

Elisabeth Santa Rosa de Medeiros

**COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS:
O desvelar de uma prática avaliativa no ensino fundamental**

**Maceió
2007**

Elisabeth Santa Rosa de Medeiros

**COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: O desvelar de uma
prática avaliativa no ensino fundamental**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli.

**Maceió
2007**

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA	 PPGLL
--	--	---

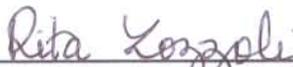
TERMO DE APROVAÇÃO

Elisabeth Santa Rosa de Medeiros

COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: o desvelar de uma prática avaliativa no ensino fundamental

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

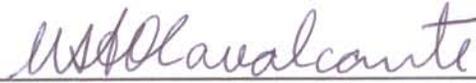


 Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

Examinadores:

 Profa. Dra. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto
 Universidade Federal de Pernambuco

 Profa. Dra. Márcia Rosetti de Oliveira Albuquerque
 Universidade Federal de Alagoas



 Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcanti
 Universidade Federal de Alagoas

 Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio
 Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 27 de novembro de 2007.

DEDICATÓRIA

A meus pais, pelo amor, dedicação e exemplo de vida;

A João, companheiro de 34 anos de caminhada, pelas alegrias e impasses que
juntos partilhamos;

Às minhas filhas e genro – Gianne, Cynthia, Soraya e Adriano, pelo afeto, incentivo
e cooperação;

A meus irmãos – Maynard, Ailton e Itamar, pelo carinho e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

- À Profa. Rita Maria Diniz Zozzoli, orientadora e amiga, pela serenidade, competência e cuidadosa leitura desta tese.
- Às Profas. Abuêndia Padilha Peixoto Pinto, Márcia Rosetti de Oliveira Albuquerque, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcanti e Ana Maria Gama Florêncio, pelas contribuições apresentadas.
- À Stela pela paciência e valiosas sugestões.
- A todos os pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, pelo apoio e cooperação.
- A todas as pessoas amigas que, contribuíram direta ou indiretamente, para a concretização desta tese.
- À minha família, pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de avaliação desenvolvido ao longo de um ano (5ª série) por uma professora de Português Língua Materna do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió, no que se refere à compreensão e produção de textos dos alunos, tomando como corpus os procedimentos por ela adotados: questões de compreensão e textos produzidos pelos alunos, bem como os critérios de avaliação, dados de entrevista e questionários, notas de campo e documentos oficiais sobre avaliação. De acordo com alguns teóricos da Análise de Discurso Maingueneau (1993, 1996, 2001); Orlandi, (1983, 1988, 1996, 1998) e de Bakhtin (1999, 2003), partimos do pressuposto de leitura como produção de sentidos, ou seja, um processo de compreensão que vai além do texto escrito, que não se limita a simples decifração, e se concretiza a partir do diálogo entre o leitor e o autor, através do texto lido. A partir de Demo (1999), Hoffmann (1993, 1999, 2001), Luckesi (2000) e Libâneo (1994), consideramos a avaliação como um instrumento dialético que diagnostica os avanços e dificuldades dos estudantes no processo de aprendizagem, que conduz a um posicionamento, e está à serviço do crescimento, da transformação. Esta análise permite desvelar o papel relevante da avaliação na postura ativa que se quer instalar na sala de aula. Assim, a produção de sentidos não se conclui no texto pronto e corrigido, mas na interlocução que se estabelece na avaliação, através das atitudes que dão seqüência ao diálogo estabelecido na compreensão e na escrita.

Palavras-chave: avaliação; transformação; leitura, compreensão; produção de sentidos.

ABSTRACT

This work analyses the evaluation process of text comprehension and text production of students developed by a Portuguese language teacher during a year (5th grade of elementary school), at a municipal public school in the city of Maceió, capital of Alagoas State, Brazil. The study analysed the evaluation criteria, proceeding and official documents used by the teacher. In order to collect data, the researcher used questionnaires, interviews and field notes. The theoretical foundation of the study was based on discourse analysis, specifically on some theorists such as Maingueneau (1993, 1996, 2001); Orlandi (1983, 1988, 1996, 1998) and Bakhtin (1999, 2003), whose principles lie on reading as a form of meaning production, that is to say, a process that goes beyond the written text and the decoding practices. Instead, reading is considered a dialog between the author and the reader through the text. The evaluation process incorporated the ideas and notions defended by some authors such as Demo (1999), Hoffmann (1993, 1999, 2001), Luckesi (2000) e Libâneo (1994), who consider school evaluation as a dialectic instrument which promotes a diagnosis of students' improvement and difficulties in learning process and that leads to an attitude in favor of positive transformation. The analysis permitted uncover the relevant role of school evaluation towards an active position of the process to be installed in the classroom. In this perspective, meaning production does not end in the corrected text, but in the interlocution which is established in the evaluation process, through some attitudes which give sequences to the dialogue established in the reading comprehension and in the writing process.

Key-Words: evaluation; transformation; reading; comprehension; meaning production

RÉSUMÉ

Ce travail analyse le processus d'évaluation développé tout au long d'une année scolaire (5^{ème}), par un professeur de Portuguais, langue maternelle, dans l'enseignement fondamental, appartenant au réseau des écoles publiques de Maceió, et qui met en scène la compréhension et la production de textes des élèves, dont le « corpus » est constitué des procédés qui ont été adoptés : des questions de compréhension et des textes produits par les élèves, ainsi que les critères d'évaluation, des données d'interview, des questionnaires, des notes de recherches et des documents officiels d'évaluation. D'après quelques théoriciens de l'Analyse du discours Maingueneau (1993, 1996, 2001); Orlandi (1983, 1988, 1996, 1998) et Bakhtin (1999, 2003), nous partons du présumé de la lecture en tant que productions de sens, c'est-à-dire un processus de compréhension qui dépasse le texte écrit, sans se limiter, tout simplement au décodage, et qui se réalise à partir du dialogue entre lecteur et auteur, à partir du texte lu. Selon Demo (1999), Hoffman (1993, 1999, 2001), Libâneo (1994) et Luckesi (2000), nous considérons l'évaluation comme un instrument dialectique, qui permet voir les apports et les difficultés des élèves dans le processus d'apprentissage, et qui fait aboutir à des décisions face à la croissance et à la transformation. Cette analyse permet le dévoilement du rôle important de l'évaluation en ce qui concerne une attitude active que nous voulons exprimer dans la salle de classe. Nous verrons ainsi que la production de sens ne finit pas au moment du texte apparemment conclu et corrigé, mais dans l'interlocution au moment de l'évaluation, à partir des attitudes qui donnent suite au dialogue établi dans la compréhension et dans l'écriture.

Mots- clés: évaluation; transformation; lecture; compréhension; production de sens.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 AVALIAÇÃO, LEITURA E PRODUÇÃO	15
1.1. Retrospectiva Histórica da Avaliação.....	15
1.2. Perspectivas da Avaliação	22
1.3. Funções e Modalidades da Avaliação	28
1.4. Retrospectiva Histórica da Leitura	32
2 A SALA DE AULA E O ENSINO DE LÍNGUAS	37
2.1. Concepções de Língua e Tendências Pedagógicas	37
2.2. Texto e Discurso	45
2.3. Leitura: concepções e práticas.....	50
2.4. Concepções de Compreensão	66
2.5. Produção e Leitura.....	71
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	77
4 NAS TRILHAS DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS	82
4.1. Contexto da Pesquisa e Critérios Orientadores	82
4.2. Questões de Compreensão: uma das formas de avaliar os alunos	87
4.3. Produção de Textos: outra forma de avaliar a compreensão	105
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

A compreensão de textos é uma atividade desenvolvida pelos alunos em toda a sua trajetória escolar, tanto nas aulas de língua materna, e ou estrangeira quanto em outras disciplinas. Mas é especialmente na sala de aula de línguas que essa atividade merece maior atenção, pois o texto aparece enquanto objeto de leitura e enquanto trabalho de produção. Entre as atividades desenvolvidas com leitura, podem ser citadas: leitura em voz alta ou oralização do texto escrito, leitura como reconhecimento de sentidos e formas lingüísticas e leitura como produção de sentidos. Para avaliar o primeiro tipo de leitura, também denominada de *dizer* segundo Bajard (1994), o professor observa como os alunos transformam os signos escritos em signos sonoros, como eles se servem de outras linguagens: a voz, o gesto, o olhar. Para avaliar o segundo tipo de leitura, são propostas questões que exigem dos alunos o simples reconhecimento ou identificação das idéias do autor. Para avaliar a leitura como produção de sentidos, outros procedimentos são utilizados, tais como: as questões de compreensão e as produções orais e ou escritas.

Apesar do trabalho de leitura efetuado em sala de aula, os estudantes apresentam muitas dificuldades no processo de compreensão de textos, o que pode ser observado quando respondem às questões de compreensão, e ou quando lhes é solicitado fazer um resumo das idéias do texto, seja oralmente ou por escrito. Esse problema nos fez indagar acerca das diversas atividades, da atitude dos envolvidos no processo de compreensão e dos instrumentos usados em sala de aula. Nesse sentido, surgiu a idéia de investigar a prática de avaliação relativa à compreensão e produção de textos, no Ensino Fundamental.

Para tanto, propomos algumas indagações ou questões norteadoras: **Que procedimentos avaliativos o professor utiliza para verificar a compreensão de texto pelos alunos em termos de atividades, em termos de atitudes em sala de aula e em termos dos instrumentos utilizados? Que implicações esses procedimentos teriam na evolução da aprendizagem? Que concepções de avaliação e de compreensão de textos têm o professor e o aluno? E com o**

intuito de respondê-las, realizamos uma pesquisa de campo de cunho etnográfico cujo olhar se volta para o processo e não para o resultado final. Essa pesquisa concretizou-se em uma sala de aula de língua portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió, onde estivemos durante o ano letivo de 2004.

Como referencial teórico, utilizamos alguns conceitos de teóricos da Análise de Discurso de tendência francesa e as idéias do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1992, 2003). No tocante à avaliação, entre os autores que fundamentam nossa tese, encontram-se Libâneo (1994), Luckesi (2000), Demo (1999), e Hoffman (1993, 1999, 2001). E para a análise, tomamos como corpus: o registro das observações diretas em sala de aula, as questões de compreensão dos textos estudados e as respectivas respostas dos alunos, bem como algumas de suas produções de textos, documentos oficiais sobre avaliação, a entrevista com a professora, e o questionário respondido pelos alunos.

Ao trabalhar com compreensão de textos, percebemos que existem dificuldades específicas. Para que ela ocorra, os alunos precisam de um saber lingüístico que envolve conhecimentos concernentes à estrutura da gramática da língua e quanto ao seu funcionamento em uma situação determinada. A compreensão do processo discursivo leva o sujeito a deslocar-se para o lugar do outro e verificar se as pistas que ele fornece garantem a compreensão desejada. Para ler, então, o sujeito-leitor busca relacionar os mecanismos assumidos pelo autor no processo de produção de seu texto, em função das circunstâncias da enunciação. Além do saber lingüístico, ele utiliza o conhecimento e a experiência que traz consigo. Logo, o sentido não está pronto no texto, ele é produzido pelo leitor. Por isso, existem leituras diferentes. Como afirma Maingueneau (2001, p. 20) “compreender um enunciado não é tão-somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construir um contexto que não é um dado pré-estabelecido e estável”.

Segundo Orlandi (1988, p. 74), “a compreensão supõe uma relação com a cultura, com o social e com a linguagem que é atravessada pela reflexão e pela criação”. Ao acrescentar que “compreender é desconstruir teoricamente” aponta o aspecto da historicidade que caracteriza o discursivo: o conceito histórico (político) de compreensão, o que a leva a outra afirmação importante:

Não há compreensão sem historicidade. E isto está de acordo com a afirmação da análise do discurso de que a textualidade é histórica. [...] A análise do discurso visa à compreensão na medida em que visa explicitar a história dos processos de produção. [...] finalmente, é que ao acolher a compreensão entre seus objetivos de reflexão, a análise do discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura (ORLANDI, 1988, p.74-75).

