, talvez seja mais produtiva uma leitura silenciosa antes de expor o aluno ao julgamento dos colegas.

Dois outros instrumentos para avaliação da compreensão em leitura são os testes de múltipla escolha e o procedimento Cloze. Detalharemos cada um deles nas seções que seguem.

2.3.1 Os testes de múltipla escolha

Vianna (1982) chama de arte a tarefa de elaborar itens objetivos, por considerá-la um trabalho criativo, que exige grande talento do construtor. A elaboração de itens é árdua e exige esforço e tempo; além disso, os itens estão sempre sujeitos a retoques.

Um bom construtor de itens deve ter as seguintes características: domínio

da área a examinar, compreensão dos objetivos do teste, compreensão das características dos candidatos, domínio do código linguístico e da técnica do item.

O primeiro dos itens acima pode parecer um tanto óbvio, mas é importante que seja destacado, pois só o profundo conhecimento do assunto garante a elaboração de alternativas suficientemente plausíveis e igualmente atrativas para os que não têm conhecimento suficiente do assunto.

A compreensão dos objetivos do teste é fundamental. Se estamos selecionando candidatos para uma vaga de emprego, as questões terão caráter eliminatório; se o objetivo é avaliar o grau de aproveitamento de uma turma de alunos, o objetivo será diagnosticar os conteúdos em que persistem dificuldades.

Da mesma forma, a compreensão das características dos examinandos é importante. Certos aspectos do item podem induzir ao erro e desclassificar bons candidatos, o que compromete os resultados do teste.

O domínio do código linguístico é outra característica fundamental. A maioria dos testes prevê que o aluno seja capaz de compreender as instruções sozinho, por isso elas devem ser claras, sem ambigüidades, possibilitando a exata compreensão de cada vocábulo.

Quanto à técnica do item, tentaremos detalhá-la a seguir. O ideal é que o construtor de itens concentre todas as características mencionadas, pois um técnico na elaboração de itens pode não compreender nuances fundamentais de determinadas áreas do conhecimento.

O primeiro passo na construção de um item é selecionar uma idéia em função de sua relevância para a verificação dos objetivos estabelecidos. Em seguida, escolhe-se o tipo de item mais apropriado à natureza do conteúdo. O item de múltipla escolha consiste, basicamente, num suporte, raiz ou premissa que apresenta uma situação-problema e várias alternativas, sendo uma delas correta ou a melhor do conjunto. Vianna (1982) apresenta alguns tipos de itens de múltipla escolha e ainda sugestões para a construção de itens de interpretação. Entre outras, o autor sugere que sejam evitados itens que possam ser respondidos com base em conhecimentos gerais, independentemente da leitura do texto; que sejam evitados itens que repitam nas alternativas palavras existentes no texto; que sejam usados diferentes tipos de textos: narrativos, descritivos e dissertativos.

Um momento crucial é a revisão dos itens de múltipla escolha. Além do construtor, é salutar que um ou dois especialistas revisem os itens, pois enganos podem passar despercebidos. Os revisores devem levar em consideração os seguintes aspectos: relevância da idéia apresentada no item; apresentação clara do problema no suporte do item; plausibilidade das diferentes alternativas; propriedade da resposta correta; redação clara das diversas alternativas; ausência de elementos que favoreçam o acerto casual; nível adequado de dificuldade.

2.3.2 O procedimento Cloze

O procedimento Cloze foi criado por Wilson L. Taylor e apresentado pela primeira vez durante um *workshop* em 1953. Desde então muitas pesquisas foram realizadas para esclarecer o que de fato o Cloze mede e quais suas possíveis aplicações.

O procedimento Cloze foi desenvolvido como um instrumento para medir a leiturabilidade. A palavra Cloze é pronunciada como o verbo inglês *close*, de *closure*⁶. O suporte psicológico vem da Teoria da Gestalt, que descreve a tendência humana a completar um padrão familiar mas não concluído, por exemplo ver um círculo incompleto como se fosse um todo, completar palavras ou frases para que façam sentido, etc.

Alguém pode completar um círculo porque seu formato é tão familiar que, apesar de estar incompleto, é possível reconhecê-lo de qualquer maneira. O mesmo raciocínio é aplicado ao procedimento Cloze: alguém pode entender o que a sentença mutilada significa como um todo e então completá-la de modo a construir um texto significativo. Quanto mais freqüente determinado elemento, mais ele é esperado e menos ele informa. Observemos os exemplos:

- (2) Ele chegou às oito _____ horas.
 (3) Ele chegou às _____ horas.

A palavra que está faltando em (3) é muito mais informativa do que em (2), cuja lacuna é facilmente completada com a palavra "horas". Não se pode confundir o procedimento Cloze com um exercício de completar frases, porque no Cloze o examinando cria hipóteses a partir do contexto e do seu conhecimento prévio, enquanto num exercício de completar lacunas o objetivo é testar um conhecimento específico.

Uma unidade Cloze é definida como qualquer ocorrência de uma tentativa bem sucedida de reproduzir acuradamente uma parte deletada de um texto, através de uma decisão a partir do contexto que permanece a respeito de qual palavra foi omitida.

O procedimento Cloze pode envolver tanto a comunicação escrita quanto a comunicação oral, sem especificar um tipo particular de parte a ser deletada. Na prática, as pesquisas de que temos conhecimento trabalharam com a comunicação escrita.

A elaboração de um teste Cloze é bastante simples: as palavras são deletadas de forma randômica, por exemplo, a cada cinco palavras segue uma lacuna; as lacunas devem ter sempre o mesmo tamanho a fim de não influenciar a decisão do examinando; a primeira frase permanece intacta para que o leitor

⁶ De acordo com o *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, *closure* significa um ato ou o processo de fechar/completar/acabar-algo.



possa fazer suas antecipações enquanto está lendo. Aconselha-se, ainda, que o texto usado não seja muito curto, para que haja maior possibilidade de redundância e recursividade lexical e sintática. O ideal é que o texto tenha em torno de 50 lacunas.

A questão da redundância é um aspecto importante no procedimento Cloze. Um texto, por definição, é um todo amarrado por mecanismos de coesão e coerência. Ora, se um texto é coerente, ele retomará em cada parágrafo algum aspecto do assunto e/ou tema de que está tratando. Uma forma de construir a coesão de um texto é a retomada de um item lexical por um sinônimo, um pronome ou uma paráfrase. Logo, o próprio texto fornece pistas para que o leitor complete as lacunas.

