

Avaliação das habilidades de leitura: sinalizações dos descritores (INEP) para a formação de leitores proficientes

Assessment of reading skills: descriptor signals (INEP) for proficient readers' training

Fernanda Aparecida da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: fernandaparecidasilva@gmail.com

Táisa Rita Ragi

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: taisaragi@gmail.com

Pedro Henrique Cardoso

Graduando em Letras, pela Universidade Federal de Lavras.
E-mail: Op1h2c3@gmail.com

Helena Maria Ferreira

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras.
E-mail: helenafferreira@ufla.br

Resumo: O presente artigo elege como objeto de estudo a avaliação da leitura. Para a realização do trabalho, partiu-se do pressuposto de que a avaliação pode ser considerada como uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem, em que é possível diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como avaliar os resultados obtidos e analisar a eficácia da metodologia trabalhada. Assim, o escopo deste trabalho parte do estudo da avaliação da leitura, tendo como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Nesse sentido, a pesquisa foi organizada em duas partes: a) pesquisa teórica, que envolve um compilado sobre a avaliação de um modo em geral, sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e sobre a avaliação da leitura propriamente dita; b) pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos aplicados a alunos de ensino fundamental II. A partir do trabalho realizado, constatou-se que os testes escritos, embora recorrentemente utilizados, ainda carecem de um tratamento que possa contribuir para evidenciar resultados mais eficazes. Os resultados obtidos evidenciaram a primazia de um determinado grupo de descritores que não dão conta da complexidade do ato de ler dos diferentes textos que circulam socialmente.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação. Ensino. Fundamental.

Abstract: The present article chooses reading evaluation as a study object. In order to carry out the work, it was assumed that evaluation can be considered as an important stage of the teaching-learning process, in which it is possible to diagnose learning already consolidated, evaluate the results obtained and analyze the effectiveness of the methodology used. Thus, the scope of this work is based on the study of reading evaluation, using as reference the

descriptors proposed by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). In this sense, the research was organized in two parts: a) theoretical research, which involves a compilation about the evaluation in a general way, about the specificities of the evaluation in Portuguese Language and reading itself; b) field research: which presents the results of an analysis of the treatment given to reading in written tests applied to elementary students II. After doing this work, it was verified that written tests, although recurrently used, still lack a treatment that can contribute to evidence more effective results. The obtained results reflected the primacy of a certain group of descriptors that do not provide the complexity of the reading act in different texts that circulate socially.

Keywords: Reading. Evaluation. Teaching. Fundamental.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discorrer sobre o tratamento dado à avaliação da leitura¹. Sabe-se que se trata de uma parte constituinte do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permite diagnosticar aprendizados já consolidados, bem como aferir os resultados alcançados e analisar a eficácia dos procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à leitura, considera-se que essa prática se reveste de complexidade, uma vez que envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Desse modo, ensinar e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam a decifração de códigos, pois a leitura abarca a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes sujeitos (autores, leitores, professores, organizadores de materiais, etc.), o acontecimento em que os atos de leitura se efetivam, os enunciados e as interações, que, dialética e dialogicamente, são constitutivos do processo de produção de sentidos².

Nessa perspectiva, Cardoso (2006) considera que a disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com a sua área de estudo, se constitui como campo de multimodalidade dos fenômenos linguísticos, a multiplicidade de usos da linguagem tornam o ato de avaliar uma ação que extrapola os limites dos conteúdos ensinados, estendendo-se para a questão de habilidades e competências.

Reconhecer a natureza multifacetária do processo de avaliação da disciplina de

¹ Este trabalho foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES).

² Apostar em políticas de leitura, sem a elas associar políticas de transformação e rupturas, torna-se mera política de inclusão. É o risco que corremos em nossos projetos internos à sala de aula. E ainda assim vale a pena que apostemos, porque construir a escola que queremos impõe-nos ações na escola que temos. (GERALDI, 2015, p.43-44). [...] O lugar privilegiado é o da interação tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. (GERALDI, 2015, p. 34-35). A aula como acontecimento encontra terreno fértil para o desenvolvimento de um ensino de língua centrado na interação, na autoria, na interlocução e na linguagem enquanto constitutiva de sujeitos e saberes.

Língua Portuguesa impõe um desafio: considerar o momento da avaliação como uma ação de linguagem, em que os sujeitos-alunos podem empreender atos de pensar, refletir, interpretar, atribuir sentidos à materialidade em estudo. No entanto, a avaliação na escola procura “mensurar a apreensão pela parte dos alunos das verdades universais sobre a língua e relegam-se as verdades singulares” (FERREIRA-ROSA, 2012, p. 63).