A concepção de texto que permeia nosso trabalho é a de que “do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude” (ORLANDI, 1996, p. 54). Falar em texto enquanto atividade discursiva implica a idéia de discurso. O discurso é uma atividade de natureza social, é dialógico e ideológico uma vez que não se constitui de enunciações monológicas, mas do que Bakhtin (1992) denomina de fenômeno da interação verbal que se concretiza mediante a enunciação ou enunciações, sejam orais ou escritas. “O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções, procura apoio”. (BAKHTIN, 1992, p.123)

Para saber se ocorreu compreensão por parte dos alunos, quais as dificuldades, o ato de avaliar é imprescindível. A avaliação pode se apresentar como cerceamento ou acompanhamento. No contexto escolar, a predominância do cerceamento se faz sentir, tendo deixado muito a desejar, pois se distancia de uma prática compatível com a educação democrática. Defendemos a idéia do ato de avaliar como acompanhamento. Os alunos acompanham seus avanços e obstáculos à medida que o professor acompanha suas aprendizagens, identificando as dificuldades. Com essa finalidade, ele se serve de procedimentos avaliativos que lhe proporcionam essas informações e, a partir delas, busca alternativas para contribuir com a formação desse aluno-leitor, pois “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação” (HOFFMANN, 1999, p.102). Entendemos, também, avaliação como relação dialógica que “[...] que vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação – reflexão - ação que se passa na sala de aula em direção ao saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados de compreensão” (HOFFMANN, 1999, p.148).

Com a realização dessa pesquisa, chegamos aos resultados que passamos a expor em nossa tese, que se constitui de quatro capítulos. Os fundamentos

teórico-metodológicos que norteiam nossa análise encontram-se nos três primeiros capítulos. O primeiro capítulo, denominado de **AVALIAÇÃO, LEITURA E PRODUÇÃO** subdivide-se em quatro partes. Na primeira parte - **Retrospectiva Histórica da avaliação**, abordamos as concepções de avaliação da Antiguidade até os dias atuais, mostrando suas variações conforme a evolução histórica. O uso do termo avaliação é recente. Segundo Durkheim (1982), o exame foi introduzido na escola através da universidade medieval. No século XVI, o exame aparece como um meio de disciplinar o aluno, e no século XVII é institucionalizado. A idéia de avaliação como medida e ou avaliação do rendimento escolar provém do início do século XX, com Robert Thorndike, nos Estados Unidos. Já o termo avaliação da aprendizagem foi criado por Tyler, em 1930.

Neste mesmo capítulo, na segunda parte - **PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO**, relacionamos as correntes empirista, inatista e interacionista que explicam a gênese do conhecimento às visões de ensino e aprendizagem e de avaliação. Na terceira parte - **Funções e Modalidades da Avaliação**, estabelecemos a distinção entre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação classificatória, com base em Luckesi (2000), Libâneo (1994) e Demo (1999). E na quarta parte, fazemos uma **Retrospectiva História da Leitura**, na qual se pode verificar que a leitura, inicialmente, era feita em voz alta, devido às características da escrita: os textos não tinham pontuação, as palavras eram separadas por espaços em branco, a forma de letra era ornamental e, faltavam normas de ortografia. Depois, surge a leitura silenciosa, durante os séculos IX e XI no interior dos conventos medievais, enquanto nas bibliotecas, a leitura em silêncio data dos séculos XIII e XIV. Esse tipo de leitura se difundiu, no mundo universitário, no século XIII e chegou à aristocracia laica durante a metade do século XIV.

O segundo capítulo é intitulado **A SALA DE AULA DE AULA E O ENSINO DE LÍNGUAS** e está subdividido em cinco partes. Na primeira parte - **Concepções de Língua e Tendências Pedagógicas**, apresentamos os conceitos teóricos de língua, linguagem e sua relação com a prática avaliativa utilizada na sala de aula e, fazemos um resumo das tendências pedagógicas, ligando-as às maneiras de avaliar a língua portuguesa em sala de aula. Em seguida, mais especificamente, focalizamos como se avalia a compreensão de texto. Na segunda parte - **Texto e Discurso**, discorreremos sobre as concepções de texto e discurso sob as óticas de Bakhtin

(1992, 2003), de Maingueneau (1993,2001)), e de Orlandi (1983, 1996). Na terceira parte - **Leitura: Concepções e Práticas**, explicitamos as abordagens de leitura utilizadas pelos professores de língua portuguesa, segundo Zappone (2001), que se constituem, também, nos pilares que darão sustentação à análise dos dados coletados. Na quarta parte – **Concepções de Compreensão**, apresentamos conceitos de compreensão segundo Orlandi (1988,), Morin (2005), Arendt (1993), Rios (2001) e Bakhtin (1999, 2003). E na quinta parte, tratamos da relação entre **Produção e Leitura**.

O terceiro capítulo tem por denominação **ABORDAGEM METODOLÓGICA**, no qual explicamos o tipo de pesquisa proposta – pesquisa de cunho etnográfico, que ofereceu elementos para a concretização de nossa tese, bem como explicitamos a situação em que se desenvolveu: uma escola da Rede Pública Municipal de Maceió, levando em conta as características dos sujeitos envolvidos. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: gravações em áudio, notas de campo, entrevista semi-diretiva e questionário, através dos quais buscamos identificar os procedimentos utilizados pelo professor e verificar se seu percurso avaliativo possibilitou ao estudante a oportunidade de se tornar um sujeito produtor de sentidos. Logo, um sujeito que tem relativa autonomia, pois é capaz de criar, de questionar a realidade e posicionar-se, embora inserido no contexto sócio-econômico político e ideológico.

O quarto capítulo é intitulado **NAS TRILHAS DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS**. Nele, examinamos como o processo de avaliação se desenvolveu em sala de aula e fazemos uma análise dos instrumentos usados pela professora para avaliar a compreensão e produção de textos. Visualizamos, então, que, em sua prática pedagógica, a professora procura trabalhar com a avaliação contínua, que lhe permite o diagnóstico da situação em que se encontram os alunos. E, ainda, observamos o uso de textos diversificados, a possibilidade de leituras vivenciadas pelos estudantes, a oportunidade da produção de textos, reveladora de indícios de uma prática que busca a formação de leitores autônomos e produtores. No entanto, apesar da dedicação da professora e de suas tentativas de interlocução através das correções e breves comentários efetuados nas escritas dos alunos, eles não foram suficientes para uma reflexão sobre os acertos e dificuldades por parte dos estudantes.

Para finalizar, retomamos os pontos considerados importantes em nossa análise, estabelecendo relações entre a prática investigada e o referencial teórico que orienta essa prática. Manifestamos, ainda, nosso posicionamento, apresentando sugestões relativas à avaliação da compreensão de textos.

1. AVALIAÇÃO, LEITURA E PRODUÇÃO

Assim como uma seta, a avaliação direciona-se essencialmente, para frente não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando.

Jussara Hoffmann.

1.1. Retrospectiva Histórica da Avaliação

Mesmo que o foco de nossa pesquisa não seja a avaliação educacional do ponto de vista mais amplo, consideramos necessário tratar desse tema, uma vez que as práticas de avaliação de leituras observadas são norteadas por conceitos de avaliação que se situam numa esfera mais abrangente.

Se o ato de avaliar é uma prática constante na vida do ser humano, é inegável que ele também esteja presente em todos os momentos vividos na sala de aula. Os alunos avaliam os colegas e, principalmente, os professores sob diferentes aspectos: aparência pessoal, atitude diante da turma, domínio do conhecimento relativo à disciplina que ensina e habilidade no trato com eles. Já o professor utiliza a avaliação para emitir julgamentos sobre a turma e ou, em particular, para cada aluno. Ele detém o poder, delegado pela instituição, de avaliar seus alunos no sentido de verificar se eles conseguiram aprender o que lhes foi ensinado, através da atribuição de notas ou conceitos. Contudo, a avaliação não deve se limitar a essa finalidade, ela precisa exercer sua função de acompanhamento da aprendizagem e de diagnóstico dos avanços e das dificuldades dos alunos, para neste último caso, reorientá-los. Logo, a avaliação é um processo contínuo e não uma etapa que apenas ocorre em períodos preestabelecidos com o objetivo de atribuir notas.

A avaliação tem subjacente uma teoria que serve de base para orientar a prática docente. Várias são as teorias que a fundamentam, e que foram sendo modificadas e ou aperfeiçoadas. Inicialmente, não se falava em avaliação e sim em exame. O uso do termo avaliação é recente, pois a palavra “exame” era a mais utilizada para denominar as provas de conhecimento. Segundo Garcia (2000), os exames remontam a 1200 a.C. Deles se serviam os chineses para selecionar apenas entre os homens os que ocupariam os cargos públicos. O exame surge, assim, como um instrumento de controle social, e não como uma questão educativa.

Segundo Barriga (2000, p.55), “existem inúmeras evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligados à prática educativa”. E ainda, “[...] a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia. Herança que provocou uma infinidade de problemas”. Na tentativa de resolver problemas econômicos, sociais e problemas psicopedagógicos, começou-se a recorrer ao exame. Todavia, o exame é um instrumento que não pode, por si mesmo, solucionar problemas oriundos de outras instâncias sociais. Assim, não pode ser justo se a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação, se as verbas a elas destinadas são insuficientes e, os docentes são mal remunerados; nem tampouco pode melhorar os processos de aprendizagem dos alunos se não atende às suas necessidades. Sobre a prática do exame na escola, Durkheim (1982), diz que este instrumento foi introduzido por intermédio da universidade medieval. E só se submetiam ao exame os alunos que se sentiam seguros em lograr êxito.

Caminhando um pouco mais na história da avaliação, observamos que ela aparece como um meio de disciplinar o aluno. A origem dessa idéia se situa nas pedagogias do século XVI e XVII. No século XVI, os jesuítas indicaram normas para os estudos escolásticos, tinham uma preocupação com as provas e os exames. Havia, então, a constituição de bancas examinadoras. A institucionalização do exame, não obstante, ocorreu no século XVII com Comênio e La Salle.

A concepção de exame como um problema metodológico pode ser vista na obra de Comênio - *Didactica Magna* - publicada em 1657. O exame era a última parte do método, através dele não se decidia nem a promoção do aluno, nem sua nota, pois a nota não existia até o século XIX. Embora Comênio enfatize a educação, não dispensa a utilização de exames no sentido de estimular a aprendizagem por parte do aluno. Considera que o medo é um excelente recurso para manter o aluno atento; por isso o professor pode e deve se servir desse meio para que haja economia de tempo e a aprendizagem seja mais fácil, sem muito esforço. Nos dias atuais, o medo ainda é considerado uma excelente maneira de fazer controle social. Ele faz com que o sujeito faça ou deixe de fazer determinada ação, por essa razão é usado pelas instituições como a Igreja, o Estado e a Escola. Na Escola, o castigo físico foi substituído pelo psicológico, e é a avaliação que vem desempenhando esse papel de provocação do medo.

Na posição defendida por La Salle em 1720, na obra *Guia das Escolas Cristãs*, o exame aparece como supervisão permanente. Seus seguidores preocupam-se, sobretudo, com o aprimoramento das técnicas de mensuração e defendem a objetividade. O que importa, então, é medir os resultados do ato de ensinar naquele que aprende e no que se considera importante ser aprendido. Esse modelo, que enfatiza o aspecto técnico de avaliação, reduzindo o processo a quadros, médias, estatísticas, é seguido no Brasil, ainda, em grande parte das instituições de ensino. Jean – Baptiste de la Salle – no século XVIII, foi o primeiro educador a falar em educação popular, apoiada na aprendizagem da leitura em língua materna, pois as crianças, na França, primeiro aprendiam a ler em latim para, depois, ler em língua materna.

No século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem; seus estudos se voltam especialmente à mensuração do comportamento humano. A idéia de avaliação como medida e ou avaliação do rendimento escolar provém do início do século XX. A mensuração da capacidade humana foi feita através de testes educacionais por Robert Thorndike nos Estados Unidos. Esse enfoque de mensuração através de testes padronizados amplia-se na década de 30, sendo incluído entre os instrumentos, os estudos avaliativos do desempenho do aluno.