Outra fonte de dicas é o conhecimento do contexto e do assunto do texto. Quando lemos o início de uma frase familiar, imediatamente tendemos a completá-la conforme nosso conhecimento prévio, independente da forma como ela de fato acaba. Por exemplo:

(4) Durante a 47ª Feira do Livro, estaremos lançando a cobra "O berço do cânone".

Nosso conhecimento prévio nos diz que em feiras do livro são lançadas obras, livros, e não cobras, por isso tendemos a não enxergar a palavra que está escrita e sim a que esperávamos que estivesse. Quando as palavras aparecem numa seqüência que está de acordo com o que o leitor está habituado, a compreensão se dá com pouco esforço. Quando as seqüências são menos familiares, a compreensão é menor e menos segura.

Uma das principais vantagens do Cloze, além da facilidade de elaboração, é que ele parece levar em conta os vários elementos envolvidos na leitura: conhecimento prévio do assunto, do código lingüístico e do código cultural, os níveis de correspondência entre os padrões de linguagem do emissor e do receptor e as características intrínsecas de cada texto.

Não aprofundaremos neste artigo a discussão sobre as vantagens e dúvidas a respeito do procedimento Cloze. Para maiores informações, sugerimos Taylor (1953), Bormuth (1967), Poersch (1991), Shanahan, Kamil & Tobin (1982), Sigot (1996), Söhngen (1997), entre outros.

2.3.3 Comparação entre o procedimento Cloze e os testes de múltipla escolha

Bormuth (1967) aponta o procedimento Cloze como um instrumento válido para os professores determinarem quão bem os textos são entendidos pelos seus alunos. O Cloze é valioso para esse objetivo porque é altamente confiável e pode ser facilmente construído e corrigido. No artigo *Comparable Cloze and*

Multiple-Choice Comprehension Test Scores, o autor desenvolve um estudo comparativo entre os escores do Cloze e os testes de múltipla escolha.

Bormuth aplicou o teste Cloze em sua forma clássica (ver seção anterior). Em seguida, aplicou um teste de múltipla escolha previamente validado. Os resultados demonstram que uma pessoa que responde corretamente 38% dos itens do Cloze de um texto obtém, em geral, 75% dos escores num teste de múltipla escolha sobre o mesmo texto. Os resultados da comparação entre Cloze e teste de múltipla escolha são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Equivalência entre os percentuais dos escores no teste Cloze e no teste de múltipla escolha

Escores do teste Cloze	Escores do teste de Múltipla escolha
19%	50%
23%	55%
27%	60%
31%	65%
35%	70%
38%	75%
42%	80%
46%	85%
50%	90%
53%	95%
57%	100%

Fonte: Bormuth (1967:296)

Bormuth (1967) conclui sua pesquisa lembrando o cuidado com a extensão do Cloze, que deve ser suficientemente longo para ser confiável, e ressalta que os resultados obtidos são válidos para testes similares aos usados em seu estudo.

2.4 Validação de instrumentos

Na seção 2.3.1, vimos quantos aspectos devem ser considerados na elaboração de itens objetivos. Como sabemos se esses aspectos foram observados e se o teste produzido dá conta dos objetivos a que se propõe?

Para responder a essa questão foram desenvolvidos procedimentos de análise para medir a validade e confiabilidade dos instrumentos utilizados para avaliar a leitura.

A *Dictionary of Reading and Related Terms* (Harris & Hodges, 1981, p.343) define **validade** como "a característica de um teste que determina que o

teste mede o que se supõe que ele meça e/ou que ele possa prever o desempenho em outras medidas (de leitura)⁷⁷. O fato de os objetivos de um teste estarem claros para o autor não garante que o teste desenvolvidor meça o que se pretende. O teste deve ser avaliado não pelo que o autor gostaria que ele fosse, mas por aquilo que é.

Pode-se pensar em pelo menos dois tipos de validade: validade de conteúdo e validade de construto. A validade de conteúdo refere-se ao equilíbrio entre os itens do teste e o programa de conteúdos que foi ensinado. Essa validade não pode ser medida estatisticamente, mas pode ser o resultado do julgamento de um grupo de *experts* no conteúdo em questão. A validade de construto avalia se os itens do teste medem o comportamento que se quer medir. Para isso é verificada a extensão do instrumento, o número de itens do teste de múltipla escolha, a dificuldade dos itens, o padrão de respostas, etc.

Buscar a validade é buscar o verdadeiro comportamento que se deseja avaliar. Como ainda há muito a ser aprendido sobre a leitura, é razoável aceitar que a validade absoluta num teste de leitura não existe. É mais apropriado pensar em termos de níveis de validade. Um teste pode medir alguns aspectos da leitura e fornecer algumas informações sobre a habilidade em leitura do examinando. Se um teste pretende medir compreensão, é preciso ter em mente que elementos envolvem a compreensão para poder afirmar que o sujeito compreendeu o texto.

Confiabilidade é definida, em *A Dictionary of Reading and Related Terms* (Harris & Hodges, 1981, p.276), como "consistência em medidas e testes"⁷⁸. Um teste confiável deve ter consistência e coerência internas; deve ser possível confiar nos resultados que ele apresenta. A preocupação é se os resultados de um teste num determinado momento serão aproximadamente os mesmos se o teste for aplicado num outro momento. A resposta provavelmente será não. Isso significa que as informações fornecidas por um teste são apenas uma estimativa da informação que se está tentando obter.

Farr & Carey (1986) apresentam três critérios para a classificação dos testes de leitura: a) se o objetivo é um exame final ou um diagnóstico; b) se o teste é oral ou silencioso, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da leitura do examinando ou o uso de estratégias particulares de leitura; c) se o teste se destina a verificar níveis de idade e/ou níveis de leitura (por exemplo leitores do ensino fundamental, do ensino médio, leitores maduros).

Os testes podem ter como objetivo comparar os estudantes entre si e classificá-los com base no desempenho do grupo. Outros testes avaliam o

⁷⁷ Do original *the characteristic of a test that determines that the test measures what it is supposed to measure and/or that it can predict performance on other measures.*

⁷⁸ Do original *consistency in measurements and tests.*

desempenho dos estudantes em relação aos critérios estabelecidos para o teste, podendo ter caráter eliminatório.

