

O TRATAMENTO DADO À LEITURA EM AVALIAÇÕES ESCRITAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Helena Maria Ferreira¹

As discussões sobre a leitura em avaliações escritas de Língua Portuguesa originaram-se de situações de orientações empreendidas durante a execução de um projeto de pesquisa intitulado “Avaliação em Língua Portuguesa: sinalizações para a formação docente”, cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Lavras, que culminou no desenvolvimento de 3 (três) projetos de iniciação científica e 3 (três) trabalhos de conclusão de Curso, contemplando escolas e níveis de escolarização variados. O referido projeto se fundamentou na perspectiva da Linguística Aplicada e se propôs a fazer uma discussão em um propósito de uma construção teórica e de uma intervenção pedagógica, seja na dimensão de uma construção teórica acerca dos processos avaliativos, seja na dimensão das práticas e das metodologias de avaliação das práticas linguístico-discursivas efetivadas por escolas públicas. Contudo, a proposta ora apresentada não se prende à discussão dos resultados das pesquisas realizadas, mas se direciona para uma reflexão acerca do tratamento concedido à prática da leitura em situações de avaliação.

Para iniciarmos nosso diálogo, destacamos que a leitura apresenta uma concepção interacional (dialógica) da linguagem, ou seja, os leitores atuam como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. No entanto, os resultados apresentados pelas pesquisas realizadas evidenciaram que a leitura não é concebida como um processo de interlocução, uma vez que as atividades avaliativas, notadamente, ainda se distanciam de uma concepção interacionista de linguagem, pois 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.

Nesse contexto, a questão que motivou este trabalho é: Qual é o tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista? Para tal, apresentamos uma discussão teórica, que aborda as especificidades da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa e, mais detalhadamente, as questões ligadas à avaliação da leitura, com destaque para a apresentação dos descritores de habilidades e competências propostas pela Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Ensino Médio, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que, de certo modo, fornece diretrizes para o ensino da leitura em sala de aula.

Se tomarmos como referência os resultados das pesquisas que orientamos nos projetos de iniciação científica ou nos TCC, podemos problematizar assim a nossa discussão: se as avaliações analisadas abordaram os textos como meros objetos de leitura, com vistas à verificação das aprendizagens dos alunos, sem uma consideração do suporte original, do contexto de produção e de circulação dos textos, das diversas habilidades de leitura que os diversos gêneros textuais/discursivos emanam, qual é a demanda imposta à formação de professores? Essas são questões que procuraremos discutir ao longo dessa nossa reflexão.

¹ Doutora em Linguística pela PUC/SP, professora adjunta na Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* helenaferreira@dch.ufla.br.

As especificidades da avaliação em Língua Portuguesa

Segundo Cardoso (2013), as provas escritas são reveladoras de uma postura pedagógica. Nesse contexto, a autora considera que avaliação escolar em Língua Portuguesa precisa articular várias questões, de modo simultâneo, quais sejam:

- a. a natureza do objeto de avaliação (língua portuguesa), que se apresenta interrelacionada em práticas linguísticas e discursivas (oralidade, leitura, produção escrita, conhecimentos linguísticos);
- b. 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;
- c. a própria representação social da disciplina;
- d. avaliação deve contemplar aprendizagens de conteúdos, mas também habilidades e competências;
- e. multiplicidade de sentidos;
- f. diversidade de conhecimentos prévios etc.

Nesse contexto, segundo a referida autora, não podemos considerar a dissociação dos momentos avaliativos (avaliação formativa² e avaliação somativa³), ou seja, a dimensão dialógica presente na avaliação formativa, em que é dada a oportunidade para o aluno expor seus posicionamentos, levantar suas hipóteses, defender seus pontos de vista deve se fazer presente na avaliação somativa, em que o aluno é “controlado” e certificado. Em Língua Portuguesa, as especificidades dos usos da linguagem demandam uma avaliação em uma perspectiva diferenciada. Cardoso (2005) pontua que, 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 fundante da disciplina. Assim, faz-se necessário considerar a multidimensionalidade do fenômeno linguístico e da multiplicidade de objetos de estudo.

Nessa perspectiva, retomamos à nossa questão inicial: Qual é o tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista? Para tentarmos responder essa questão, apoiamos-nos em Silva; Menegassi (2010). Segundo os autores, a abordagem interacionista fundamenta-se na concepção de avaliação como uma prática reflexiva, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte do professor. 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.” (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, permitindo ao aluno o controle de sua aprendizagem, conseqüentemente, a consciência dos seus modos de ler, de aprender. 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.