Ralph W. Tyler e Smith com o *Estudo dos Oito Anos* defendiam a inclusão de uma variedade de procedimentos de avaliação: testes, escalas de atitudes, fichas de registro de comportamento. É de Tyler, a autoria do termo avaliação da aprendizagem que foi por ele criado em 1930. Segundo Tyler (1946, p.106), a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos. Esta é uma visão tecnicista. Com a publicação da obra de Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, a abordagem avaliativa ganha destaque. A avaliação é concebida como um procedimento que possibilita verificar o atingimento dos objetivos educacionais pelo programa de ensino e tem como finalidade informar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos desejados, indicando o quanto experiências de aprendizagem planejadas e executadas favorecem os resultados esperados. Apesar da luta de Tyler no sentido de defender a idéia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar

um modo eficiente de fazer o ensino e, também de seus seguidores, na prática escolar, a avaliação não mudou, continuou sendo sinônimo de provas e exames.

A concepção de avaliação amplia-se com Robert F. Mager, surgindo como uma forma de controle do planejamento curricular. Com fundamento nas idéias de Tyler, Mager cria uma sistemática de especificação de objetivos educacionais. Esses objetivos devem apresentar um comportamento observável, as condições em que o comportamento deve ocorrer e o padrão de rendimento aceitável (critério).

Entre os defensores dessas idéias encontram-se James Popham e Eva Baker, que juntos, a partir de 1970 propõem cinco manuais sobre planejamento de ensino e avaliação, sendo quatro deles em forma de instrução programada. Esses manuais apresentam formas de planejar a seqüência do ensino e avaliá-la através de duas fases a “orientação da resposta” e a “prática da resposta”. Com esses autores, o pensamento de Tyler sofreu modificações em sua terminologia. Popham (1983) distingue avaliação de medida. Segundo esse autor, o processo avaliativo inclui a medida. Através da medida sabe-se o quanto o aluno possui de determinada habilidade, ela descreve os fenômenos com dados quantitativos, enquanto a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade, descreve e interpreta os fenômenos, servindo-se, também de dados qualitativos.

Essa idéia de avaliação como medida, que se caracteriza pela objetividade e fidedignidade, sofreu várias críticas de Stuffeban (1977) que a considerou simplista, limitada, podendo deixar de lado aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem. Idéia, com a qual concordamos plenamente.

A visão positivista de avaliação persistiu através das idéias de Bloom e seus seguidores. Dele advém a distinção entre processo de ensino-aprendizagem, que é útil para o progresso do aluno, e avaliação que é útil para verificação do domínio ou da falta de habilidade do educando. No Brasil, a influência da visão positivista chegou rapidamente, e até mesmo, antes de sua produção editorial, com a ida de professores brasileiros aos Estados Unidos para fazer cursos, e com acordos internacionais. Merece destaque, nos anos 60, o Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Os trabalhos de Tyler e Taba tiveram uma grande influência. Com a Lei 5.692/71 ocorreu uma uniformização do currículo e os professores passaram por treinamentos com o fim de trabalhar conforme esse paradigma. Era uma visão técnica, burocrática e reprodutivista de avaliação

educacional que foi criticada a partir do final dos anos 70, continuando por toda a década de 80. Essa influência, segundo Saul (1991) extrapolou o âmbito acadêmico e ofereceu subsídios para a legislação estadual e federal que rege as práticas de avaliação nas escolas de 1º e 2º Graus e no Ensino Superior.

A partir da década de 80, visões progressistas começam a surgir e entre elas se destacam as abordagens emancipatória, sociológica e mediadora da aprendizagem escolar. A avaliação emancipatória é uma denominação proposta por Saul (1991), para avaliar cursos e programas educacionais ou sociais que se inspira em três vertentes teórico-metodológicas: a avaliação democrática, a crítica institucional e criação coletiva e a pesquisa participante. Os procedimentos de avaliação situam-se entre os da abordagem qualitativa, caracterizando-se por métodos dialógicos e participantes, daí a utilização de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos. Não significa que os dados quantitativos sejam desprezados, contudo a análise é eminentemente qualitativa.

Avaliação emancipatória caracteriza-se por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la [...]. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando promover a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas (SAUL, 1995, p.61).

A abordagem mediadora, referida anteriormente, é defendida por Hoffmann (1993). Seu objetivo é contrapor-se ao modelo *transmitir, verificar, registrar* a partir de uma prática reflexiva e desafiadora por parte do educador. Caracterizando-se, assim, pela “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as” (HOFFAMN 1993, p, 146).

Apesar da difusão das idéias progressistas relativas ao ensino e aprendizagem, estando aí incluída a avaliação, a pedagogia dominante não é a do ensino, e sim, do exame. A preocupação da escola com os índices de aprovação e reprovação, ainda pode ser constatada. O desejo dos pais é que seus filhos avancem na escolaridade. Os professores utilizam procedimentos de avaliação que constituem ameaças para os alunos que dependem desses procedimentos para serem aprovados. Os alunos estudam para realizar as provas, não porque consideram os conteúdos importantes e significativos.

Em termos educacionais, uma perspectiva inovadora que tenta romper com uma concepção de avaliação punitiva e excludente e busca uma concepção de desenvolvimento do aluno pode ser vista na LDB, Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20/12/96). Os critérios que devem ser observados são os seguintes:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos par alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Sabemos que essas propostas nem sempre são seguidas. É necessário que os professores e os demais envolvidos no processo escolar reflitam sobre a prática avaliativa e atentem para necessidade de mudança, buscando, então, fundamentos e meios para a realização de uma avaliação contínua como acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. No contexto escolar, o professor precisa avaliar seus alunos para constatar se a aprendizagem está ocorrendo, suas possibilidades de avanços, e informações sobre o seu ensino, permitindo-lhe identificar onde seu trabalho não contribuiu para os resultados esperados, como e onde seus alunos tiveram dificuldades para que elas possam ser superadas. Para tanto, se torna necessária uma política de educação voltada para a formação continuada que lhes ofereça a oportunidade de rever seus conceitos e refletir sobre suas práticas.

A avaliação tem uma presença marcante na educação brasileira. O Ministério da Educação, órgão responsável pela educação, utiliza o sistema de Avaliação básica, do Ensino Médio, da Universidade, Censo do professor, Avaliação do desempenho docente dos professores das Instituições Federais. A nova LDB, no

TÍTULO IV, DA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL, nos incisos VI e VIII, de seu artigo 9º, determina que incumbe à União:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino;

O controle do funcionamento da política educacional é feito através da implantação do sistema nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis. Nesse sentido, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse sistema de avaliação além de provocar pavor e desconforto aos professores e às instituições que temem ser responsabilizados pelo fracasso escolar, apresenta-se como proposta que vai melhorar a educação brasileira. Sobre esse assunto, Cavalcanti (2002, p. 78-79), afirma que:

O discurso sobre os PCN é, essencialmente, um discurso político que, utilizando-se da retórica neoliberal, busca passar o consenso das instituições governamentais, afinados com a lógica do mercado, como a única proposta viável para a educação brasileira, ao tempo que silencia/apaga outras propostas que poderiam oferecer diferentes alternativas para a educação da sociedade. Para atingir seus objetivos e, ao mesmo tempo, mascarar/ocultar seu comprometimento com determinados grupos, esse discurso lança mão de várias estratégias que produzem excelentes resultados ideológicos por sua capacidade de anular a reflexão crítica [...] Embora, esteja explícito em várias passagens (apresentação, introdução) que os PCN ‘tem a função de **provocar debates** a respeito da função da escola e sobre o quê, quando e como ensinar’ (PCN: 1998, p. 9.) (grifo nosso), é flagrante no discurso oficial, o entendimento de que eles representam “o remédio para todos os males” que assolam a educação no país, “o norte para o trabalho nas diferentes áreas curriculares”, indicando temas, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e formas de avaliação. Uma confirmação é a campanha de “treinamento”, que o MEC está promovendo em todos os Estados brasileiros, através de um programa de “treinamento”, denominado Parâmetros Curriculares em Ação.

Demo (1999, p.35), ao se referir sobre o controle exercido pela política educacional afirma:

Embora fosse sempre oportuno e sobretudo coerente questionar as avaliações trazidas de fora, nossa relação neurótica impede a lucidez necessária para evitar a contradição performativa tão flagrante: quem avalia, pela mesma lógica precisa ser avaliado, além de ser sempre o caso de avaliar o avaliador.

Concordamos, também, com Afonso (2000, p.91,92) que não contesta a legitimidade do Estado para acompanhar e orientar a educação escolar, mas que, não concorda com a forma de avaliar, pois “[...] o retorno conservador aos exames nacionais (ou qualquer forma de avaliação externa exclusivamente voltada para objetivos de controle) é uma opção anacrônica e nada criativa - mesmo que pensamos que essa opção começou por acontecer em países desenvolvidos”.

1.2. Perspectivas da Avaliação

A avaliação pode ser analisada sob os pontos de vista: epistemológico, histórico, filosófico, psicológico e sociológico. Na perspectiva epistemológica, torna-se necessário compreender as concepções de conhecimento que subjazem às diferentes práticas de avaliação. Para Schaff (1986), três são as correntes que explicam a gênese do conhecimento: empirista, inatista e interacionista. Através desse autor, percebe-se que, para cada uma dessas perspectivas, tem - se uma visão de ensino, aprendizagem e avaliação.

Sob a ótica empirista, o conhecimento está situado fora do sujeito, ou seja, encontra-se no meio em que ele está inserido. O ensino consiste, então, em planejar atividades que vão proporcionar mudanças de comportamento nos indivíduos. Aprender é adquirir um comportamento novo ou modificar o comportamento, tendo em vista os objetivos fixados. O professor ensina e o aluno aprende. O aluno aprenderá se o professor expuser o assunto de forma clara, se oferecer recursos que favoreçam a aprendizagem. Se, no entanto, o aluno não se fizer presente nas aulas, se não estiver atento às explicações, se não realizar as atividades propostas pelo professor, a aprendizagem não ocorrerá. Esta é uma concepção behaviorista de aprendizagem, os alunos precisam de estímulos que o façam aprender, e o professor, para controlar essa aprendizagem, utiliza a avaliação, através da qual verifica se os objetivos foram alcançados.

Aqueles que concebem o conhecimento situado fora do sujeito têm como referencial a abordagem objetivista, valorizam os testes, as escalas de atitudes, as provas chamadas objetivas. Orientam-se pela idéia de que a atividade docente deve ser como a de um cientista, devendo assim, tratar os fatos sociais como os

fenômenos naturais; logo, dissociados da historicidade, do movimento e da contradição. Há uma dicotomia entre o sujeito e o objeto do conhecimento, o que se pretende é a neutralidade, daí a busca de métodos que assegurem fidedignidade, validade dos dados. A preocupação dos professores centra-se nas mudanças comportamentais dos alunos que podem ser observadas através da avaliação.

Para seguir essa abordagem, os professores precisam elaborar planos de ensino que apresentem objetivos educacionais, objetivos instrucionais, estratégias ou procedimentos e sistemática de avaliação. Surgem, assim, cursos de treinamento, palestras e assessorias no sentido de dotar esses professores de habilidades necessárias à realização de suas atividades. Sobre isto, Franco (1997, p. 19) afirma “que sob a égide do positivismo, do racionalismo, do funcionalismo, o critério de competência do professor deslocou-se do “saber fazer” no concreto para o “saber planejar o que fazer” no papel”.

A abordagem objetivista recebe também o nome de abordagem quantitativa, que segundo Gomes (1983), se caracteriza pela objetividade, idéia que advém da objetividade da ciência, logo relacionada à fidedignidade e à validade dos instrumentos de coleta e análise de dados; privilegia o método hipotético-dedutivo utilizado nas ciências naturais e tradicionalmente na psicologia experimental e se orienta pelas normas de metodologia científica que exigem operacionalização de variáveis, estratificação e aleatorização de amostras, instrumentos de observação objetiva, aplicação de delineamentos estruturados e correlação de conjuntos de dimensões estruturais.

A abordagem quantitativa privilegia o produto ou resultado. Por isso, é feita avaliação no início do curso através de um pré-teste, e no final, um pós-teste para verificar o resultado. Trabalha com a operacionalização de variáveis sendo considerados apenas os aspectos observáveis do comportamento, deixando de lado muitos aspectos importantes por serem subjetivos. Há, assim, um controle rigoroso das variáveis que interferem na aprendizagem. A escola é como um laboratório, o currículo tem que apresentar uma certa estabilidade. O que se pretende é a informação quantitativa, daí a utilização de instrumentos objetivos. São esses os princípios que orientam a pedagogia tecnicista.