Elaborar um teste válido e confiável é tarefa bastante difícil. Além da elaboração, aplicação e correção do teste, é fundamental a análise dos itens. O objetivo dessa etapa é identificar questões fáceis e difíceis para o grupo examinado, detectar possíveis falhas de ensino e de aprendizagem, caracterizar itens que se revelam incapazes de discriminar os indivíduos de bom rendimento daqueles que se acham na faixa inferior do aproveitamento escolar.

Vianna (1982) apresenta o desdobramento das várias fases da análise de itens:

1 - Ordenação dos testes de acordo com a ordem decrescente dos escores => o escore total é, em geral, o critério para a formação de grupos de comparação. Presume-se que os escores mais altos tenham sido obtidos pelos melhores alunos e que os escores mais baixos sejam resultado de problemas de aprendizagem.

Se o teste é construído em partes distintas, cada uma testando uma determinada habilidade, pode acontecer que o aluno tenha um bom desempenho numa seção e fracasse noutra. Nesse tipo de teste o escore total pode ser enganoso, sendo aconselhável o uso dos resultados das partes.

Outro critério para a formação de grupos pode ser os resultados de outro teste anteriormente aplicado. Entretanto, a regra geral é formar os grupos a partir do escore total dos examinandos.

2 - Constituição de dois subgrupos extremos formados cada um deles por 27% do grupo total => o resultado desse procedimento será a obtenção de três grupos: 27% dos que obtiveram os maiores escores, 27% daqueles que obtiveram os menores escores e 46% dos que constituem uma faixa intermediária.

Poder-se-ia perguntar por que esses percentuais e não outros. Segundo estudos estatísticos, a percentagem de 27% permite formar grupos extremos tão grandes quanto possível e, ao mesmo tempo, tão diferentes quanto possível. Vianna (1982) ressalta que as estatísticas de um item serão instáveis para pequenos grupos de examinandos. Para obter estatísticas significativas, é preciso que o grupo total seja constituído de, no mínimo, 50 elementos e, assim mesmo, os grupos extremos teriam apenas 13 elementos, o que sugere cautela. Quando o número de examinados é grande, basta que cada grupo de comparação tenha cerca de 100 indivíduos para que os grupos sejam estáveis.

3 - Organização de uma matriz de respostas para cada item => a matriz deve apresentar o número de examinandos que selecionou cada alternativa. A

alternativa correta, na matriz, é assinalada por asterisco ou outro sinal. Em seguida, a resposta de cada indivíduo, em cada item, será transformada em certo ou errado.

4 - Cálculo do índice de dificuldade => a porcentagem total do grupo que **errou** o item é seu índice de dificuldade. Um índice alto revela um item difícil e um índice baixo um item fácil. Se num item o percentual de acertos foi 58%, seu índice de dificuldade é de 42%, ou seja, trata-se de um item de dificuldade mediana. Pode-se também usar o índice de facilidade, que é a porcentagem do grupo total que **acertou** o item.

A maior parte dos itens deve ter entre 40 e 60% de dificuldade. Os itens entre 20 e 80% de dificuldade ainda são aceitáveis. Itens com menos de 20% e mais de 80% de dificuldade devem ser eliminados. O ideal é que os itens sejam apresentados no teste num grau crescente de dificuldade.

O nível de facilidade (NF) é calculado através da fórmula

$$NF = \frac{Asup + Ainf}{Gsup + Ginf}$$

em que 'Asup' é o número de acertos do grupo superior, 'Ainf' é o número de acertos do grupo inferior, 'Gsup' é o número de indivíduos do grupo superior e 'Ginf' o número de indivíduos do grupo inferior.

5 - Cálculo do índice de discriminação => um bom item deve discriminar os examinandos de desempenho superior daqueles cuja atuação foi deficiente. Há várias fórmulas para calcular o poder de discriminação. O ideal é que seja escolhido um índice facilmente calculável. O índice de discriminação pode ser calculado através da seguinte fórmula

$$PD = \frac{Einf - E_{sup}}{Gsup \text{ (ou Ginf)}}$$

em que o poder de discriminação (PD) é a diferença entre os erros do grupo inferior (Einf) e do grupo superior (E_{sup}), dividido pelo grupo superior (Gsup) ou inferior (Ginf). Quando a dificuldade ou a facilidade são máximas, a discriminação é zero, ou seja, o teste não é bom. Há uma certa relação entre discriminação e facilidade/dificuldade:

Índice de discriminação	Classificação
> 39%	discrimina bem
30 a 39%	bom quanto ao poder de discriminação;
20 a 29%	item marginal quanto ao poder de discriminação (sugere-se reelaboração)
< 20%	deve ser eliminado devido ao fraco poder de discriminação

Quadro 2 - Classificação dos índices de discriminação

Não faz sentido calcular o poder de discriminação quando o objetivo do teste for avaliar a aprendizagem. Esse índice só é importante quando o objetivo é classificar os sujeitos.

6 - Padrão das respostas => idealmente, cada uma das alternativas deveria atrair certo número de sujeitos; as alternativas erradas deveriam ser assinaladas principalmente por aqueles que integram o grupo inferior. Se uma alternativa incorreta não for escolhida por ninguém, provavelmente há problemas de plausibilidade.

Ao final desta seção, pode-se concluir que a validação de instrumentos para avaliar compreensão em leitura não é tarefa fácil e exige reavaliação e reestruturação contínua dos testes. É importante lembrar que o grau de dificuldade e o poder discriminativo são relativos a um determinado grupo, examinado num determinado momento e sob certas circunstâncias. Essas variáveis podem alterar os valores dos índices encontrados. Além disso, não podemos perder de vista sobretudo a relevância dos objetivos medidos.

A título de ilustração dos procedimentos de avaliação de um teste de múltipla escolha, procederemos, na seção que segue, à análise de uma prova de compreensão em leitura aplicada no Vestibular de Verão/1999 da Universidade de Santa Cruz do Sul (de agora em diante, UNISC).