Com vistas a problematizar essa questão, o artigo em pauta tematiza a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, tomando como referência os descritores propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Para tal, organizou-se esta pesquisa em duas partes básicas: a) pesquisa teórica, que se refere ao compilado sobre avaliações, de acordo com as especificidades em Língua Portuguesa e leitura; b) pesquisa de campo: que apresenta os resultados de uma análise do tratamento dado à leitura em testes escritos. Assim, o objetivo do presente artigo se direciona para a tarefa de problematizar a utilização de testes escritos como um dos únicos instrumentos de avaliação das aprendizagens na disciplina Língua Portuguesa.

A opção pela análise de testes escritos se deu em função se constituir na “forma mais tradicional utilizada na comprovação das aprendizagens dos alunos” (CARDOSO, 2006, p. 5). Vale advertir que a proposta do presente trabalho não se consubstancia em críticas ao processo de elaboração de avaliações, mas de verificar o tratamento dado às habilidades de leitura e a consequente implicação/não implicação de sujeitos-alunos nos processos de interação decorrentes dessas práticas avaliativas.

2 Avaliação da aprendizagem

Antes de abordar a temática da avaliação da leitura, propriamente dita, é válido abordar os exames de aprendizagens, por se tratar de um processo de constituição de elementos, os quais contribuem para o desenvolvimento do currículo, que se caracteriza como um dos componentes mais complexos do processo pedagógico.

A avaliação comporta questões que estão além do teste em si, uma vez que é influenciada pela estrutura da escola, pela formação do professor, pelo planejamento e desenvolvimento das aulas, pelo comprometimento do aluno, pela natureza dos conteúdos avaliados, entre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que parametriza a educação brasileira, atestam que

a avaliação é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador, entre a aprendizagem e o ensino, que envolve múltiplos aspectos: a) o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; b) obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos; c) obtenção de informações sobre o que foi aprendido e como; d) reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; e) tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. (BRASIL, 1998, p. 97)

Nesse sentido, a avaliação se constitui como um mecanismo didático-pedagógico capaz de propiciar a melhoria do processo educativo, identificar

dificuldades no processo de aprendizagem e encontrar alternativas de intervenção para que tais dificuldades sejam minimizadas. Assim, a avaliação é o recurso essencial para aferir as conquistas, as potencialidades, os obstáculos, as limitações e as dificuldades.

Nessa perspectiva, propõe-se que a avaliação seja um dos eixos centrais da proposta pedagógica e que seja pensada a partir de suas múltiplas finalidades. Em outras palavras, Leal assegura que

avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (2003, p. 30)

Assim, a avaliação não se resume à realização de uma atividade para atribuição de um conceito ou uma nota. A avaliação deve ocorrer ao longo das aulas, aplicar uma atividade avaliativa e avaliar por ela não significa que o aluno foi avaliado ao total, pois em muitas situações a pressão de se realizar uma prova pode prejudicar o resultado final. De acordo com Luckesi (2000, p. 1), as avaliações de aprendizados não devem ser confundidas com provas:

a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

Diante do exposto, pode-se considerar que avaliar apresenta uma dimensão mais ampla e não se limita a um momento específico do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, à aplicação de testes e exames. Avaliar consiste em um acontecimento único e irrepetível, construído a partir das interações entre os diferentes sujeitos (alunos, professores, autores dos textos lidos etc.). Avaliar é um momento de sistematização de saberes, um deslocamento de sujeitos em contínua constituição. Nessa direção, Ferreira-Rosa (2012, p. 63) pondera que

um conhecimento somente se torna pleno quando pensado, crivado por um ato responsivo e responsável de um sujeito. Imprescinde a esse conhecimento o reconhecimento de um ato, a validade de um ato realizado por um sujeito ativo e dinâmico, singular e único no ser, responsivo e responsável que pensa tal conhecimento a partir de uma posição, também única e singular, em um dado tempo e espaço.

Avaliar, nessa perspectiva, pressupõe um posicionamento ético – responsivo e responsável – por parte dos professores e por parte dos alunos. Os professores, na sua função de organizar o processo de ensino-aprendizagem, assumem uma entoação avaliativa, para usar o termo empregado por Bakhtin (2011)³, ou seja, o professor sempre fala/age a partir de uma dada posição – epistemológica, axiológica e metodológica. Assim, ao propor uma atividade avaliativa, essas posições afetam o agir docente. As questões epistemológicas (reflexão sobre a natureza do conhecimento e os sujeitos que aprendem); axiológicas (valores que integram os modos de conceber a profissão, o processo de avaliar e as interações); metodológicas (procedimentos que o professor adota para desenvolver a atividade docente) constituem esse sujeito-professor e o mobiliza para uma ação responsável/responsiva, que implica, respectivamente, o responder pelos próprios atos e o responder a alguém ou a alguma coisa. Assim, ao exercer a sua função de avaliador, o professor atua responsabilmente pelo seu trabalho, pela busca de inserção do sujeito-aluno no acontecimento da avaliação e responsabilmente aos agentes envolvidos no processo educativo. Por outro lado, ainda, os sujeitos-alunos também atuam responsabilmente e responsabilmente no processo de avaliação, em suas diversas modalidades e situações (avaliações internas, avaliações sistêmicas, avaliações vestibulares etc.).