Na visão tecnicista, a avaliação tem por fim a comprovação dos objetivos fixados em detrimento dos interesses e necessidades dos envolvidos, servindo de

apoio ao planejamento. A avaliação consiste na observação e registro de dados, ou como muito bem, diz Hoffmann (2001, p. 153) “avaliação significa o controle exercido permanentemente sobre o aluno no intuito de chegar a demonstrar comportamentos definidos como ideais pelo professor”.

Segundo o inatismo, o conhecimento é descoberto pelo sujeito que não é um ser receptivo, e sim um ser ativo. O ensino é “centrado na pessoa” e, a verdadeira aprendizagem é significativa devendo atender aos objetivos, às necessidades e interesses do aluno. Há entre professor e aluno um bom relacionamento, uma interação que se caracteriza pelo respeito, empatia e abertura para novas aprendizagens. Assim, avaliar significa julgar o crescimento e desenvolvimento desse aluno, que também deve participar do processo avaliativo através da auto-avaliação.

Os professores que têm essa concepção orientam-se pela abordagem subjetivista na qual o sujeito tem um papel importante. Essa abordagem surgiu em oposição à abordagem quantitativa, porque se começou a perceber que os testes padronizados de rendimento não apresentavam informações necessárias para a compreensão do que os professores ensinam e do que os alunos aprendem. Este modelo, diferentemente do “positivista” cuja ênfase avaliativa está no produto observável, volta-se para a apreensão de habilidades já adquiridas ou que estão em desenvolvimento, mas que não se refletem necessariamente nos produtos observáveis. Começa-se, então, a questionar a aplicação dos testes padronizados e, observa-se a utilização cada vez maior das questões abertas e das entrevistas que possibilitam a construção da resposta pelo sujeito. São estudados os aspectos afetivos e, analisadas as condições emocionais que afetam a aprendizagem.

Para a perspectiva denominada por Shaff de interacionista, o conhecimento resulta da interação contínua do sujeito com o ambiente, não existindo, portanto, superioridade seja do sujeito ou do objeto do conhecimento. O ensino consiste em oferecer atividades que acionem os processos mentais dos sujeitos, e em consequência, a aprendizagem é um processo ativo em que esses sujeitos, a partir dos conteúdos e informações recebidas, constroem o conhecimento.

Entre os autores que se situam nessa perspectiva e trazem contribuições para o ensino e aprendizagem, encontram-se Piaget e Vygotsky. Este último critica a concepção de Piaget sobre o processo de socialização que é reduzido a uma

comunicação intersubjetiva mediatizada apenas pela linguagem, excluindo assim, a atividade social do indivíduo. Para Davis (2005), eles apresentam preocupações próximas e convergentes embora tenham visões diferentes. Piaget, influenciado por Kant, Huserl, Bérqson, a corrente estruturalista e pela biologia cria uma teoria universalista que enfatiza a interação indivíduo/meio, no pólo do sujeito. Enquanto Vygotsky, partindo das idéias de Spinoza, Hegel, Engels, Marx e Lênin, contribui para traçar em linhas gerais o caminho para uma psicologia inspirada no materialismo dialético. Podemos, então, afirmar que sua tendência é sócio-histórica, ou histórico-cultural, pois ressalta as interações do sujeito com o objeto, sendo a ação do sujeito mediatizada pelo social e, os modos de sociabilidade são desenvolvidos na cultura. “A idéia de que o conhecimento é um processo socialmente construído tem relação com o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky”. (ANDRÉ; PASSOS, 2001, p.181). Desenvolvimento proximal pode ser explicado como a distância entre o desenvolvimento da capacidade de um sujeito de resolver problemas sem nenhuma ajuda e o desenvolvimento que é medido pela capacidade de resolver problemas com a ajuda de uma pessoa adulta, mais experiente.

Essa concepção sócio-histórica opõe-se aos modelos anteriores que não consideraram o caráter histórico e transitório dos fatos, defendendo assim, a idéia do vínculo indivíduo-sociedade. A avaliação aparece como um processo historicamente fundamentado. Assim, é preciso conhecer a realidade social, identificar a rede de relações sociais e de conflitos de interesse da sociedade, ultrapassar o nível descritivo dos fatos e explorar os espaços que abrem caminho para as mudanças. Para avaliar, o professor precisa entender que a ação humana não é um ato isolado, mas gerado por necessidades. Os conteúdos são instrumentos úteis para a compreensão da prática atual dos alunos e constituem importantes elementos para a modificação dessa prática.

Assim, a objetividade não pode se constituir objetivo prioritário, pois, para se compreender um fenômeno, um acontecimento em que ocorre interação entre sujeitos, é preciso considerar as posições e ideologias através das quais os sujeitos interpretam os fatos e reagem às diferentes situações. A avaliação não pode ficar restrita à verificação de objetivos observáveis e quantificáveis que foram previamente estabelecidos; o professor deve fazer dela um instrumento de

acompanhamento da aprendizagem. Por isso precisa registrar os sucessos, as dificuldades e as situações e perguntas sobre as perspectivas e julgamentos dos participantes. De posse dessas informações, ele modifica ou não sua ação didática. A finalidade da avaliação é, então, compreender a situação para poder intervir. Nessa abordagem, há uma preocupação com o contexto, busca-se a interpretação das situações particulares, o que exige uma metodologia diferente daquele paradigma positivista. São os problemas que definem os métodos. Ela segue os fundamentos da metodologia etnográfica, da investigação de campo.

Do ponto de vista psicopedagógico, a avaliação volta-se para as relações em sala de aula e oferece uma dupla retroalimentação. Ela indica ao aluno seus sucessos e suas dificuldades e, ao professor, se os métodos, as atividades e os recursos utilizados impulsionaram o aluno a aprender. E se isso não ocorrer, o professor irá reorganizar seu ensino. Daí a necessidade de uma avaliação que não objetive apenas o produto da aprendizagem, mas principalmente, o seu processo.

A avaliação, sob o mencionado ponto de vista, pode auxiliar o professor na busca da melhoria do ensino uma vez que ele acompanha tanto a aprendizagem do aluno quanto o processo de ensino. O professor, também, é um pesquisador, pois investiga como os alunos estão aprendendo; que inadequações eles cometem (de grafia, concordância, problemas de coesão e coerência, entre outros) e porque as cometem; e que procedimentos e recursos facilitaram a aprendizagem e ou não permitiram ou a dificultaram. A partir da análise e reflexão do que foi verificado, ele encontrará algumas respostas, para, então, poder modificar a sua prática. “A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno e, por outro, é promotora da melhoria do ensino” (ANDRÉ e PASSOS, 2001, p.182).

Na perspectiva sociológica, a avaliação procura estudar como os mecanismos de reprodução social se manifestam nas práticas avaliativas. A escola estabelece regras que devem ser obedecidas e o professor se serve do poder que lhe é dado pela instituição, quando atribui notas e conceitos aos alunos. A avaliação escolar fortalece as desigualdades sociais que se transformam em desigualdades escolares: esse é dos mecanismos de poder. Lüdke (1992) alerta para a necessidade de um olhar sociológico sobre a avaliação para entender como o poder escolar se concretiza: no planejamento escolar (divisão em séries e em turmas,

tornando o saber fragmentado e impondo limites no processo contínuo da aprendizagem); na distribuição dos tempos escolares (hierarquização das disciplinas, oferecendo um tempo maior e melhores horários para as disciplinas consideradas mais importantes); na relação da escola com os pais e a comunidade (ausência de diálogo) e como já foi dito, na atribuição de notas e conceitos aos alunos (valorização demasiada das provas).

Para Enguita (1989), essa hierarquização dos saberes exigidos na avaliação, sendo alguns tidos como mais importantes que outros - o que pode ser observado na organização do horário escolar, e, ainda, o conformismo dos professores com relação ao destino escolar, o procedimento uniforme utilizado para com todos os alunos, o que irá concorrer para aumentar a desigualdade de origem, também, constituem motivo de alerta.

Segundo Sacristán (1992), em geral, valorizam-se os julgamentos do professor, esquecendo-se de que eles são atravessados por *esquemas mediadores*, isto quer dizer, que mesmo quando baseados em instrumentos objetivos como testes, provas ou escalas de avaliação, eles são filtrados pelo professor. Os juízos de valor dados às avaliações sofrem a influência da opinião pessoal do professor, do que ele valoriza, de suas simpatias ou antipatias relacionadas ao aluno, de seus preconceitos, concepções e crenças. É preciso reconhecer e criticar essas mediações. “Através desses mediadores se reproduzem as ideologias pedagógicas, o conceito de conhecimento relevante, o que é uma aprendizagem valiosa e as relações sociais dominantes (SACRISTÁN, 1992, p.350).

A forma de avaliar depende do que se objetiva com o ensino e aprendizagem, ou com o processo de escolarização. Diversas são as discussões sobre o controle, o autoritarismo e as relações de poder inerentes à prática avaliativa do professor, bem como raros são os encaminhamentos teóricos quanto à introdução de mudanças. Concordamos com André e Passos (2001, p.185) que consideram ser mais importante buscar superar os mecanismos de poder existentes na escola do que somente conhecê-los e criticá-los. Para elas, uma possibilidade é a de tornar públicos os valores e as normas institucionais, fazendo com que o processo de avaliação seja discutido e construído em conjunto. Logo, assumido pelo coletivo, reduzindo o peso da mediação individual, do critério arbitrário e, abrindo espaço para tornar públicos os julgamentos.

1.3. Funções e Modalidades da Avaliação

Uma outra questão que precisa ser esclarecida diz respeito às funções da avaliação. Para tanto, recorreremos às idéias de Libâneo, Demo, Luckesi e Hoffmann.

Libâneo (1994) aponta como funções interdependentes da avaliação da aprendizagem: a função pedagógico-didática, a função de diagnóstico e a de controle. A função didático-pedagógica refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Os resultados do processo de ensino demonstram se as finalidades da educação relacionadas às transformações sociais e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos foram ou não atingidas.

A função de diagnóstico ocorre no início, durante e ao final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas e possibilita a identificação das dificuldades e dos progressos dos alunos e, permite ao professor avaliar a sua prática. Enquanto “a função de controle é relativa aos meios e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados, permitindo o diagnóstico das situações didáticas” (LIBÂNEO, 1994, p. 197).

Luckesi (2000) indica como funções da avaliação, a função diagnóstica e a classificatória. Critica esta última, bastante utilizada em nossa escola, por ser um instrumento que não ajuda no crescimento do aluno, ao contrário tem uma função estática de classificação de acordo com um padrão determinado. Então, assume a avaliação diagnóstica que tem como função “possibilitar ao educador compreensão do estágio em que o aluno se encontra tendo em vista poder trabalhar com ele para que ele saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários” (LUCKESI, 2000, p.81).

A avaliação diagnóstica permite autocompreensão do sistema de ensino, autocompreensão do professor e autocompreensão do aluno. Para que ela seja um meio de autocompreensão do aluno deve ter um caráter participativo.

Por participativo aqui não estamos entendendo o espontaneísmo de certas condutas avaliativas, mas sim, a conduta segundo a qual o professor a partir dos instrumentos adequados de avaliação discute com os alunos o estado da aprendizagem que eles atingiram (LUCKESI, 2000, p.84).

Para Demo (1999), a avaliação tem duas funções básicas: diagnóstico e prognóstico. Diagnóstico é a capacidade de retratar da forma mais precisa a realidade, buscando os problemas; prognóstico é o compromisso que o professor tem de agir sempre que o diagnóstico recomende, é sua obrigação ética e profissional garantir a aprendizagem do aluno.

A prática atual da avaliação confirma que ela continua sendo um instrumento ameaçador e punitivo que tem a função de classificar os resultados do desempenho dos alunos como satisfatórios ou não. As provas e os exames são realizados conforme o interesse do professor ou o sistema de ensino e, as notas são colocadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, é um dos meios que tornam os sujeitos submissos, internalizando padrões de conduta negativa e contribui para aumentar a seletividade social, uma vez que está mais articulada com aprovação e a reprovação dos alunos.