3 ANÁLISE DE UMA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A despeito dos progressos alcançados, saber ler - e fazê-lo bem, com rapidez, com plena compreensão do significado e das implicações do que se lê - permanece como uma das competências decisivas do ser humano. (Olga Molina)

Na seção anterior foram descritos aspectos teóricos pertinentes à compreensão em leitura e instrumentos para a sua avaliação. As seções que

seguem apresentarão o comportamento de um desses instrumentos na prática da avaliação da leitura: o teste de múltipla escolha. A prova analisada é constituída de dois textos, com cinco questões sobre cada um. As dez questões são de múltipla escolha, cabendo ao candidato escolher apenas uma das cinco alternativas. A amostra desta pesquisa é constituída pelas respostas dos candidatos a onze cursos da UNISC: Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Direito (noturno), Enfermagem, Engenharia Agrícola, Engenharia de Produção, Filosofia, Fisioterapia e Letras. O *corpus* utilizado para os cálculos de avaliação dos itens é constituído pelo número total de aprovados em cada curso.

3.1 Desempenho nos cursos

Apresentaremos a seguir tabelas contendo os percentuais dos níveis de facilidade e poder de discriminação alcançados nos onze cursos analisados, em cada um dos dez itens da Prova de Língua Portuguesa. Os dados dessas tabelas foram calculados pelas alunas da disciplina de Leitura, Teoria e Processo, ministrada pela primeira autora, no Curso de Especialização em Estudos da Linguagem oferecido pela UNISC em 1999.

Para alcançarem os resultados em questão, as alunas procederam à seguinte análise: inicialmente foram criadas tabelas apresentando as respostas do total de candidatos aprovados em cada curso, em ordem de chamada, mostrando as alternativas assinaladas por cada candidato, ao final de cada seqüência ABCDE. O desempenho do sujeito em cada item foi transformado em 1, quando a alternativa assinalada era a correta, ou 0 (zero), quando uma alternativa incorreta era marcada, além de uma coluna apresentando o total de questões acertadas pelo candidato. Após, os testes foram ordenados de acordo com a ordem decrescente dos escores, conforme detalhado na seção 2.4, processo que resultou numa segunda tabela, a qual apresenta também os dois subgrupos extremos formados cada um deles por 27% do grupo total, conforme descrito na seção anterior.

Para facilitar a visualização, os dados da primeira tabela foram sintetizados em outra que apresenta o total de candidatos que assinalou cada uma das alternativas dos dez itens. Ao lado desse total bruto, encontra-se o percentual relativo. Na seqüência, foi criada uma quarta tabela mostrando o número de acertos do grupo superior (Asup), o número de acertos do grupo inferior (Ainf), o número de erros do grupo inferior (Einf) e o número de erros do grupo superior (Esup), dados necessários para o cálculo do nível de facilidade e poder de discriminação das questões.

Ao final desse processo foram aplicadas as fórmulas sugeridas por Vianna (1982)⁹, a partir das quais chegou-se aos resultados utilizados neste trabalho. Nas seções que seguem serão apresentados os desempenhos de cada curso quanto ao nível de facilidade e ao poder de discriminação das questões.

3.1.1 Arquitetura e Urbanismo¹⁰

A Tabela 2 traz os resultados dos cálculos do nível de facilidade e do poder de discriminação das questões da Prova de Língua Portuguesa, a partir do desempenho dos candidatos ao curso de Arquitetura e Urbanismo. Os dados são resultado dos cálculos realizados a partir de uma amostra constituída pelas respostas de 70 candidatos ao curso em questão.

Tabela 2 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Arquitetura e Urbanismo

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,57	0,89	0,15	0,15	0,50	0,65	0,57	0,23	0,55	0,57
PD	0,52	0,10	0,21	0,21	0,47	0,57	0,21	0,15	0,47	0,63

Com base na teoria de Vianna (1982), é possível observar problemas com relação ao item II, por apresentar um nível de facilidade muito elevado e fraco poder de discriminação; com relação aos itens III e IV, por apresentarem dificuldade bastante elevada e serem marginais quanto ao poder de discriminação; item VIII por seu nível de dificuldade muito próximo do máximo aceitável, que é 20%, e fraco poder de discriminação. As demais questões apresentam índices satisfatórios no que tange ao poder de discriminação e ao nível de facilidade.

3.1.2 Ciências Biológicas¹¹

A Tabela 3 apresenta o resultado dos cálculos do nível de dificuldade e do poder de discriminação dos itens, da prova, baseados nas respostas de 56 candidatos.

⁹ Ver seção 2.4.

¹⁰ Dados obtidos a partir da análise de itens feita pelas alunas Giovana Bloedorn e Ivani Maria Assmann.

¹¹ Análise de itens feita pela aluna Carla Rejane Koch.

Tabela 3 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Ciências Biológicas.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,43	0,73	0,43	0,10	0,56	0,56	0,56	0,27	0,37	0,27
PD	0,47	0,33	0,26	0,06	0,20	0,20	0,53	0,53	0,40	0,40

Com exceção do item IV, que apresenta um altíssimo grau de dificuldade e um poder de discriminação baixíssimo, dos itens V e VI com um poder de discriminação marginal, e do item VIII pelo nível de facilidade baixo, podemos considerar que as questões estão dentro dos padrões considerados ideais.

3.1.3 Ciência da Computação¹²

A Tabela 4 apresenta os índices de discriminação dos itens, baseados na análise das respostas de 61 candidatos aprovados no referido curso. Pode-se observar elevado nível de facilidade no item II e alto grau de dificuldade e poder de discriminação marginal nos itens III e IV. As demais questões estão adequadas, sem quaisquer problemas no PD ou NF.

Tabela 4 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Ciência da Computação.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,60	0,75	0,21	0,14	0,53	0,67	0,71	0,35	0,5	0,39
PD	0,50	0,35	0,28	0,21	0,14	0,64	0,42	0,42	0,71	0,5

3.1.4 Ciências Contábeis¹³

A Tabela 5 apresenta o desempenho dos 58 candidatos aprovados para o Curso de Ciências Contábeis.

¹² Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Adriana Teixeira e Valesca Silveira.

¹³ Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Carina Inês Schwerz e Yur Maria Baumhardt.

Tabela 5 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Ciências Contábeis.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,28	0,46	0,18	0,09	0,37	0,40	0,53	0,34	0,53	0,21
PD	0,36	0,06	0,25	0,18	0,5	0,56	0,56	0,31	0,18	0,18

De acordo com Vianna (1982), é sempre interessante que a primeira questão de uma série apresente um índice de facilidade um pouco mais elevado que as demais e que esse grau vá diminuindo gradativamente nas questões posteriores. Considerando isso, é possível afirmar que o item I está próximo da dificuldade máxima aconselhável, sendo prudente a reorganização das questões em ordem crescente de dificuldade.