3 Avaliação em língua portuguesa

Em meio à modernização e à transformação da atual sociedade, é possível constatar uma recorrente preocupação com o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, segundo Cardoso (2006), a avaliação em língua portuguesa apresenta peculiaridades que tornam o ato de avaliar uma tarefa que demanda uma atenção diferenciada.

A complexidade que caracteriza a avaliação escolar aumenta quando se refere à avaliação das aprendizagens e das competências na disciplina de Língua Portuguesa; o ato de avaliar aquisições e progressos apresenta maiores dificuldades devido às particularidades do objeto de trabalho que se assume, simultaneamente, como veículo de transmissão e comunicação. A natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos, a própria representação social da disciplina como lugar de aquisição de determinadas destrezas literárias contribuem para acentuar a

³ A entoação avaliativa (BAKHTIN, 2013) vem de uma seleção dos recursos expressivos que melhor atendam, em cada circunstância, ao projeto de dizer do locutor, nos termos de sua interação específica com o interlocutor, que, nesse sentido, participa da seleção, da memória e do esquecimento constitutivos de todo discurso, que são sempre valorativos. Ao definir o estatuto do interlocutor, Bakhtin (2013) diz ser ele dotado de responsividade ativa: a resposta concreta deste é que permite que se materialize a compreensão daquilo que lhe é proposto pelo locutor, e que este lhe propõe em termos de uma dada entoação avaliativa. Portanto, só faz sentido para os sujeitos aquilo que responde a alguma coisa e só as coisas às quais é dada uma resposta, no intercâmbio verbal. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 424).

complexidade e especificidade da avaliação nesta disciplina. (CARDOSO, 2006, p. 3-4)

A avaliação em Língua Portuguesa se circunscreve na verificação do domínio de conteúdos e também na verificação de habilidades e competências. Assim, uma simples atividade de compreensão de um texto contempla conhecimentos prévios relacionados ao domínio do vocabulário, da percepção das ideias centrais, do reconhecimento da posição do autor etc. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa comporta o trabalho com as práticas linguísticas (oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística). No contexto de avaliação, recorrentemente, tais práticas são cobradas de forma dissociada, ou seja, por meio de situações de ensino-aprendizagem específicas (debates, exposição oral, testes escritos, produções de textos escritos).

A cobrança dessas práticas dissociadas contribui para uma construção de concepções sobre o que significa aprender os usos da linguagem, o que, notadamente, incitam os alunos a adotarem práticas de reprodução de informações, tornando as situações didáticas artificiais e distanciadas de um processo de interação, que promovam a dialogicidade. Essa situação pode ser ilustrada a partir do excerto de Bakhtin (2013, p. 41),

os alunos passam a ter receio de qualquer expressão original, qualquer locução diferente dos padrões livrescos por eles conhecidos. Eles escrevem para leitura e não põem o texto escrito à prova da voz, da entonação e do gesto. É verdade que a sua linguagem torna-se mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade. Os alunos entendem o caráter livresco dessa linguagem como algo positivo, bem como a sua diferença em relação ao discurso oral, vivo e livre.

Discorrendo sobre a questão, Antunes (2003) defende que a avaliação nas aulas de língua portuguesa necessita de um “redimensionamento” que passa pela (re)construção da concepção de avaliação da aprendizagem que o professor possui, pois é necessário

rever nossas concepções de avaliação, a fim de desgrudá-las de uma finalidade puramente seletiva – quem passa, quem não passa de ano – e instituir uma avaliação em função da aprendizagem. Uma avaliação, portanto, que seja uma busca dos indícios, dos sinais da trajetória que o aluno percorreu o que, por outro lado, serve também de sinal para o professor de como ele tem que fazer e por onde ele tem que continuar. (p. 157).

Nessa situação, o papel do professor de língua portuguesa será “[...] garantir ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da escuta, da fala, (do conversacional cotidiano à fala formal) com todos os gostos e riscos que isso pode trazer.” (ANTUNES, 2003, p. 166).

Complementando o exposto, a autora considera que a avaliação em língua portuguesa deve considerar as possibilidades de uso da língua que são oferecidas aos alunos para que eles não se sintam “linguisticamente diminuídos” a partir dos

resultados avaliativos apresentados. Ensinar e aprender não se reduzem à transmissão e à assimilação de informações, devem instituir o pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade.

O ensinar e aprender possuem suas variações, pois a aprendizagem não se trata de uma forma linear. Para aprender não existe uma regra que possa ser aplicada a todas as situações e a todos os sujeitos. As experiências de/com a linguagem são singulares, são (re)significadas em cada situação de enunciação. Sendo assim, cabe ao professor orientar o aluno para os usos da linguagem, conforme as demandas dos diferentes contextos. Para Bakhtin (2013, p. 43),

o sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e crítica do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. [...] resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.