Entretanto essa situação pode mudar se a avaliação for percebida como diagnóstica ou formativa, isto é, como um elemento integrador e motivador da aprendizagem em que os envolvidos tomam conhecimento das dificuldades e buscam meios para que elas sejam superadas. Logo, uma avaliação que se dá de forma contínua, constante, no processo, permitindo ao aluno interagir com o professor e colegas, não apenas respondendo perguntas, mas também, suscitando iniciativas pessoais.

Através da avaliação, o professor diagnostica o progresso dos alunos e suas dificuldades a fim de orientar e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com a posição defendida por Saul (1986), sobre a avaliação entendida como “compromissada com o diagnóstico de avanço do conhecimento” tanto no tocante à sistematização, quanto à produção de um novo conhecimento.

Assumimos a idéia de uma prática avaliativa diferente daquela utilizada entre as décadas de 1980 e 1990, que seguia o paradigma tecnicista. É necessário “relocalizar a avaliação formativa”, isto é,

[...] dar um novo sentido à opção pela avaliação formativa, colocando-a como eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania do Estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço constituído por relações de proximidade, participação, reciprocidade solidariedade), e fugindo assim à mercadorização da educação assente numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista (AFONSO, 2000. p. 94-95).

Portanto, a concepção de avaliação que norteia esse trabalho é diagnóstica, ou formativa, um constante diagnóstico participativo, isto é, com a contribuição de todos e um constante processo coletivo de tomada de decisões. Uma avaliação que se afaste da idéia de encomendada (do professor e do aluno) que é um jogo político poderoso, na visão de Hoffmann. "Tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação. É a partir da ação coletiva e consensual dos professores que isso poderá acontecer" (HOFFMANN, 1993, p.111). É uma avaliação que requer interlocução entre os envolvidos no processo e transformação por parte do aluno.

Ao defender a mencionada forma de avaliação, não estamos querendo negar o caráter classificatório da avaliação, pois vivemos em uma sociedade de classes em que as pessoas são desiguais e ao chegarem ao poder provocam desigualdades. "No fundo, pretender afastar o contexto classificatório da avaliação vai coincidir em fazer avaliação que não avalia. E como querer fazer caminhada sem usar as pernas" (DEMO, 1999, p.19).

Aceitamos as críticas feitas à avaliação classificatória quando ela é usada para humilhar os alunos, para acabar com suas esperanças. O que precisamos, então, "é argumentar sobre razões pedagógicas e éticas da classificação e seus óbvios riscos" (DEMO, 1999, p.18). O professor avalia o aluno para saber em que situação se encontra em relação ao que vem sendo estudado, e a que distância se encontra dos objetivos pretendidos; com este diagnóstico é possível traçar outros caminhos mais adequados para que o aluno saia de uma posição incômoda e indesejável e alcance a posição mais favorável que implica uma classificação.

É nesse sentido que dizemos ser necessário classificar, para garantir que o aluno que não aprende possa ter preservado seu direito de aprender.[...] Precisamos, pois, administrar pedagogicamente a classificação, não a escamotear. Escamoteando-a não a desfazemos. Apenas a tornamos ingênua ou malevolentemente classificatória, pois negar o contexto classificatório dentro de uma sociedade que a tudo e a todos classifica é empanar as chances do desigual com a fantasia de não querer lutar. (DEMO, 1999, p. 18,19).

1.4. Retrospectiva Histórica da Leitura

A prática de leitura relaciona-se desde o seu surgimento à difusão da escrita, à fixação do texto no livro ou outra forma semelhante. Na Antiguidade, a aprendizagem das primeiras letras era estimulada e atribuída a um órgão que tinha essa finalidade - a escola, mas foi somente a partir do século XVII que escola e o ensino da leitura e escrita propagaram-se.

Na Antigüidade e na Idade Média, a leitura era praticada em voz alta, prática que ainda permanece nos dias atuais. “Até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham” (MANGUEL, 2004, p. 63). Ao comentar sobre os métodos de leitura ele afirma que:

Os métodos de leitura da Idade Média, definindo quando e como distinguindo, por exemplo, entre o texto a ser lido em voz alta e aquele a ser lido em silêncio estavam muito mais claramente estabelecidos do que aqueles ensinados na Viena *fin - de -siècle* ou na Inglaterra eduardiana” (MANGUEL, 2004, p.37).

Ainda em Manguel (2004), encontramos a idéia de que a história da leitura não apresenta a mesma cronologia da história política, nem da história da crítica literária, nem da história da literatura. Para o escriba sumério, a leitura era uma prerrogativa muito valorizada, seu sentimento de responsabilidade era mais intenso do que do que o do leitor de hoje em Nova York ou Santiago, pois um artigo da lei ou um acerto de contas dependia de sua exclusiva interpretação.

Segundo Barbosa (1991, p.47), “Como a aprendizagem da leitura estava ligada à aprendizagem da oratória, o ato de ler era sempre um exercício de articulação, que visava eliminar os defeitos da língua oral”. Essa oralização devia-se às características da escrita: textos sem pontuação, palavras separadas por espaços em branco, forma de letra ornamental, falta de normas de ortografia.

O surgimento da leitura silenciosa ocorreu durante os séculos IX e XI, no interior dos conventos medievais. Nas bibliotecas, a leitura em silêncio data dos séculos XIII e XIV. Segundo Chartier (1999, p.119.), “é apenas nesse momento que, entre leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem ‘ruminar’, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto”.

A leitura em silêncio se difundiu no mundo universitário no século XIII e chegou à aristocracia laica durante a metade do século XIV. Com a leitura silenciosa, o texto estaria “protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor, conhecimento íntimo do leitor fosse na azáfama do *scriptorium*, no mercado ou em casa”(MANGUEL, 2004, p. 68).

Manguel (2004), ao tratar desse tipo de leitura, diz que alguns dogmatistas começam a desconfiar da nova moda (leitura em silêncio) que podia levar à preguiça, ao pecado da ociosidade. E acrescenta que os padres cristãos não previram outro perigo:

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediata de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Santo Agostinho (MANGUEL, 2004, p. 68).

Quanto à aprendizagem da leitura e da escrita era direito exclusivo dos aristocratas, na sociedade cristã da Idade Média e começo da Renascença, e depois do século XII, era direito da alta burguesia. Se soubesse ler, a ama tinha além da tarefa de dar leite e a de ensinar a criança a ler soletrando, o que era feito em uma cartilha ou abecedário. Também, a mãe ensinava às crianças. Aquelas famílias mais abastadas contratavam tutores particulares para os meninos depois que aprendiam as primeiras letras. Já as meninas, em geral, iam à escola para aprender a ler e escrever com o objetivo de serem preparadas para o convento. Nas famílias aristocráticas da Europa, podiam ser encontradas mulheres letradas. O ensino consistia, assim, no repasse de conhecimento para a criança e, a aprendizagem na assimilação passiva desse conhecimento, que ela devia aprender sem questionamento. A forma de avaliar se a criança sabia ler era através da leitura da cartilha em voz alta.

Utilizava-se nas universidades o método escolástico que “consistia em pouco mais do que treinar o estudante a considerar o texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incentivados às custas de muito trabalho e muito sofrimento”. (MANGUEL, 2004, p.92). Este método dominou nas universidades, em escolas de paróquias, mosteiros e catedrais da Europa em pleno século XVI. Ensinava-se a ler através de comentários ortodoxos, o

estudante deveria fazer uma leitura de acordo com a interpretação de autoridades reconhecidas. Segundo Manguel (2004), os métodos escolásticos foram questionados em Bolonha, Bagdá e até em Paris, sendo gradualmente modificados. Isso aconteceu, em parte, após a invenção da imprensa.

Até o final do século XVI eram os livros sacros que podiam ser lidos, principalmente a Bíblia, mas a partir do século XVII, Inglaterra, França e Espanha presenciaram a proliferação de pequenos livros de ampla divulgação que chegam até as camadas sociais mais pobres.

No século XVIII, o crescimento do número de bibliotecas na Europa possibilita ao leitor um melhor contato com o texto, a leitura silenciosa passa, então, a ser mais respeitada, a ocupar seu lugar no âmbito pedagógico. Nesse mesmo século, com a difusão da idéia de alfabetização para camadas mais amplas da população, a escola pública institui-se como mediadora entre a criança e a cultura veiculada pela escrita. Leitura e escrita tornam-se aprendizagem escolar. E a leitura em voz alta começa a ser criticada:

[...] meio essencial para se conseguir a compreensão e a sua expressão desde o fim do século XIX, é agora concebida como uma técnica difícil e não se pode garantir a todas as crianças que chegarão a adquiri-la ao final da escolaridade elementar. Em função disso, ela não aparece mais como essencial ao ato de ler... O verdadeiro objetivo é a aquisição da leitura silenciosa. (CHARTIER e HERBARD, 1989, p.218-221).

No que se relaciona ao modelo pedagógico - do século XVI até o XIX, estava inserido em um modelo de sociedade autoritária, refletia sistemas fechados, conceitos rígidos, modelos prontos; assim, a leitura e a escrita seguiam modelos estabelecidos: o método sintético era usado no processo de alfabetização. Barbosa (1991, p.66) afirma que:

As tentativas de ruptura, se não passaram de incidentes de percurso, foram assimiladas de tal modo que garantiram a continuidade do estabelecido. Randovilliers e Nicolas Adam, por exemplo, já anunciaram, em pleno século XVII, os princípios básicos do método ideovisual que seria retomados e radicalizados por Decroly no início do século XX. Diante dos impasses, sempre se corre o risco de negar o passado sem mover o que se encontra inerte; ele permanece intacto, ficando suas raízes no presente.

No século XX, ainda domina uma concepção seguida há séculos: no processo de alfabetização “ensina-se através da família do b de “batata”, a família do

f de “farofa”, a família do g de “gato” a família ... (BARBOSA, 1991, p.66.) Segundo esse autor, a partir da década de 50, a Psicolingüística conseguiu provocar mudanças nessa concepção.

Assim, ocorre o deslocamento do problema da análise da língua para a análise do ato de ler. A língua passa de objeto de descrição e análise para investigação entre leitor e autor. A Psicolingüística, no que diz respeito à leitura, focaliza a análise do comportamento do leitor durante o ato de ler, as estratégias utilizadas pelo leitor para atribuir significado ao texto escrito e a descrição do funcionamento da língua escrita enquanto objeto de uso.

Ainda, conforme Barbosa (1991) havia uma falta de articulação entre a finalidade da Pedagogia da Alfabetização e a realidade social, onde o texto escrito cada vez mais se fazia presente, e na escola, problemas de leitura impediam a oportunidade de se chegar às séries mais adiantadas. O conceito de alfabetizado passa a ser questionado e, surge o conceito de analfabeto funcional. “Alfabetizado era o indivíduo que conseguia ler as letras do alfabeto! E analfabeto funcional aquele que “tendo sido alfabetizado, não consegue se inscrever no circuito da comunicação escrita” (BARBOSA, 1991, p.66).¹

Atualmente, considerando os diversos usos da escrita e sua presença na maioria das atividades de nosso cotidiano, a leitura é um instrumento indispensável. A escola precisa afastar-se de uma prática de leitura que consista em transformar o escrito no oral, e compreender que a escrita tem características e funções diferentes. E se os alunos têm acesso a escritas diversificadas, e não apenas à escrita de livros, à escrita literária, eles terão a oportunidade de refletir sobre suas características, diferenças e finalidades. Concordamos com Barbosa (1991, p.116) quando afirma que “a escrita respeita a liberdade do leitor que tem o livre arbítrio do exercício do espírito crítico, porque permite verificação e confrontação”. Leitura e escrita se articulam. E “ler é sempre colocar questões a um texto [...] É por isso que um texto pode ser compreendido de diversas maneiras”. (BARBOSA, 1991, p.118).

Leitura e escrita são atividades desenvolvidas desde os primeiros anos da escola, contudo “nem sempre se explicita sua relação com que os motiva e

¹ Apenas tratamos, superficialmente, sobre a questão da alfabetização uma vez que nossa pesquisa não se situa na Educação Infantil, mas no processo de avaliação de leitura e produção, no Ensino Fundamental.

possibilita: o texto escrito, independentemente de sua natureza, tipo, linguagem empregada, produtor ou destinatário”. (ZILBERMAN e SILVA, 1998, p.13).