Podemos observar problemas na questão II devido ao seu baixíssimo poder de discriminação. No item III, além do nível de dificuldade em grau elevado, temos um poder de discriminação marginal, o que também é problemático. Na questão IV o grau de dificuldade é tão elevado que se sugere a sua eliminação. E nas questões IX e X a deficiência está no poder de discriminação, que é bastante fraco.

3.1.5 Direito Noturno¹⁴

Os dados da Tabela 6 são resultados dos cálculos realizados a partir de uma amostra constituída pelas respostas de 64 candidatos aprovados ao curso de Direito.

Tabela 6 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Direito Noturno.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,76	0,88	0,29	0,26	0,67	0,79	0,61	0,36	0,52	0,58
PD	0,23	0,11	0,11	0,29	0,52	0,17	0,05	0,35	0,47	0,52

No que tange ao nível de facilidade das questões, é visível o baixo grau de dificuldade que os candidatos encontraram nos itens I, II, V, VI e VII, uma vez que todos apresentam índices acima de 60%. Em se tratando do poder de discriminação, o problema está nos itens I, II, III, VI e, especialmente, no VII, por apresentarem padrões baixíssimos de discriminação.

¹⁴ Análise de itens feita pelas alunas Ana Paula Beckenkamp e Angela Cristina Couldrey.

3.1.6 Enfermagem¹⁵

Observe-se, na tabela a seguir, como ficou o resultado dos cálculos do nível de dificuldade e do poder de discriminação dos itens da prova, baseados nas respostas dos 60 candidatos aprovados ao curso de Enfermagem.

Tabela 7 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Enfermagem.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,46	0,75	0,15	0,18	0,37	0,46	0,68	0,18	0,43	0,43
PD	0,43	0,25	0,31	0,25	0,12	0,56	0,37	0,25	0,37	0,5

Segundo os padrões estabelecidos por Vianna (1982), pode-se verificar que há problemas quanto ao poder de discriminação nas questões II, IV, VIII, uma vez que não discriminam bem, e principalmente na questão V, cujo índice de discriminação é ainda mais baixo. Em se tratando do nível de facilidade dos itens, temos a considerar o elevado grau de facilidade da questão I e o alto nível de dificuldade dos itens III, IV e VIII.

3.1.7 Engenharia Agrícola¹⁶

Para os candidatos da Engenharia Agrícola, as questões mais problemáticas, em se tratando da dificuldade, foram a III, IV, V e X, dentre as quais merece ser revista a questão V, por apresentar um grau de dificuldade muito elevado. Já no quesito discriminação, devem ser observados os itens III e V que apresentam um poder discriminatório marginal e, sobretudo, a questão IV, cujo poder de discriminação é nulo, merecendo ser reformulada.

Tabela 8 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Engenharia Agrícola.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,55	0,67	0,23	0,23	0,17	0,41	0,26	0,26	0,38	0,20
PD	0,64	0,41	0,23	0,00	0,23	0,70	0,52	0,52	0,52	0,29

¹⁵ Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Delise Wagner Wiebelling e Mariane Hencker.

¹⁶ Dados obtidos a partir da análise de itens feita pelas alunas Fabiane Schneider de Camargo e Rejane Frantz Henn.

3.1.8 Engenharia de Produção¹⁷

A Tabela 9 foi construída a partir das respostas de 59 candidatos ao curso de Engenharia de Produção.

Tabela 9 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Engenharia de Produção.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,62	0,62	0,12	0,19	0,53	0,69	0,56	0,25	0,62	0,47
PD	0,37	0,50	0,25	0,25	0,56	0,25	0,25	0,25	0,25	0,44

Considerando que os itens de um teste, para serem classificados como bons, devem discriminar entre 40 e 60%, acreditamos que os candidatos desse curso tenham encontrado dificuldade em várias questões. Os problemas quanto ao poder de discriminação estão nos itens III, IV, VI, VII, VIII e IX, visto que todos, coincidentemente, apresentam o mesmo índice, considerado marginal. Além disso, temos ainda, nos itens III, IV e VIII, a presença de um elevado grau de dificuldade.

3.1.9 Filosofia¹⁸

A amostra é constituída pelas respostas de 66 candidatos ao curso de Filosofia. Podemos observar na Tabela 10 que a dificuldade dos candidatos a esse curso foi grande, uma vez que foram constatados problemas em seis dos dez itens. Os mais sérios foram os itens III e IV, pois, além de apresentarem um altíssimo grau de dificuldade, merecendo serem reformulados, têm um baixo poder de discriminação. Também as questões VI, VIII, IX e X apresentam problemas, principalmente no grau de dificuldade, visto que todas estão abaixo do nível ideal. Com relação ao poder de discriminação, as duas últimas questões apresentam valores marginais.

Tabela 10 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Filosofia.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,47	0,41	0,11	0,08	0,41	0,33	0,47	0,16	0,25	0,30
PD	0,61	0,61	0,11	0,05	0,5	0,44	0,61	0,33	0,27	0,27

¹⁷ Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Marilise Müller e Sílvia Raquel Rocha.

¹⁸ Dados obtidos em análise de itens feita pela segunda autora deste artigo e a colega Roseana M. B. Lopes.

3.1.10 Fisioterapia¹⁹

Os dados constantes da Tabela 11 foram calculados com base nas respostas de 65 candidatos aprovados ao curso. As maiores dificuldades foram as questões III, IV e VIII: todas apresentam um elevado grau de dificuldade, especialmente a IV, que está próxima de zero. Além disso, essas questões, com exceção da III, apresentam um poder de discriminação muito baixo. Já nos itens II e VII, o que chama a atenção é o elevado grau de facilidade, pois ambos estão no limite do que é considerado aceitável.

Tabela 11 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Fisioterapia.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,52	0,79	0,14	0,02	0,38	0,52	0,73	0,23	0,61	0,41
PD	0,58	0,29	0,17	0,05	0,41	0,47	0,52	0,00	0,52	0,47

3.1.11 Letras²⁰

A Tabela 12 apresenta os índices de discriminação dos itens, calculados a partir das respostas de 57 candidatos aprovados ao Curso de Letras da UNISC.

Tabela 12 – Nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1 do curso de Letras.