Nesse sentido, Hadji (2001 *apud* SUASSUNA, 2007, p. 40) afirma que avaliar se constitui como uma rede de sentidos, em que “o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo”. Assim, as questões observadas se apresentam como um signo que está por ser interpretado, uma vez que “os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.” (p. 40).

Complementando as questões indicadas pela autora, considera-se que avaliar o estudante na disciplina de Língua Portuguesa está intrinsecamente ligado à formação teórica e pedagógica do professor, pois, segundo Suassuna (2007, p. 114),

a avaliação na área da língua portuguesa (assim como o ensino como um todo) dependerá: a) de um lado, da visão geral que se tem de avaliação (seus fundamentos, métodos, finalidades... etc.); b) de outro lado, da concepção de linguagem e, mais especificamente, das concepções de leitura, escrita, análise linguística e oralidade adotadas pelo professor.

Portanto, a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa se caracteriza por uma prática que extrapola o ambiente de sala de aula. Para Castro (2000 *apud* CARDOSO, 2006, p. 2), “a possibilidade de se avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim como o é a possibilidade de os resultados da acção educativa serem substancialmente afectados por experiências de natureza não escolar.”

Nesse contexto, para uma compreensão do processo avaliativo nessa disciplina, é necessário, segundo Cardoso (2006, p. 16),

saber como se ensina, como se aprende e como se avalia; a língua enquanto objecto de estudo, no seu processo de aprendizagem requer que o aluno adquira e utilize as estratégias necessárias para compreender e produzir em todas as suas formas. [...] O ensino/aprendizagem da língua caracterizado pela multidimensionalidade do próprio fenómeno linguístico, pela relevância dos

conhecimentos prévios dos alunos e pela morosidade das próprias aprendizagens, pode constituir factores potencialmente explicativos da especificidade e complexidade do acto de avaliar na disciplina de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a avaliação em Língua Portuguesa resguarda especificidades, pois comportam concepções pedagógicas, concepções linguístico-discursivas, objetivos didáticos, natureza das interações, dialogicidade e os modos de constituição dos sujeitos-aprendizes. A avaliação define, em vários aspectos, o percurso escolar do aluno, apresentando-se os seus resultados como demonstração de competências aprendidas, de sucesso ou insucesso escolar, mas, principalmente, como se dá a sua ação como um sujeito que se constitui na/pela linguagem.

4 Avaliação da leitura

Avaliar a leitura em sala de aula sempre representou um desafio para as instituições escolares, pois inúmeras são as dificuldades relacionadas ao ato de ler e ao processo de compreensão/interpretação.

De acordo com Cardoso (2006), na aula de língua materna, que pode ser considerada como contexto especializado de leitura, esperam-se frequentes situações de interpretação textual, visto que o texto constitui o material de trabalho por excelência. Nesse sentido, o texto e a sua leitura se colocam como a base fundamente da disciplina. Para Dionísio (*apud* CARDOSO, 2006, p. 43), “parece legítimo dizer-se que a aula de língua é, antes de tudo, uma aula de leitura.” Essa afirmação pode ser sustentada pela consideração de que as interações se realizam por meio de textos/gêneros discursivos.

A proposta de avaliação da leitura nos PCN, salvaguardadas as críticas que são feitas por pesquisadores (que não serão objeto de estudo deste artigo), trouxe contribuições para o encaminhamento das práticas de leitura em sala de aula, ao defender uma perspectiva de avaliação a partir de habilidades e competências. No entanto, é preciso deixar claro que uma avaliação da leitura, numa perspectiva dos gêneros discursivos, deve considerar a arquitetura de elementos indissociáveis no enunciado/gênero. Essa questão é esclarecida por Lima (2012, p. 174),

para a teoria bakhtiniana o que importará no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, ou seja, a língua para Bakhtin está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente. Isso significa que o estudo da linguagem, nessa perspectiva, considera sempre a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão irrevogavelmente atrelados.

Nesse contexto, a prática da leitura na disciplina de língua portuguesa pode contemplar uma análise da forma, mas deverá fazê-lo a partir de um trabalho que não se resume apenas ao reconhecimento de uma forma linguística, pois “a tarefa de

compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado". (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177). Para o autor, compreensão e reconhecimento das formas linguísticas são processos diferentes.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (p. 181)

Embora o autor admita que, em casos específicos (no caso de ensino de línguas, por exemplo), a correção possa incidir sob a forma, a língua na sua realização prática não pode ser dissociada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Dessa perspectiva, pode-se fazer referência à abordagem interacionista da leitura, que se fundamenta na concepção de avaliação como uma prática reflexiva, que contempla as diversidades de usos da linguagem e seus diferentes contextos.

Nesse sentido, "a dificuldade que os alunos encontram para compreender e interpretar um texto, lê-lo de forma satisfatória, não pode ser ignorada, bem como a avaliação equivocada desta leitura." (SILVA; MENEGASSI, 2010, p. 269). A avaliação, nessa perspectiva, se desloca de uma função punitiva para uma função formativa, em que os instrumentos de avaliação são diversificados, aplicados de modo processual ao longo do processo de aprendizagem.