Leitura e escrita assim como as outras atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser avaliadas no processo: uma avaliação diagnóstica, que segundo Luckesi (2000, p.82), “não se propõe nem existe de forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista”. Logo, é crítica porque busca oferecer alternativas de melhoria.

2 A SALA DE AULA E O ENSINO DE LÍNGUAS

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos entre grandezas lógicas, conceitos, juízos, etc. As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial.

Mikhail Bakhtin

2.1. Concepções de Língua e Tendências Pedagógicas

A sala de aula é um espaço em que a língua é usada como instrumento de troca - é por intermédio dela que se compreende o que diz o meu(s) interlocuto(es) e meu(s) interlocutor(es) compreendem o que eu digo; ou como objeto de trabalho cujo objetivo é o estudo, a aprendizagem da língua. Convém esclarecer que na sala de aula, a prática pedagógica do professor tem subjacente: uma concepção de mundo, de ensino e aprendizagem, de sujeito e de língua. Ao longo da história podemos identificar tendências lingüísticas e pedagógicas e, em consequência, maneiras de se trabalhar e avaliar leitura e produção, que passamos a apresentar.

A primeira tendência lingüística concebe língua como expressão do pensamento e gramática como um conjunto de normas lingüísticas, sendo atribuído um grande valor às palavras, daí a ênfase na nomenclatura e no estudo da escrita. Ao avaliar o aluno, o professor pretende verificar o que está certo ou errado. Essa idéia remonta à Antiguidade. Na Índia, privilegiava-se o certo e o errado devido à preocupação com a compreensão correta dos textos religiosos dos vedas. Na Grécia buscava-se a relação entre a língua e as coisas que ela exprime e, ainda, discutia-se sobre a natureza da gramática e das regras subjacentes ao uso da linguagem. Aristóteles desenvolveu o estudo lógico da linguagem segmentando o discurso em partes e investigando a estrutura da oração. Nele encontramos as bases da gramática grega.

Se o professor orienta-se pela mencionada perspectiva de língua, o centro das ações do ensino é a exposição de conhecimentos pelo professor e a sua fixação pelos alunos, os exercícios de gramática e o estudo do vocabulário com base em modelos prescritivos da gramática tradicional, pois o que pretende é que os alunos venham a ter um desempenho “correto” na fala e na escrita. Essa é uma tendência tradicional. Embora a escola tenha como finalidade a preparação para a vida, não há preocupação em se estabelecer relação entre o conhecimento a ser aprendido e o cotidiano dos alunos, e muito menos, com a realidade. Segundo Matencio (2002, p.66):

[...] a instituição escolar torna-se espaço para que sejam reproduzidos ou usos lingüísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários. Nesse sentido, resta ao aluno leitor/ produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita.

Sob essa ótica, a avaliação acontece através de verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). Na sala de aula de línguas, avalia-se, também, a capacidade de leitura através da leitura em voz alta que é feita pelo aluno diante do professor.

Outra tendência lingüística surge, no início do século XX, quando a Lingüística começa a ocupar seu espaço entre as ciências e passa a ser autônoma. Isto ocorre com a divulgação das idéias de Ferdinand de Saussure que distingue língua de fala e delimita a língua como objeto da Lingüística. A Língua é, então, concebida como um sistema de signos, como uma unidade composta de significante e de significado cuja relação é arbitrária, enquanto a fala seria a realização concreta e individual da língua. Muda a concepção de língua, mas no ensino, ainda continua a ênfase na unidade morfológica ou palavra.

As idéias desenvolvidas pelos lingüistas e psicólogos são trazidas para o campo da educação. Tanto é que repercute no ensino e aprendizagem de línguas, as idéias da tendência behaviorista ou comportamentalista que defende ser a língua aprendida pela formação de hábitos de “fora para dentro” do indivíduo, surgindo então, métodos de ensino e, em conseqüência, procedimentos avaliativos que se coadunam com as tendências lingüísticas e pedagógicas. Assim, na avaliação, o professor busca verificar se o aluno detém o conhecimento das estruturas

gramaticais, isto acontece, tanto em Língua Materna (LM) quanto em Língua Estrangeira (LE). Tomemos como exemplo os conceitos estruturalistas e os da pedagogia tecnicista que passam a ser aplicados no ensino de línguas.

No que diz respeito à leitura, uma prática avaliativa muito utilizada consiste em se fazer correções seja pronunciando as palavras e ou fazendo as entonações necessárias à medida que o aluno procede à leitura. É claro que a avaliação poderá avaliar conforme se trate de ler um poema ou um fragmento em prosa de gêneros diversificados. Enquanto na avaliação da leitura silenciosa, o que se considera são as respostas às questões que exigem do aluno reconhecimento de palavras ou de idéias facilmente encontradas no texto.

Nessa perspectiva, “a avaliação da leitura oral pode ser abordada eficazmente, se o docente elabora folhas de cotejo ou qualificação nas quais figurem as características que se supõem intervenientes no ato de ler em voz alta perante os demais”. (LAFOUCARDE, 1980, p.261). Ainda, segundo esse autor, o propósito e as circunstâncias que envolvem a execução da avaliação são determinantes das situações de leitura. Assim, a forma de avaliar poderá variar conforme se trate de ler um poema ou um fragmento em prosa de diversos gêneros.

Com relação à avaliação da leitura oral por ele defendida, percebe-se claramente a idéia de precisão, de verificação de objetivos, e de exame, pois a avaliação é, assim, realizada: entrega-se ao examinando um texto simples que deverá ler diante do examinador. À medida que transcorre a leitura, numa cópia desse texto serão anotados os erros mais comuns, que estão sendo cometidos. Num quadro à parte no rodapé serão somadas as freqüências de tais erros. Ele traz inclusive, modelos de quadros, que podem ser utilizados na avaliação.

O mencionado autor (1980, p.264), ao tratar da avaliação da leitura silenciosa, aponta duas características: a rapidez e a compreensão. Para a rapidez propõe um texto de leitura corrente, no qual se anote à direita de cada linha a freqüência das palavras incluídas e, à esquerda, o número de linhas. De um modo geral, são avaliadas as palavras lidas em um minuto, o que pode ser controlado com um cronômetro ou com um relógio comum que marque os segundos. Ao texto, deverá ser anexada uma prova de compreensão que o aluno responderá no final da leitura. A falta de resposta ou os erros cometidos estabelecerão o grau de relação

entre a velocidade e a compreensão. Em geral, a rapidez é levada em conta a partir de uns 75% de respostas corretas.

Para Lafoucarde (1980, p. 266), “a compreensão constitui obviamente um dos elementos básicos da leitura. Mesmo que não se considere sua intervenção na leitura oral, na leitura silenciosa ela atinge sua importância máxima e essencial”. Embora esse autor afirme que “o indivíduo precisa usar os mecanismos intelectuais mais complexos para compreender o implícito e o explícito e tirar conclusões pertinentes”, consideramos que ele se situa na visão tecnicista. Isto porque fala no grau de relação entre velocidade e compreensão e em estabelecimento de objetivos “que vão desde a simples lembrança dos detalhes mais importantes de um texto até a **interpretação, extrapolação ou avaliação**”. (grifo nosso). Termos usados por Bloom, em sua classificação de objetivos.²

A leitura pode ocorrer através da “voz alta” em duas modalidades: “o aprendizado da leitura se faz pela decifração, a produção sonora traduz o domínio das relações grafo-fonéticas” (BAJARD, 1994, p.75). Nesse caso, que ele denomina de oralização,

A construção do sentido não é vista como pertencendo ao campo da escrita mas sim ao campo do oral. Essa oralização pode assim avaliar perfeitamente essa habilidade de transformar signos escritos em signos sonoros. No entanto, essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: “as crianças lêem mas não entendem”(BAJARD, 1994, p.75).

A outra modalidade é o uso da “leitura em voz alta” como avaliação, considerando-se que “fazer uma boa leitura para os outros supõe a compreensão do texto a ser transmitido. Já que a qualidade da transmissão vocal depende de sua compreensão do texto, a primeira se torna um meio de avaliar a segunda”. (BAJARD, 1994, p.76).

A modalidade de leitura em voz alta predominou em determinado momento histórico, depois foi substituída pela leitura silenciosa, o que não significa que a primeira tenha sido extinta, pois ainda hoje convivemos com a prática da leitura em voz alta ou dizer (linguagem de Bajard), e a leitura silenciosa. Mas, dizer e ler são atividades distintas. Não se podendo, portanto,

² BLOOM, Benjamin et alii. *Taxionomia dos ohetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.

transpor diretamente resultados obtidos em teste de “leitura em voz alta” como resultado em leitura. Esta última é uma atividade silenciosa e invisível que não pode portanto ser avaliada de modo direto, mas somente por seus efeitos. O dizer é um deles, como também o são as respostas a uma série de questões sobre compreensão. É preciso então perceber claramente aquilo que distingue o ato de ler do ato de dizer, para poder interpretar os resultados. Uma boa dicção naturalmente revela a compreensão que a torna possível. Uma má dicção, ao contrário, nada nos indica sobre a compreensão, já que se pode ser bom leitor e mau emissor (BAJARD, 1994 p.76).

Como pudemos observar, as idéias desenvolvidas por lingüistas e psicólogos são trazidas para o campo da educação, surgindo assim, métodos de ensino e, conseqüentemente, procedimentos avaliativos que se coadunam com as tendências lingüísticas e pedagógicas que dominam em determinado contexto histórico.

Com o lingüista americano Chomsky, que se serviu dos métodos da Lógica e da Matemática para descrever a língua, surge a Gramática Gerativa transformacional, a partir da década de 50. “Para os seguidores dessa corrente de estudos lingüísticos, foi alterada a visão do objeto de estudo da Lingüística – não mais a língua, mas a competência lingüística e, conseqüentemente, a concepção de língua e de gramática” (MATENCIO, 2002, p.72-73). Assim, sob essa ótica, a língua é um sistema estável e imutável de formas lingüísticas e a gramática um conjunto de regras cuja aplicação produz enunciados gramaticais. A língua não é adquirida de “fora para dentro”, mas a partir do próprio equipamento mental, cognitivo do falante e da estimulação do meio.

Chomsky distinguiu competência lingüística de desempenho lingüístico. A competência é definida como conhecimento potencial do sistema de língua, capacidade inata que o falante-ouvinte tem de construir um número finito de unidades lingüísticas. E o desempenho é definido como o uso que cada falante faz da língua que é suscetível de falhas e imperfeições. A unidade de análise da Gramática Gerativa Transformacional passa a ser o sintagma, a oração, daí a ênfase no aspecto sintático da língua, diferentemente do estruturalismo que valoriza a questão do signo lingüístico.

No ensino de línguas, começou-se a recorrer à noção de competência comunicativa, que segundo Coste (1998), pode ser entendida através das seguintes afirmações discutíveis: a) competência comunicativa relacionada à capacidade de

participar de trocas orais face -a- face; b) competência comunicativa como uma espécie de totalidade única. Supõe-se, então, no modelo chomskiano, que todos os locutores de uma determinada língua têm a mesma gramática para interpretar e produzir frases; c) competência comunicativa e competência lingüística como duas entidades complementares, devendo-se considerar que a competência comunicativa abrange a competência lingüística.

Para Coste (1998), na leitura ou em toda atividade comunicativa em língua materna ou estrangeira, pode-se distinguir vários componentes: a) capacidade lingüística – saberes e habilidades relativos aos constituintes e aos funcionamentos da língua; b) capacidade textual - saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto seqüências organizadas de enunciados; c) capacidade referencial - saberes e habilidades relacionados a domínios de experiência e de conhecimento; d) capacidade de relação - saberes e habilidades relativas às rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais em função das posições, papéis e intenções dos participantes; e) capacidade situacional – saberes e habilidades relativos a vários outros fatores que podem afetar numa comunidade e em circunstâncias dadas, as escolhas operadas pelos usuários da linguagem.

Levando em consideração a idéia de que, no ato da leitura, nem sempre esses componentes são solicitados simultaneamente, mas são desencadeados em seqüência, duas orientações podem ser seguidas: a primeira, que ele denomina de semasiológica porque vai do signo ao sentido, onde os elementos lingüísticos estariam funcionando primeiro e a segunda, que se dá na ordem inversa, e é por ele chamada de onomasiológica, na qual entrariam em funcionamento, inicialmente, os elementos não-lingüísticos.