Item	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,56	0,53	0,33	0,16	0,56	0,40	0,76	0,20	0,20	0,33
PD	0,33	0,26	0,26	0,06	0,46	0,40	0,06	0,40	0,26	0,66

Quanto ao nível de facilidade das questões, o mais problemático dos itens foi o IV, por apresentar um grau de dificuldade acima do aceitável. Já os itens III, VIII, IX e X, apesar do alto índice de dificuldade, ainda estão dentro do limite de 20%, que é o mínimo. No que diz respeito ao poder de discriminação, verifica-se um baixo índice, ainda que dentro do aceitável, nas questões II, III e IX. Todavia, os itens III e VII deveriam ser revistos, uma vez que não discriminam bem.

¹⁹ Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Márcia Martin e Marta Maria Pohl.

²⁰ Dados obtidos em análise de itens feita pelas alunas Luciane Cristina Machado e Márcia Susana Simon.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (Paulo Freire)

Elaborar itens de múltipla escolha é tarefa nada fácil, tendo em vista os diversos elementos envolvidos na sua criação (amplo conhecimento da área a ser desenvolvida, muita dedicação, criatividade, etc.). Se o público a ser avaliado for altamente heterogêneo, ou seja, apresentar diferentes níveis de conhecimento, faixas etárias diversas e classes sociais distintas, pode ser impossível atingir um nível de dificuldade/facilidade ideal. Considerando isso e, principalmente, com base nos resultados obtidos a partir da análise das questões e do desempenho dos candidatos, passaremos a tecer algumas considerações.

Das dez questões avaliadas, quatro apresentam índices fora dos padrões considerados ideais por Vianna (1982). No item II constatou-se um nível de facilidade muito alto, enquanto os itens III, IV e VIII apresentam elevado grau de dificuldade e baixo poder de discriminação, conforme podemos visualizar na Tabela 13. Contudo, as questões II, III e VIII, apesar de não terem alcançado bons índices, ainda estão dentro do limite aceitável. O mesmo não pode se dizer da questão IV, uma vez que seus índices estão abaixo do limite mínimo aceitável. Além disso, há nessa questão o agravante de todos os cursos terem apresentado dificuldades em identificar a alternativa correta, o que nos leva a sugerir a sua revisão.

Tabela 13 – Índices gerais do nível de facilidade e poder de discriminação de cada item da prova de Língua Portuguesa do Vestibular de Verão da UNISC – 1999/1.

Ítems	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
NF	0,53	0,68	0,21	0,16	0,46	0,53	0,58	0,26	0,45	0,38
PD	0,46	0,29	0,22	0,14	0,37	0,45	0,37	0,32	0,40	0,44

Contudo, é difícil definirmos, com base apenas nos cálculos de NF e PD, se realmente o problema está na elaboração da questão ou das questões. Os baixos índices podem também ser reflexo de alguma deficiência no ensino de Língua Portuguesa ministrado nas escolas de Ensino Médio. Buscando investigar essa possibilidade constatou-se que, tanto a questão III quanto a IV contemplam os significados das palavras. No item VIII exigia-se dos candidatos, além de noções de pontuação, conhecimentos de classes e função das palavras, enquanto

na questão II, cuja dificuldade apresentada foi mínima, o enfoque esteve unicamente na compreensão do texto e sua contextualização, sem exigência de conhecimentos lingüísticos específicos.

Essas constatações sinalizam para problemas de competência léxica, que podemos definir como a capacidade de utilização dos vocabulários ativo e passivo em qualquer circunstância de comunicação. Acreditamos que quanto mais a competência léxica for estimulada, mais eficiente será a competência de leitura e, naturalmente, a competência comunicativa.

Partindo para a análise dos cursos, observa-se que os mais baixos desempenhos na Prova de Língua Portuguesa, conforme Tabela 14, foram dos candidatos ao curso de Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola e Filosofia. Analisando o perfil dos candidatos desses cursos, a partir dos dados reunidos na Tabela 15, verifica-se que há nos três a predominância de indivíduos do sexo masculino (64, 97 e 69% respectivamente), a maioria procedente de escolas públicas e cursos supletivos, e cuja média de idade é mais elevada.

Tabela 14—Média do nível de facilidade dos cursos em ordem decrescente de desempenho.

NÍVEL DE FACILIDADE POR CURSO										
Direito Noturno	0,57	0,49	0,48	0,47	0,44	0,43	0,41	0,40	0,34	0,30
Arquitetura e Urbanismo										
Ciência da Computação										
Engenharia de Produção										
Fisioterapia										
Ciências Biológicas										
Enfermagem										
Letras										
Ciências Contábeis										
Engenharia Agrícola										
Filosofia										

Num primeiro momento, poderíamos ser levados a concluir que uma das causas do baixo desempenho nos cursos é a predominância de indivíduos do sexo masculino. Contudo, essa hipótese deve ser descartada uma vez que houve um excelente desempenho dos candidatos ao curso de Ciência da Computação, cuja predominância também é do sexo masculino. A análise da escola de procedência sinaliza para uma maior dificuldade dos alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas e cursos supletivos em comparação àqueles que realizaram seus

estudos em colégios particulares. Todavia, esse também não pode ser considerado um fator determinante no desempenho dos candidatos, pois observando os demais cursos, principalmente Ciências Biológicas e Enfermagem, verificamos que a maioria dos candidatos é proveniente de escolas públicas, tornando infundada essa hipótese.

Tabela 15—Percentuais dos dados referentes a sexo, escola de procedência do Ensino Médio e faixa etária dos candidatos dos onze cursos avaliados.