Nessa acepção, a linguagem é considerada um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico.

Conforme se pode constatar, a concepção de avaliação é um indicativo que pode definir os modos de avaliar por parte do professor e os modos de aprender por parte do aluno. Além disso, pode-se afirmar que a concepção de avaliação, a consideração das especificidades da disciplina de Língua Portuguesa, a concepção de leitura e a concepção de avaliação são elementos essenciais para uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, o papel da escola é de suma importância para a constituição de leitores ativos no meio educacional e social.

5 Análise e discussão dos resultados

Para a análise, foram tomados como referência as Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II - (BRASIL, INEP/MEC, 2007). Por meio do indicador de análise – descritores – foi possível constatar as diferentes habilidades que eram requeridas no processo de leitura dos textos, em determinada etapa do ensino. Os descritores de Língua Portuguesa avaliam habilidades de leitura, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e

variação linguística.

5.1 Descrição geral da abordagem da leitura nas avaliações escritas de Língua Portuguesa

Foram analisadas 30 avaliações de língua portuguesa, aplicadas a alunos do Ensino Fundamental II, coletadas aleatoriamente. As provas foram aplicadas para alunos de escolas públicas e privadas. Também foi utilizada a Matriz de referência de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Antes da análise dos descritores, foi feito um levantamento dos gêneros discursivos presentes nas avaliações, com vistas a caracterizar o instrumento de análise. Na sequência, foram analisados os tipos de habilidades contemplados nas provas, com o intuito de verificar o tratamento dado à compreensão textual pelos professores que elaboraram as provas. Os resultados foram compilados em um quadro.

Quadro 1: Levantamento dos gêneros discursivos presentes nas avaliações

Gêneros	Qte	%
tiras de humor	22	18,3
poemas	19	15,8
reportagem (fragmento)	16	13,3
romance (fragmento)	12	10,0
crônicas	11	9,2
charges	8	6,7
artigo de opinião (fragmento)	6	5,0
anúncios	5	4,2
anedota	3	2,5
fábulas	3	2,5
capas de revista	2	1,7
contos	2	1,6
cartaz	2	1,7
anúncios	2	1,7
capa de livros de romance	2	1,7
carta	1	0,8
imagem	1	0,8
gráfico	1	0,8
música	1	0,8
diário (fragmento)	1	0,8

Fonte: Provas escritas analisadas

De um modo geral, pode-se considerar que as avaliações analisadas apresentam gêneros formalmente diversificados e que integram o cotidiano social dos alunos. Essa apresentação dos dados relativos aos gêneros não tem por intenção tecer julgamentos em relação à qualidade das avaliações analisadas, pois não se tem o contexto em que tais avaliações foram realizadas. Nesse sentido, pode-se levantar a hipótese de que alguns testes tenham se direcionado para uma avaliação de um gênero em particular, pois a mesma modalidade de texto se apresentou de modo recorrente em uma mesma prova. Constatou-se, no entanto, a existência significativa de fragmentos de textos, o

que pode ser considerado prejudicial à avaliação das aprendizagens, pois tal fato pode dificultar a compreensão das informações veiculadas pelo texto e do raciocínio do autor, conforme exemplificado a seguir:

Leia com atenção:

A Mulher no Brasil

A história da mulher no Brasil, tal como a das mulheres em vários outros países, ainda está por ser escrita. Os estudiosos têm dado muito pouca atenção à mulher nas diversas regiões do mundo, o que inclui a América Latina. Os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são quase todos meros registros de impressões, mais do que de fatos, autos-de-fé quanto à natureza das mulheres ou rápidas biografias de brasileiras notáveis, mais reveladoras sobre os preconceitos e a orientação dos autores do que sobre as mulheres propriamente ditas. As mudanças ocorridas no século XX reforçam a necessidade de uma perspectiva e de uma compreensão históricas do papel, da condição e das atividades da mulher no Brasil.

(fragmento) Hahner, June E.

10- Considerando o fragmento lido, podemos afirmar que

(A) quanto à existência de um estudo histórico sobre seu papel na sociedade, a mulher brasileira assemelha-se à de várias partes do mundo.

(B) excetuando-se as rápidas biografias de brasileiras notáveis, as demais obras sobre a mulher no Brasil estão impregnadas de informações sobre o seu valor na sociedade.

(C) as modificações de nosso século reforçam a necessidade de que se escreva uma verdadeira história da mulher no Brasil.

(D) os estudos disponíveis sobre a mulher brasileira são registros baseados em fatos inquestionáveis numa perspectiva histórica.