² Avaliação formativa: refere-se a uma “concepção de avaliação, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem, seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.” (ZABALA, 1999, p. 200).

³ Avaliação somativa: realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro. (HAYDT, 1988, p. 18).

Desse modo, avaliar em uma perspectiva interacionista pressupõe o encaminhamento de uma proposta metodológica em que a interação entre autor/texto/leitor possa ser estabelecida. Assim, além da diversidade de gêneros textuais (o que não foi evidenciado em várias das pesquisas realizadas pelos orientandos), é essencial considerar o prazer pelo ato de ler, o interesse pela leitura, a mobilização de estratégias de leitura, a diversificação de habilidades a serem exploradas, as dificuldades que precisam ser superadas, a dimensão social dos textos.

Nessa direção, o ato de avaliar se reveste de complexidade e ultrapassa a dimensão de um teste escrito, pois não basta elaborar/resolver questões de leitura. Segundo Silva e Menegassi (2010), a existência de critérios de referência para a avaliação é, notadamente, decisivo para o adequado encaminhamento do ensino da leitura, uma vez esses critérios “particularizam o foco da atividade avaliadora, pois não se avalia tudo, mas algo em especial, algo que esteja precisando da atenção do professor” (p. 121), que esteja relacionado aos conteúdos (curriculares, ciclos de formação), de competências e habilidades (saberes necessários à atividade leitora) e de tarefas (articulação com a vida diária). Assim, uma proposta de leitura em uma perspectiva interacionista 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.

Caracterizada a avaliação da leitura, apresentaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – INEP:

Matriz de Referência de Língua Portuguesa*	
Tópicos e seus Descritores – 8ª Série do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
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 ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Figura 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/30>>.

Embora a Matriz de Referência não faça menção aos diferentes contextos de leitura, é possível constatar elementos que direcionam o ensino da leitura para uma perspectiva interacionista. A primeira delas se refere à abordagem que contempla o trabalho com os gêneros textuais, considerando os recursos multissemióticos constitutivos dos textos, os suportes, as finalidades, os diferentes usos da linguagem. Além disso, há uma incursão nos procedimentos de leitura, que viabilizam a aquisição de habilidades relacionadas às estratégias para compreensão do texto. Soma-se a essas questões, a proposição de análises de cunho associativo, que favorecem não só a comparação, mas também a habilidade de construir relações entre fatos, informações e conhecimentos. Por fim, é proposto ainda o exercício de identificar e de reconhecer efeitos de sentido a partir de notações gráficas ou de recursos linguísticos e de marcas linguísticas. A junção de todos esses aspectos somados a uma postura ativa do professor, que mobilize os alunos para o ato de ler, pode favorecer um redimensionamento da prática pedagógica, uma vez que as habilidades de leitura (identificar e recuperar informação, comparar e contrastar textos, refletir sobre e analisar o conteúdo ou a forma, apontar argumentos, avaliar a relevância de recursos expressivos do ponto de vista discursivo, moral ou estético) demandam do estudante uma postura ativa perante o texto lido e uma articulação com o contexto social. As habilidades de leitura descritas na Matriz de Referência desvelam que a concepção de leitura subjacente a essa direcionamento do ensino é compatível com uma abordagem interacionista de leitura, pela qual, como explica Koch (2005), a compreensão é entendida como uma atividade interativa exigente e complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e no seu modo de estruturação, requerendo um vasto conjunto de saberes, inclusive sobre a sua (re) construção, no interior do evento comunicativo.

Considerações finais

Neste trabalho nos propusemos a provocar uma reflexão acerca do tratamento a ser dado à leitura em Língua Portuguesa em avaliações escritas em uma perspectiva interacionista. Nesse sentido, buscamos discorrer sobre as especificidades da avaliação em Língua Portuguesa e, por extensão, da avaliação da leitura. Trouxemos como objeto de análise a Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Ensino Médio, do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), que fornece diretrizes para o ensino da leitura em sala de aula. A partir das considerações pontuadas ao longo deste texto, consideramos que a avaliação da leitura demanda uma abordagem diferenciada nos cursos de formação de professores, uma vez que para um redimensionamento das práticas avaliativas, faz-se necessária uma revisão das concepções de texto, de linguagem, de compreensão e de avaliação que integram o ato de ler na escola, uma vez que toda atividade de leitura deve ser, necessariamente, uma ação integradora entre texto e leitor.

Referências

CARDOSO, M. H. G. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos**. 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>>. Acesso em: 02 out. 2012.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

KOCH, Ingedore V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

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: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/.../5053>>. Acesso em: 24/05/2016.