Coste (1998) admite que as duas orientações têm sentido, que uma não exclui a outra, e no que tange aos diversos componentes (lingüístico, textual, referencial, relacional, situacional) estão sempre presentes ou são necessários para uma “boa” leitura.

A noção de competência é incluída na educação básica, nos artigos 32 e 36 da Lei nº. 9.394/96. Os objetivos de ensino fundamental concernem ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, enquanto, no ensino médio ao domínio de princípios científico-tecnológicos, dos conhecimentos da linguagem e das ciências sociais.

Segundo Ramos (2002, p.164), o conceito de competência na doutrina educacional brasileira tem como aporte teórico:

O construtivismo piagetiano atravessado por aproximações com a teoria da competência lingüística de Chomsky. Além da aproximação epistemológica a esta última, verificada pela afiliação inatista, parece haver, também, uma aproximação analógica para se distinguir competência e desempenho [...] As competências avaliadas expressam-se por meio de habilidades correlacionadas, que são tomadas como critérios de desempenho.

A referida autora (2002) considera que a noção de desempenho no campo da avaliação é sistematizada, particularmente, no documento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois seu objetivo é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para “ aferir o desempenho de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil. MEC. ENEM - Documento Básico 2000, 1999, p.5).

Concordamos com Matencio (2002), quando afirma que o debate entre lingüistas de orientação estruturalista e gerativista, assim como a colaboração entre profissionais de diferentes áreas e o surgimento da Psicolingüística e da Sociolingüística favoreceram os estudos lingüísticos. A primeira preocupou-se com a interação leitor /texto, aquisição da linguagem e a natureza e descrição desses processos. Enquanto a segunda contribuiu também ao incluir a questão da oralidade e da escrita e ao entender a linguagem como atividade social.

Em decorrência dessas discussões, surgem novos fatores como texto, contexto, intenções e atitudes do falante em relação à prática de língua. A concepção de língua se modifica, passando a ser vista como interação. Há um redimensionamento da Lingüística como ciência, que tem como objeto o discurso. Aí, encontram-se a Pragmática e a Análise do Discurso.

Com a Pragmática, que se apropria de uma teoria surgida na Filosofia da Linguagem - Teoria dos Atos da Fala, a linguagem é compreendida enquanto forma de ação, como atividade; o foco de atenção se volta, então, para as relações entre a língua e aqueles que dela fazem uso. Os filósofos analíticos de Oxford, especialmente, Austin e Searle, entre outros, dedicaram-se ao estudo dos diversos tipos de ações humanas que se concretizam através da linguagem: os atos de fala, atos de discurso ou atos de linguagem.

A teoria dos Atos da Fala vem sofrendo críticas e algumas reformulações. Koch (1992) aponta que uma das críticas é de que ela é unilateral, enfatiza o locutor, ou seja, trata da ação e não da interação. E ainda, o que se considera são os enunciados soltos e analisados fora do contexto real de uso.

A Análise do Discurso volta-se para o estudo do discurso, das manifestações lingüísticas de indivíduos concretos, em situações concretas, sob determinadas condições de produção. Ultrapassa, assim, o nível da descrição da frase para o nível do discurso. Duas são as linhas da Análise do Discurso - a linha anglo-americana, cuja ênfase se situa nas formas de organização dos elementos que constituem o texto, deixando de lado as formas de instituição do sentido; e a linha européia que concebe a linguagem como mediação entre o homem e sua realidade. A língua precisa, então, ser estudada no contexto sócio-histórico em que se insere. Para Orlandi (1998, p.75),

a análise do discurso visa a *compreensão* na medida em que visa explicitar a história dos processos de significação, para atingir os mecanismos de sua produção. [...] Ao acolher a compreensão entre seus objetivos, a análise do discurso pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho sobre leitura.

Conceber a linguagem na perspectiva interacional ou discursiva não significa tomá-la como um veículo de comunicação, mas compreendê-la como mediação simbólica em que o usuário da língua se coloca como sujeito pelas escolhas no processo cultural. Na situação de sala de aula, professor e aluno interagem como sujeitos históricos, o diálogo se faz presente. Filiamo-nos, então, à perspectiva discursiva e à concepção dialógica de Bakhtin que vê o diálogo como uma das formas mais importantes da interação verbal que se realiza através da enunciação ou das enunciações. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 1992, p.123).

Algumas mudanças de postura acontecem quando a linguagem passa a ser entendida na perspectiva discursiva: o uso da língua se sobrepõe à gramática e à metalinguagem; há a prevalência da norma culta que convive com variantes lingüísticas sobre a norma culta como ideal de língua. Assim, no processo de avaliação da leitura e escrita, considera-se não a simples decodificação, mas a

compreensão ativa e reflexão crítica; o erro passa a ser visto como inadequação a situações de uso e não mais como violação da norma de prestígio.

Uma prática desse tipo não se situa mais na Tendência Liberal que entende ser a função da escola preparar indivíduos ajustados ao mercado de trabalho, prontos para exercerem determinados papéis numa sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais, mas na visão Progressista que busca tornar o aluno um ser participativo, questionador e criativo. Através da linguagem, ele compreende o mundo, expressa a sua compreensão e procura intervir sobre ele. A escola precisa, então, oferecer conhecimentos e desenvolver habilidades nesse sentido.

Nessa perspectiva, que consideramos ser progressista, a avaliação da leitura diferencia-se da avaliação na visão liberal, seja tradicional e, ou tecnicista, pois não visa apenas verificar a capacidade do aprendiz de reproduzir o que foi lido, não enfatiza a leitura oral, não tem como objetivo medir um produto final, nem as respostas pré-estabelecidas, mas possibilita várias respostas, o que não significa dizer qualquer resposta. Durante as leituras feitas em sala de aula onde se busca trabalhar com gêneros diversificados que têm a ver com a realidade na qual estão inseridos os alunos e com seus interesses, o professor não exige do aluno-leitor a simples decifração do texto e sim, a produção de sentidos que podem ser vários. Para tanto, o aluno precisa fazer uma leitura silenciosa e reflexiva do texto lido. Há espaço para o diálogo, apresentação de idéias e críticas.

2.2. Texto e Discurso

As concepções de texto e de discurso interferem na avaliação, pois a depender dos conceitos adotados, avaliar-se-á diferentemente e, também, são de utilidade para a nossa análise. A concepção de texto varia de acordo com a concepção de língua e de sujeito que se adote. O texto pode ser considerado como produto do pensamento (representação mental) do autor, sendo o leitor apenas um ouvinte a quem cabe apreender a representação mental do autor. Essa concepção corresponde à concepção de língua como representação do pensamento, à concepção de sujeito psicológico, individual. E a leitura centra-se na identificação do pensamento do autor.

O texto pode, ainda, ser visto como um simples produto de codificação de um emissor que vai ser decodificado pelo leitor, que não passa de ouvinte, logo um ser passivo. Essa concepção corresponde à concepção de língua enquanto código, como instrumento de comunicação sem considerar as imprevisões do discurso. E à visão de leitura que segundo Zozzoli (1998), se volta para a identificação de elementos lingüísticos frasais (Lingüística que antecede a Chomsky), ou elementos supra-sentenciais ou macro-estruturais (Lingüística Chomskyana e alguns estudos da Lingüística Textual), ou também, às visões de leitura de estudos psicolingüísticos que seguem a idéia de sujeito racionalista.

Texto, em outra perspectiva, surge como lugar de interação, texto não apenas como um objeto lingüístico acabado, oral e ou escrito, constituído de início, meio e fim, mas como afirma Orlandi (1996, p.53) “um objeto lingüístico-histórico. [...] Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento, mas discurso”. O discurso manifesta-se através de textos que podem ser falados ou escritos. Texto é, pois, a materialização do discurso e nele se articula os aspectos lingüístico e sócio-histórico. Concordamos com esta visão de texto, mas não seguimos a idéia de sujeito assujeitado pelo inconsciente e pela ideologia, defendida por esta autora “O sujeito falante é determinado pelo inconsciente e pela ideologia”. (ORLANDI, 1988, p.119).

Para analisar o funcionamento discursivo entendido por Orlandi (1983, p.53) como “a atividade estruturante de um discurso determinado por um falante determinado, para um locutor determinado, com finalidade específica”, é preciso identificar as marcas lingüísticas ou “pistas lingüísticas” responsáveis por este funcionamento. Segundo essa autora, além das pistas lingüísticas que se relacionam com a organização interna do discurso é preciso examinar as propriedades do discurso que se referem à exterioridade. Assim, é imprescindível levar em consideração as circunstâncias em que o texto foi produzido, o contexto sócio - histórico em que se situam os sujeitos e suas posições ideológicas ou como afirma Orlandi (1998, p.25): “as marcas não são suficientes para caracterizar um funcionamento discursivo. Para tal é preciso remetê-las às propriedades”.

No processo de produção de sentido, deve-se, então, observar não apenas a materialidade lingüística que se concretiza através do sistema lingüístico (elementos morfológicos e sintáticos), mas também, as condições de produção do

discurso, que são segundo Orlandi (1999), constituídas de fatores como: relações de sentidos, o que significa dizer que os sentidos sempre são provenientes de relações: “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. (ORLANDI, 1999, p.39); antecipação – mecanismo de que se serve o sujeito para se colocar no lugar do outro e avaliar os efeitos que suas palavras poderão produzir, procurando argumentar conforme considere seu interlocutor como aquele que concorda com suas idéias ou discorda; e relações de força, ou seja, o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Dessa forma, se o sujeito “fala do lugar do professor suas palavras significam diferente de que se ele falasse do lugar do aluno”. (ORLANDI, 1999, p.39).

O discurso aqui é entendido enquanto prática social ou como diz Maingueneau (1996, p.28): “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”. Esta atividade é a enunciação que não é um ato individual, mas social. O sujeito produz enunciados cujos sentidos não são dados a priori, mas produzidos dentro de determinadas condições de produção, sendo então considerados: o contexto imediato - as situações de interlocução e as condições históricas, isto é as posições ideológicas do sujeito, e sua relação com outros discursos.

Segundo Maingueneau (2001, p. 52-54), o discurso apresenta as seguintes características: É uma organização situada além da frase, isto não quer dizer que ele não se concretize por seqüência de palavras, mas que ele se serve de estruturas diferentes que as da frase; o discurso é orientado não-apesas em função de uma perspectiva do locutor, mas também se desenvolve no tempo e de maneira linear; é uma forma de ação, o que é dito visa modificar uma situação; é interativo, pois toda enunciação é uma troca, supõe a presença do outro, para o qual se produz o discurso; é contextualizado porque um mesmo enunciado em lugares distintos corresponde a discursos distintos; é assumido por um sujeito que é a fonte de referências pessoais, temporais e espaciais e que se posiciona em relação ao que diz e aos seus co-enunciadores; é regido por normas como todo comportamento; também é considerado no bojo de um interdiscurso, pois para interpretar uma enunciação, é preciso relacioná-la a outras.

O discurso não nasce de um único enunciador, mas “de um trabalho sobre outros discursos” (MAINGUENEAU, 1989, p.120). É o que se chama interdiscurso.

Assim, o sujeito enunciador se apropria de outros discursos, os discursos que circulam incorporam formulações já enunciadas anteriormente em outras situações, em outra realidade, em outras épocas e constituem uma memória discursiva. A interdiscursividade é inerente à constituição do discurso, diferentemente da intertextualidade que não é constitutiva de um texto. “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. (FIORIN, 1990, p. 30).

Outra visão de texto que, também, ultrapassa os limites do lingüístico é a de Bakhtin. Sabemos que por trás de cada texto existe o sistema da linguagem, no entanto, “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”. (BAKHTIN, 2003, p.310). Texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores são sujeitos ativos. O sentido do texto é produzido na interação entre sujeitos. “O acontecimento da vida do texto se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*”. (BAKHTIN, 2003, p.311). Sob essa ótica, a língua é compreendida como interação; o sujeito, embora submetido a regras e categorias organizadas e às determinações históricas e sociais possui certa autonomia; e a leitura é vista como produção de sentidos. Filiamo-nos, então, a esta visão que, como bem afirma Zozzoli (1998), diverge dos paradigmas que defendem a idéia de sujeito individualista e sujeito assujeitado, que podem ser encontrados em grande parte dos trabalhos acadêmicos em Lingüística e em Análise do Discurso.