Curso	Sexo		Realização do 2º grau				Faixa etária (em anos)			
	Masculino	Feminino	Particular	Público	Outros	-18	18	19 a 25	+25	
Arq. Urbanismo	48%	52%	64%	26%	10%	44%	24%	30%	2%	
C. Biológicas	28%	72%	18%	60%	22%	32%	20%	40%	8%	
C. Computação	80%	20%	40%	46%	14%	58%	20%	14%	8%	
C. Contábeis	64%	36%	18%	58%	24%	28%	18%	50%	14%	
Direito Noturno	50%	50%	54%	30%	16%	40%	24%	26%	10%	
Enfermagem	6%	94%	14%	54%	32%	14%	30%	38%	18%	
Eng. Agrícola	97%	3%	16%	50%	34%	34%	28%	32%	6%	
Eng. Produção	28%	72%	18%	60%	22%	32%	24%	36%	8%	
Filosofia	69%	31%	31%	31%	38%	6%	19%	37%	38%	
Fisioterapia	24%	76%	58%	32%	10%	38%	28%	30%	6%	
Letras	16%	84%	22%	58%	20%	18%	20%	50%	12%	

A terceira possibilidade refere-se à faixa etária dos candidatos: quanto mais velho o indivíduo, mais baixo o seu desempenho. Porém, observando atentamente a idade dos candidatos dos três cursos em questão, verifica-se que apenas dois apresentam média de idade mais elevada, Ciências Contábeis e Filosofia, enquanto no curso de Engenharia Agrícola a idade média está abaixo de 25 anos. Além disso, devemos considerar os índices de Enfermagem e Letras que, apesar do predomínio de candidatos de faixa etária mais avançada, apresentam desempenho regular.

Dando continuidade à análise de dados, procedemos a algumas considerações sobre os cursos que mais se destacaram por seu bom desempenho, conforme os índices da Tabela 14: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação e Direito Noturno. Na tentativa de tomar mais consistentes as

primeiras hipóteses apresentadas, buscaremos estabelecer relações entre os prováveis determinantes do bom ou mau desempenho nos cursos.

A primeira hipótese levantada para o baixo rendimento dos cursos foi o predomínio de indivíduos do sexo masculino. Considerando os três cursos de melhor rendimento, verifica-se que também há o predomínio de indivíduos do sexo masculino, 59%, o que definitivamente invalida a possibilidade de considerarmos esse um fator determinante no desempenho dos cursos. No que diz respeito à escola de realização do Ensino Médio, observa-se aqui um maior percentual de indivíduos que realizaram seus estudos em colégios particulares, 53%. No entanto, esse dado não altera muito as constatações anteriores, uma vez que é uma hipótese bastante variável, tendo em vista que são muito heterogêneos os índices nos demais cursos.

Como terceira possível causa para o baixo rendimento dos candidatos, tínhamos a faixa etária, em princípio descartada. Contudo, após um olhar mais atento sobre esse item, especialmente os índices dos cursos que se destacaram por seu bom desempenho, voltamos a considerar a possibilidade. Verificou-se que a maioria absoluta, 70% dos candidatos, pertencem ao grupo de menos idade, tornando mais confiável nossa hipótese de que o fator idade pode ter influência no desempenho dos candidatos.

Como primeira possível justificativa para isso podemos considerar que, num público mais jovem, a realização de um concurso vestibular acontece imediatamente após a conclusão dos estudos de Ensino Médio. Acredita-se que os conteúdos desenvolvidos durante o ensino médio estejam mais vivos na memória dos alunos, o que já não acontece com o grupo pertencente a uma faixa etária de mais idade, pois com o passar do tempo determinadas informações vão dando espaço a outras de maior prioridade.

Além disso, destacamos outro fator que acreditamos ter grande influência no desempenho dos candidatos, o *status* social concedido pelos cursos, ou seja, o reconhecimento diferenciado da sociedade aos profissionais das mais diversas áreas. Tomemos como exemplo os cursos de Direito e Letras, o primeiro por ter apresentado o melhor desempenho na prova de Língua Portuguesa, e o segundo, por ser a nossa área de formação e atuação. Um indivíduo cuja formação seja na área das Ciências Jurídicas imediatamente recebe um tratamento diferenciado perante a sociedade, embora tenha dedicado o mesmo tempo para alcançar o diploma de graduado que o profissional das Letras. O primeiro é reconhecido por ser um sabedor das leis, dos direitos e deveres dos cidadãos, o que é considerado de grande valor pela sociedade, enquanto o segundo não tem esse mesmo reconhecimento, embora sua tarefa seja de incomparável responsabilidade, uma vez que tem nas mãos, além da missão de ensinar e compartilhar seus conhecimentos, o dever de formar indivíduos leitores.

Qualquer indivíduo, numa sociedade como a nossa, para exercer um certo tipo de profissão, precisa diferenciar-se dos demais por sua competência. A consciência disso é, sobretudo, do *status* que cada área do conhecimento oferece ao indivíduo nele inserido, implicará um preparo prévio diferenciado para o ingresso nas diversas áreas. Sendo assim, quanto mais *elitizado* o curso ou a área, maior será a sua procura e, conseqüentemente, mais bem preparados estarão os candidatos, uma vez que somente os melhores terão chances de aprovação, o que resulta num público de melhor desempenho do que aquele de cursos com um menor índice de candidatos por vaga.

Com o intuito de tornar mais consistente essa afirmativa, criamos a Tabela 16, que nos possibilita visualizar, dentre os cursos em questão, aqueles que apresentaram os maiores e menores índices de candidatos por vaga nas provas de vestibular dos anos de 1998, 1999 e 2000. Conforme dados da tabela, os cursos que apresentaram os maiores índices de candidatos por vaga foram Direito e Fisioterapia, seguidos pelos cursos de Ciência da Computação, Engenharia de Produção, Arquitetura e Urbanismo ou Enfermagem. Em se tratando da menor procura, os mais baixos índices foram dos cursos de Filosofia e Engenharia Agrícola, seguidos de Letras e Ciências Contábeis.

Tabela 16 – Relação de candidatos por vaga (RCV) aos cursos analisados, nos exames de vestibular de verão da UNISC, dos anos de 1998, 1999 e 2000.

Vestibular de verão	1998/1			1999/1			2000/1		
	Vagas	Cand.	R.C.V.	Vagas	Cand.	R.C.V.	Vagas	Cand.	R.C.V.
1. Arquitetura e Urbanismo*	-	-	-	50	185	3,70	55	143	2,60
2. Ciências Biológicas	50	84	1,68	50	100	2,00	60	88	1,47
3. Ciência da Computação	50	132	2,64	50	135	2,70	55	100	1,82
4. Ciências Contábeis	50	90	1,80	50	75	1,50	55	72	1,31
5. Direito Noturno	50	463	9,26	50	418	8,36	55	246	4,47
6. Enfermagem	50	100	2,00	50	145	2,90	55	142	2,58
7. Engenharia Agrícola	50	24	0,48	50	35	0,70	50	34	0,68
8. Engenharia de Produção	50	122	2,44	50	151	3,02	55	106	1,93
9. Filosofia	50	14	0,28	50	17	0,34	50	17	0,34
10. Fisioterapia	50	324	6,48	50	218	4,36	55	191	3,47
11. Letras	50	72	1,44	50	83	1,66	55	67	1,22

Essas informações nos permitem afirmar que, apesar dos níveis de melhor e pior desempenho não estarem na mesma ordem dos cursos de maior ou menor procura, conforme Tabela 16, as afirmações anteriores são relevantes, uma vez que dois grupos bem distintos se formaram: os cursos mais concorridos estão dentre aqueles que demonstraram desempenho superior, enquanto os cursos que tiveram os menores índices de candidatos por vaga estão dentre aqueles cujo desempenho foi baixo.