Exemplo 1: Prova 7

Essa questão apresenta-se um exemplar bastante recorrente nas avaliações analisadas, as quais adotam o procedimento de fragmentos de um dado texto/gênero. Assim, a análise do contexto, do estilo, da organização composicional, do conteúdo temático fica prejudicada, e, por consequência, desconsideram os alunos-sujeitos. Segundo Ferreira-Rosa (2012, p. 59),

quando se pensa língua e sujeito, nos meandros educacionais do processo de ensino e aprendizagem de línguas, por um viés estático e limitado, não se tem espaço para o posicionar, para o discutir, para o rever, para o (re)criar, enfim, para o sujeito se (des)constituir mediante o saber a, na, com e sobre a língua(gem). O saber torna-se algo de uma dimensão altaneira e egrégia, cujos fundamentos sapientes, por serem tão extremados, devem ser sorvidos passivamente por sujeitos lacunares; fundamentos que lhes preencherão as incompletudes e faltas, tornando-os completos, argutos, detentores do saber. E, uma vez detendo os saberes em suas lacunas, esses sujeitos podem viver de forma plena, (trans)formar realidades, (re)criar, enfim, agir no mundo, obviamente sempre seguros e suportados nos saberes apreendidos. Desse modo, o sujeito é visto como passivo; alguém que pode ser completo, tornar-se uno mediante o sorver saberes de cima abaixo, inercialmente. Todavia, o sujeito não estabelece relações/interações de forma tão inercial e passiva perante uma

outricidade, quer seja um outro sujeito, quer seja um saber. Conforme aventa Bakhtin (2008), sujeitos são sempre constituídos por uma responsividade ativa e somente lhes fazem sentido aquilo que responde a alguma coisa e só aquilo que é dada uma resposta. É mediante um processo de interação com outrem que sujeitos se constituem, vendo-se no outro, constituindo-se um eu entre outros eus, de forma responsiva e responsável.

Além disso, constatou-se uma significativa recorrência de inserção de textos para o trabalho com a gramática, em detrimento da atividade de compreensão, que deveria ser o ponto de partida para uma proposta de leitura pautada no enunciado concreto, conforme se pode observar no exemplo a seguir:

03) Leia o fragmento da crônica na escuridão miserável, de Fernando Sabino:

“Eram sete horas da noite quando entrei no carro, ali no Jardim Botânico. Senti que alguém me observava enquanto punha o motor em movimento. Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho, a me espiar através do vidro da janela junto ao meio-fio. Eram de uma negrinha mirrada, raquítica, um fiapo de gente encostado ao poste como um animalzinho, não teria mais que uns sete anos. Inclinei-me sobre o banco, abaixando o vidro”. SABINO, Fernando. As melhores histórias. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 197-199.

A frase que apresenta um verbo no pretérito imperfeito do indicativo é:

- a) “... entrei no carro, ali no Jardim Botânico.”
- b) “... alguém me observava enquanto punha o motor em movimento.”
- c) “Voltei-me e dei com uns olhos grandes e parados como os de um bicho...”
- d) “Inclinei-me sobre o banco...”.

Exemplo 2: Prova 15

O uso do excerto para a avaliação da habilidade de identificação/reconhecimento do tempo verbal sem uma reflexão sobre o uso inviabiliza uma verificação da aprendizagem voltada para o uso. Assim, a simples constatação da diferença entre a terminação dos verbos em –ei e em –va permite ao aluno acertar a questão, sem o domínio dos efeitos de sentido possibilitados pelo tempo/aspecto das unidades verbais. Vargas (2011, p. 10) explicita que “as categorias de tempo, aspecto e modo são fundamentais para a construção de sentido dos enunciados”. Nesse sentido, devem ser considerados os interlocutores no quadro enunciativo e no seu contexto de uso. Essas formas verbais geralmente aparecerão inseridas em unidades enunciativas mais amplas, os textos, nas quais terão determinadas funções. Essa afirmação é decisiva para entender a proposta pedagógica da avaliação do ensino de língua, especificamente dos usos dos tempos verbais e de seus efeitos de sentido em função do gênero discursivo e do projeto de dizer do enunciador.

O quadro a seguir apresenta um panorama das habilidades exploradas nas avaliações analisadas. Essa amostra de um contexto avaliativo possibilita uma reflexão sobre os modos de conceber a linguagem e seu ensino e como os sujeitos se (des)constroem nas e pelas práticas discursivas. A partir dele, é possível evidenciar os tensionamentos existentes entre teoria e a prática da avaliação, notadamente, no campo

do ensino de língua portuguesa, que apresenta especificidades, pois estudar a linguagem é lidar com sistemas de valores que balizam variadas posições e projeções axiológicas sobre o mundo.