Como já foi dito, o objetivo da análise da prova de Língua Portuguesa do Exame Vestibular 1999/1 da UNISC foi mostrar a complexidade da tarefa de elaborar um instrumento de avaliação da compreensão em leitura. Os testes de múltipla escolha, bem como outros instrumentos, devem ainda ser objeto de amplas pesquisas. Os vários aspectos aqui avaliados, as hipóteses formuladas e as constatações podem servir de ponto de partida para reflexões no que diz respeito à leitura e compreensão, bem como à elaboração de novas técnicas de ensino capazes de sanar deficiências relacionadas ao conhecimento lingüístico.

5 CONCLUSÃO

Escrita e leitura não são mais do que as duas faces de um mesmo fato histórico, e a liberdade para a qual o escritor nos convida, não é uma pura consciência abstrata de ser livre [...] cada livro propõe uma liberdade concreta a partir de uma alienação particular. (Sartre, 1985)

Dissertar sobre leitura, compreensão em leitura e avaliação da compreensão em leitura é tarefa das mais complexas, pois haverá sempre algo que não foi dito, dada a infinidade de elementos envolvidos. Discutir a compreensão em leitura pressupõe que consideremos não apenas os processos mentais individuais através dos quais o leitor constantemente testa hipóteses e faz inferências, mas também os aspectos externos, como natureza e uso da língua, relações interpessoais e diferenças sócio-econômicas e culturais.

Neste artigo, além de apresentar pressupostos teóricos sobre a compreensão em leitura e instrumentos para avaliação da compreensão em leitura, foi analisado um desses instrumentos: o teste de múltipla escolha. O objeto de nossa análise foram as respostas dos candidatos aprovados em onze cursos do Exame Vestibular – Verão/1999 da UNISC na Prova de Língua Portuguesa. A partir da análise desses dados, foi possível a identificação de alguns aspectos que merecem destaque.

Os dados revelam uma grande carência de conhecimentos lingüísticos por parte dos candidatos, uma vez que os itens que apresentaram maior dificuldade

exigiam reflexão sobre o código. Na continuidade dos estudos sobre avaliação da compreensão em leitura seria interessante observar como o uso de estruturas mais complexas do ponto de vista lingüístico dificultam a compreensão do texto lido.

Outro aspecto que não pode deixar de ser ressaltado é a heterogeneidade do *corpus* analisado. Uma mesma questão pode atingir grau de dificuldade acima do desejado nas respostas de candidatos a um determinado curso e grau de dificuldade mínimo para candidatos a outro curso. A escolha do curso parece ser determinante no desempenho dos candidatos. Os cursos que apresentaram o maior número de candidatos por vaga apresentaram os melhores desempenhos. A enorme oscilação entre o desempenho dos candidatos aos vários cursos torna a tarefa dos construtores dos itens extremamente difícil, sendo quase impossível atingir um grau de dificuldade ideal. Convém acrescentar que a análise dos itens da prova de Língua Portuguesa pode servir de referência para a elaboração das próximas avaliações.

Embora os resultados desta pesquisa não sejam conclusivos, eles apontam para a importância da investigação sobre o processamento da leitura e a avaliação da compreensão em leitura e, sobretudo, demonstram que a confiabilidade e a validade absolutas em testes de avaliação da compreensão em leitura não existem.

Intensificar os estudos sobre a compreensão em leitura e popularizar o conhecimento já existente são duas medidas urgentes para que se dê um salto de qualidade no ensino da leitura e escrita. Muito se fala sobre o prazer da leitura, mas como pode o aluno encontrar prazer na leitura de um texto que ele não entende? Encontrar prazer na leitura passa, necessariamente, pela produção de uma leitura compreensiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 198.
- BEAUVOIR, Simone de. *Tout compte fait*. Paris: Gallimard, 1984.
- BORMUTH, John R. Comparable cloze and multiple-choice comprehension test. *Journal of reading*, X (5), p. 291-299, Feb. 1967.
- COLEMAN, Edmund B. Developing a technology of writing instruction: some determiners of the complexity of prose. In: ROTHKOPT; JOHNSON (Eds.). *Verbal learning research and the technology of written instruction*. New

- York: Columbia University, p. 155-205, 1971.
- CROWTHER, Jonathan (editor). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- FARR, Roger; CAREY, Robert. *Reading: what can be measured?* Newark International Reading Association, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- HARRIS, T.L.; HODGES, R.E. (Eds.) *A dictionary of reading and related terms*. Newark, DE: International Reading Association, 1981.
- MOLINA, Olga. *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica cloze*. São Paulo: USP, 1979. Tese de Doutorado.
- POERSCH, José M.; PORTO AMARAL, Marisa. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, Porto Alegre, PUCRS, 35 (133) p. 77-89, 1989.
- POERSCH, José M. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, n.4, p. 127-143, dez. 1991.
- SARTRE, J. P. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 1985.
- SAUSSURE, F. de. *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library, 1959.
- SHANAHAN, T.; KAMIL, M.; TOBIN, A. Cloze as a measure of intersentencial comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17 (2), p. 229-255, 1982.
- SIGOT, Ana Elisa. *O procedimento "cloze" e a compreensão em leitura em língua estrangeira*. Porto Alegre: CPGL, 1996. (Dissertação de Mestrado)
- SÖHNGEN, Clarice da C. *O procedimento "cloze" como instrumento de medida do conhecimento prévio*. Porto Alegre: CPGL, 1997. (Projeto de pesquisa)
- TAYLOR, Wilson. "Cloze Procedure" a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly* XXX, p. 415-433, Fall 1953.
- VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em educação*. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.