Quadro 2: Levantamento das habilidades requeridas nas avaliações analisadas

Matriz de Referência de Língua Portuguesa		qte	%
Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental			
I. Procedimentos de Leitura			
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	94	34,8
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	47	17,4
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	58	21,5
D6	Identificar o tema de um texto.	9	3,3
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	5	1,8
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão			
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos e tiras de humor).	2	0,7
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	6	2,2
III. Relação entre Textos			
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	4	1,5
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema.	0	0
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto			
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou contribuem para a continuidade de um texto.	7	2,6
D7	Identificar a tese de um texto.	4	1,5
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	2	0,7
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	3	1,1
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	1	0,4
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	0	0
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por concordâncias.	3	1,1
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido			
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	5	1,8
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	8	3,0
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	3	1,1
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos.	6	2,2
VI. Variação Linguística			
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor.	3	1,1

Fonte: Quadro de descritores (INEP) e quantidade de habilidades: avaliações analisadas

Conforme se pode depreender do quadro 2, constatou-se uma incidência de questões que privilegiaram o tópico “Procedimentos de Leitura” (78,8%), em detrimento dos demais tópicos, também considerados importantes para a formação do leitor. Nesse sentido, observou-se uma tendência para a consideração do texto em si, na sua materialidade, com uma abordagem que se distancia de um estudo do texto em uma perspectiva linguístico-enunciativo-discursiva. Questões ligadas à implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto que analisam aspectos relacionados às condições de produção do texto foram praticamente ignoradas (2,9%).

A incidência de tiras de humor, explicitada no quadro 1 (18,3%), revela uma questão problemática: esse gênero caracteriza-se pelo tom humorístico, o que não foi cobrado nas avaliações, uma vez que a exploração do descritor “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” foi de apenas 1,8%. Além disso, se a presença de gêneros textuais que conjugam linguagem verbal e não verbal (tiras de humor, cartaz, gráfico, anúncios, imagens, capas de revista e charges) é de 31,7%, deveria haver uma frequência de questões relacionadas ao descritor 20 – “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”, que foi de apenas 1,5%.

Outro fator digno de nota refere-se ao tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, que interfere substancialmente no processo de compreensão textual. Esse tópico apresenta o índice de 7,4%, sendo constatadas várias ocorrências de exploração de uso de pronomes, conjunções, advérbios, substituições sinonímicas trabalhadas de modo descontextualizado, sob a forma de análise gramatical, ou seja, “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 19-20).

No tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, a incidência de 8,1% também se desvela como uma questão problemática, pois se a leitura na contemporaneidade deve considerar as múltiplas situações de interlocução, em suas trocas entre os sujeitos, situados em um contexto determinado, o ato de ler deve explorar os elementos que contribuem para a produção dos sentidos para que haja a relação entre texto/leitor/autor seja “resultado de uma atividade comunicativa efetiva” (SILVA; COX, 2002, p. 35).

No que tange à variação linguística, o D13 “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” permite a exploração dos sujeitos constitutivos dos enunciados, de suas posições e de suas intenções. Explorar esse aspecto pode contribuir para situar temporal e espacialmente o texto lido. A incidência de 1,1% revela que essa não foi uma direção constatada nas avaliações analisadas.

Diante do exposto, pode-se considerar que a temática da avaliação da leitura se constitui em um desafio para a formação de professores, uma vez que as avaliações analisadas ainda apresentam limitações que as fazem distanciar dos fundamentos defendidos pelos teóricos acerca da leitura e de seu ensino.

A proposição de questões que propiciam respostas centradas na materialidade do texto pode conduzir o aluno leitor a uma postura acrítica, não questionadora, de

forma a assumir uma atitude passiva perante os textos lidos. Para Menegassi (2010), ao determinar ao aluno a tarefa de copiar trechos do texto, sem ampliação, reflexão e criticidade, o papel ativo que esse aluno assumiria na ação leitora será enfraquecido. Em uma perspectiva dialógica, a avaliação da leitura deve orientar o aluno na produção dos sentidos do texto trabalhado, por meio do diálogo “entre o professor, o aluno-leitor e o texto, permitindo a construção de conhecimentos que amparam essa interação” (2010, p. 99).

No contexto escolar, o aperfeiçoamento de habilidades de leitura crítica pressupõe a concepção de leitor como um sujeito responsivo ativo, que se constitui a partir e por meio de atividades que instiguem a reflexão, que possibilitem ao aluno produzir, avaliar, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, a partir do texto lido e das relações (re)significadas nas interações.

Nessa direção, o ato de avaliar se reveste de complexidade e ultrapassa a dimensão de um teste escrito, pois não basta elaborar perguntas/questões de leitura e aos alunos respondê-las. Assim, a existência de critérios de referência para a avaliação é essencial, uma vez esses critérios organizam a atividade avaliadora, pois a avaliação se efetiva a partir dos objetivos do ensino, ou seja, que estão relacionados aos conteúdos (curriculares, ciclos de formação), às competências e às habilidades (saberes necessários à atividade leitora) e às tarefas (articulação com a vida cotidiana). Avaliar é, nessa perspectiva, verificar as aprendizagens, em uma intrínseca relação com o cotidiano social. É propor/realizar atividades avaliativas que se constituam efetivamente como uma ação de linguagem, que implique sujeitos com diferentes posicionamentos (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc.), tal como acontece no cotidiano social.

Nesse âmbito, também se destaca a questão do enunciado concreto, em que os gêneros discursivos trabalhados em sala de aula sejam dimensionados a partir da perspectiva da interação discursiva, “considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, tendo em vista sujeito e linguagem irrevogavelmente vinculados.” (LIMA, 2012, p. 167).

Para Silva e Menegassi (2010), uma proposta de leitura enquanto resultado de interação toma como ponto de partida o pressuposto de que o texto é passível de interpretações múltiplas e que é função do professor mediar às informações advindas do contexto social do aluno para possibilitar a identificação delas com as informações presentes do texto para articular os diferentes sentidos possíveis. No entanto, a partir da análise dos testes escritos que constituíram o corpus deste trabalho, foi possível problematizar a questão do artificialismo dos processos de avaliação da leitura, que, por se constituírem como testes escritos, as interações são notadamente prejudicadas, incitando o aluno a assumir uma posição de reprodução de respostas “automatizadas”. Foi possível observar que a avaliação da leitura ainda se prima pela centralidade de ocorrências pautadas no tópico “procedimentos de leitura”, em que há a valorização de elementos explícitos do texto, de realização de inferências locais. A diversificação de questões, segundo as habilidades requeridas, não foi um critério presente nos testes avaliados. Nesse caso, a avaliação parece desvelar uma formação de leitores que apresenta limitações no que diz respeito ao trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, que inclui os modos de produção e circulação, os fatores

sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. Esse enfoque circunstanciado na materialidade textual pode prejudicar, consideravelmente, a formação dos sujeitos-leitores, uma vez que a apropriação de habilidades relacionadas aos aspectos linguístico-enunciativo-discursivos constitui uma exigência para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação de leitores proficientes.

6 Considerações finais

No que tange ao processo de leitura, é importante considerar que essa prática não pode ser considerada como uma atividade meramente escolar, pois envolve questões linguístico-discursivas, psicológicas, sociais e interacionais. Sendo assim, instruir-se e aprender a ler comportam habilidades e competências que extrapolam a decifração de códigos, pois a leitura compreende a produção de sentidos, que, por sua vez, envolve diferentes questões inerentes aos integrantes do processo: texto, autor e leitor e, principalmente, o contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesse sentido, o constructo teórico constante deste trabalho abordou a avaliação em língua portuguesa e a avaliação da leitura propriamente dita. As contribuições trazidas pelos autores estudados demonstram que as formas de conceber a língua interferem nos modos de avaliar, desencadeando perspectivas diferenciadas sobre o modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

A partir das análises realizadas, por meio das avaliações escritas, foi possível constatar que a concepção interacionista de linguagem ainda não se faz presente na maioria dos testes analisados, uma vez que as propostas de avaliação se efetivam com foco, predominantemente, centrado nos procedimentos de leitura, excluindo ênfases que desencadeiam uma maior reflexão, como a análise, a síntese, o reconhecimento da argumentação, a comparação de textos, o estudo dos elementos de textualização, a identificação de marcas linguísticas que identificam falas de interlocutores, bem como os aspectos enunciativos-discursivos subjacentes às interações emanadas dos enunciados concretos que integram as avaliações.

Nesse contexto, a partir do trabalho realizado, observou-se que os testes escritos se constituem como o instrumento mais utilizado para a avaliação da leitura, no entanto, esses testes demandam uma atenção especial por parte das agências formadoras de professores, uma vez que as falhas encontradas nesse instrumento são recorrentes e não possibilitam uma avaliação em conformidade com os avanços obtidos nos estudos e nas pesquisas sobre o ensino da leitura, em uma perspectiva interacionista (dialógica).

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. (1975). *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Matrizes de Referências – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental II - (BRASIL, INEP/MEC, 2007). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CARDOSO, M. H. G. *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos*. 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>. Acesso em: 20 maio 2016.

FERREIRA-ROSA, I. Bakhtin e a avaliação escolar: dimensões éticas no ato de avaliar a aprendizagem de línguas. *Poiésis Pedagógica*, v. 10, p. 47-69, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/24142/14049/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003, p. 19-31.

LIMA, S. M. M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos*, Londrina, v.12, n.1, p.164-177, jan./jun. 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. *Revista ABC Education*, n. 46, p. 28-29 jun. 2000.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino: formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2005, p.19-20. p. 20-22, nov. 2002.

MENEGASSI, R. J.. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010. p. 87-106.

SILVA, A. M. da. MENEGASSI, R. J. Procedimentos para avaliação da leitura no ensino fundamental: influências da Prova Brasil. *Entretextos*, Londrina, v.10, n.1, p. 264- 284, jan/jun. 2010. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053. Acesso em: 07 jun. 2016.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5, p. 27-48, 2002.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., p. 395- 432, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15184>.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VARGAS, M. V. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.