Como já foi dito, Bakhtin considera a linguagem como interação verbal, sendo a presença do outro, então, parte constitutiva do sentido. No seu dizer:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor; ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 1992, p.112).

Quando se fala em diálogo, pensa-se apenas na comunicação entre pessoas que se encontram face a face; no entanto, na concepção bakhtiniana, o diálogo abrange todo o processo de comunicação verbal falado ou escrito.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente da comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.) Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado (BAKHTIN, 1992, p. 123).

O dialogismo discursivo pode ser visto sob dois aspectos: o da interação verbal entre enunciador e enunciatário do texto, e o da intertextualidade no interior do discurso. Mas não se deve confundir dialogismo com polifonia. Para caracterizar um tipo de texto em que diversas vozes se deixam entrever, usa-se o termo polifonia, em oposição aos textos monofônicos onde o diálogo é encoberto e somente uma voz deixa-se ouvir. Assim, há textos polifônicos e monofônicos conforme as estratégias discursivas postas em ação.

Para Barros, a concepção bakhtiniana de interação e interlocução verbal provém de duas direções seguidas pelas teorias da enunciação: a da enunciação não-subjetivista e a da enunciação dialógica. Os analistas de discurso de linha francesa, principalmente, desenvolvem uma teoria não-subjetivista da enunciação.

Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser o centro que passa a estar não mais no eu e no tu, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto. Descentrado, o sujeito divide-se, cinde-se, torna-se efeito da linguagem, e sua dualidade encaminha a investigação para uma teoria dialógica da enunciação. (BARROS, 2003, p. 4).

Se o discurso é prática social, os sujeitos falantes, ouvintes, escritores, leitores inseridos em comunidades diversas utilizam práticas discursivas variadas, resultando, então, em gêneros de discursos distintos. Sobre esse assunto, Bakhtin (2003, p.282), afirma que:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos nós os empregamos, de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer totalmente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar de sua existência.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos (orais ou escritos) são heterogêneos e podem ser primários (ou simples) e secundários (ou complexos). Os gêneros primários são aqueles da vida cotidiana e que têm relação com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários surgem em situações de

comunicação mais complexas como a artística, científica, sociopolítica e tendem a recuperar os gêneros primários. Assim, usamos os mais variados gêneros de discurso em nossa vida, seja numa situação bastante simples como, por exemplo, quando pedimos uma informação, ou quando temos que proferir uma palestra para profissionais de determinada área.

2.3. Leitura: concepções e práticas.

No Capítulo I, fizemos uma **Retrospectiva da História da Leitura**, agora trataremos dos novos paradigmas relativos ao processo ensino e aprendizagem de leitura, que surgiram em decorrência dos avanços dos estudos realizados nas diversas áreas de conhecimento, em especial, na Lingüística, na Psicolingüística, na Psicologia Cognitiva, na Teoria da Enunciação, dentre outras. No Brasil, a partir dos primeiros anos da década de 80, o interesse acadêmico por esse assunto vem se consolidando; muitas pesquisas foram feitas na área de leitura, assim como artigos, livros, revistas especializadas, congressos e encontros tratam desse tema.

Existem diversas práticas de leitura que refletem as imagens de leitura do professor e correspondem a concepções diferentes de leituras. Para explicitar essas concepções recorreremos às idéias defendidas por Zappone, em sua Tese de Doutorado - *Práticas de leitura na Escola* (UNICAMP, 2001), no artigo resultante de sua Tese publicado em Síntese - Revista dos Cursos de Pós-Graduação da UNICAMP (2002, vol.7, p.367-384), e também em Zozzoli (2000), Geraldi (1990) e Bajard (1994).

Segundo Zappone (2001, 2002), quatro linhas básicas de leitura podem ser identificadas no Brasil: linha político-diagnóstica; linha cognitivo-processual; 3) linha discursiva; 4) linha estruturalista³.

Ao caracterizar a linha político-diagnóstica, Zaponne diz que ela é diagnóstica porque detecta e denuncia a situação adversa em que se encontrava a leitura nos anos 80, momento no qual a leitura começava a entrar nas discussões

³ Essas linhas foram designadas pela autora citada após pesquisa e cotejamento de vários textos e autores. Em uma parte de sua tese de Doutorado - *Práticas de leitura na escola*, ela apresenta as abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil.

acadêmicas. Entre os seus defensores, a mencionada autora cita Paulo Freire e Ezequiel Theodoro da Silva que discutem sobre a leitura ancorada na relação escola-sociedade.

Paulo Freire reflete sobre a educação e a ideologia, critica a educação bancária e a leitura decifrativa que não considera o universo do sujeito leitor e sua experiência, seu conhecimento prévio à leitura. A concepção desse autor pode ser denominada sociopolítica. A leitura seria, então, crítica e personalizada, pois o leitor levaria em consideração todo seu conhecimento prévio, sua experiência de mundo, suas leituras anteriores. O leitor não é um ser receptivo, mas um sujeito que atribui significados, que age concretamente diante do texto, ele é um sujeito interlocutor. “Sua concepção de leitura supõe uma posição de sujeito no processo e não de mero receptor das idéias veiculadas pelo texto [...] uma concepção de leitura que pressupõe a inserção de sua prática na esfera social, histórica e ideológica”. (ZAPPONE, 2001, p.47). Ela esclarece que a noção de “sujeito” de Freire aproxima-se da noção de sujeito da Análise do Discurso que concebe o sujeito na posição de “autor”, “aquele que é capaz de concretizar, de construir significação para o texto”. (ZAPPONE, 2001, p.47).

Ainda, analisando as idéias de Freire, ela afirma que o leitor, ao fazer a leitura entra em contato com a realidade, tira o véu da contradição do sistema, permitindo ver a questão do poder e da dominação do sistema capitalista. Isto justifica a denominação da linha como político-diagnóstica.

As idéias de Silva (1988) manifestam-se concomitantemente com a teoria de Paulo Freire e se assemelham. Silva, para sua investigação, também parte da escola. A atividade de leitura é valorizada tanto na escola como fora dela. No entanto, o sentido crítico que lhe é atribuído, não se dá na escola. O ensino da leitura não é contextualizado por dois motivos: sacralização demasiada no texto impresso, excluindo sua condição de questionamento e interlocução e, falta de estabelecimento de objetivos concretos para a leitura.

No primeiro caso, leitor e professor vêem o texto enquanto objeto de decodificação, o que é por ele criticado: a interpretação deve propiciar uma compreensão do contexto onde o leitor se situa e permitir a discussão do que foi lido, e não se constituir em imposição das idéias do professor ou do livro didático. O modelo autocrático de leitura pode ser visto através dos procedimentos: uso

exagerado dos manuais e livros didáticos, apego exagerado aos programas curriculares, seleção prévia dos livros sem consulta aos leitores, ou a citada sacralização do texto impresso. Esses procedimentos comprovam que, na escola e nas aulas de leitura, a discussão não se faz presente.

A falta do estabelecimento de objetivos concretos para a leitura é o segundo motivo para a descontextualização. É preciso repensar os objetivos da educação e que os professores e a escola se afastem da repressão e da censura. Silva propõe, então, uma pedagogia de leitura que estabeleça uma concepção de homem e de sociedade. A fixação de objetivos para o trabalho com leitura requer um educador que assuma e demonstre, na prática, um posicionamento político face à realidade social e ao papel da escola enquanto instrumento de conscientização, essa é a concepção que defende Silva em sua obra *Elementos de Pedagogia da Leitura* (1988).

A pedagogia de leitura de Silva coloca dois papéis para o educador: educar para submissão à ordem social vigente ou para libertar e transformar a sociedade, emancipando seu aluno. Situando-se no primeiro papel, o educador é aquele que reproduz as verdades impostas pelo sistema, não possibilitando o debate, a interlocução, logo não desenvolvendo a crítica e a conscientização do aluno. Assumindo o segundo papel, a leitura teria por finalidade: fazer do livro um instrumento de conhecimento e crítica, um meio de luta contra o *status quo* dominante, fazer do livro e da leitura uma forma de conhecer o mundo, levando o leitor à crítica, e em conseqüência, a libertação de seu lugar de alienado e explorado.

No Brasil, Paulo Freire e Ezequiel T. da Silva foram os primeiros que denunciaram as condições de realização da leitura na escola, e apresentaram a idéia de articulação de leitura e vida social nas práticas escolares, e também novos modos de realização de leitura. Eles conseguiram perceber a diferença entre alfabetização e o que, no final da década de 80, os autores chamariam de letramento. A leitura envolve habilidades muito mais complexas do que aquelas exigidas no processo de descodificação da escrita que prevalece na alfabetização. Magda Soares (1988) desenvolve essa diferença quando concebe alfabetização como o domínio estrito, isto é, a decifração do código da leitura e da escrita, e letramento como a utilização freqüente e competente da leitura e da escrita, que é

possibilitada ao indivíduo, englobando a inserção social, cultural, política, econômica e cognitiva. “Enfim, trata-se da compreensão do ato da leitura enquanto prática social e individual” (ZAPPONE 2001, p.54).

No cenário internacional, as pesquisas sobre leitura ampliam-se e vários modelos começam a surgir, principalmente em língua inglesa, entre eles, são citados por Zappone: o modelo de Godmann K.S.(1980); de Leberge,D.Samuels, S.J(1980); de Rumelhart, D.E.(1978). Esses estudos têm como fundamento as teorias da inteligência artificial e das ciências da cognição, sendo seu foco de atenção os processos envolvidos no ato da compreensão de texto, sendo por ela denominada de linha cognitivo-processual.

A linha cognitivo-processual é entendida como interação entre leitor e texto; e texto como uma estrutura da comunicação. A leitura é um processo de compreensão que se inicia no momento em que o cérebro recebe a informação visual que está diante dos olhos e termina quando essa informação é associada à informação não-visual, ou seja, aos conhecimentos prévios de que dispõe o leitor.

No Brasil, ela surgiu a partir de estudos de leitura em língua estrangeira, quando os pesquisadores perceberam que a dificuldade de leitura não consistia no desconhecimento de uma segunda língua, mas na interação do leitor com o texto. Zappone inclui como seus seguidores: Kato (1995), A. Kleiman (1993, 1996, 1997) Marilda de Couto Cavalcanti (1989).

Segundo Kato (1995), há dois modos de processamento de informação de texto: o processamento *bottom-up* ou *ascendente* e o processamento *top-down* ou *descendente*. O processamento *bottom-up* é aquele em que o leitor utiliza as regras internalizadas para decodificar as estruturas textuais, demanda a compreensão das partes menores que compõem o texto, as relações entre palavras, os períodos que estão no texto com seus elementos coesivos e, são organizados de forma seqüencial; é através das partes que o leitor vai constituindo o significado. A escola parece dar prioridade ao processamento *bottom-up*, pois se volta apenas para os elementos lingüísticos, não considerando a constituição de possíveis significados do texto, que não estão estabelecidos no nível micro.

No processamento *top-down* ou *descendente*, o leitor usa seu conhecimento dedutivo e informações não-visuais, sua experiência, seus conhecimentos prévios e

formulações de hipóteses para compreender o texto. São processos que dependem do leitor e partem da macroestrutura (texto, parágrafos, ou mesmo capítulos) em que os laços coesivos não são expressamente claros para as estruturas menores construídas por laços coesivos entre elementos contíguos e seqüenciais, chamadas de microestrutura.

Na visão de Kato, a constituição do sentido depende do texto (forma) e do leitor. Assim, o leitor pode utilizar tanto o processamento ascendente ligado ao texto como o descendente que depende do leitor. Os tipos de leitor são classificados em quatro: (analisador, construtor-analisador, cooperativo e reconstrutor), sendo que os três primeiros refletem a concepção de leitura na qual o texto é considerado como unidade formal. Ela defende o leitor reconstrutor, aquele que toma o texto como unidade de comunicação e, a leitura como ato de reconstrução do processo de produção. O texto não é visto como objeto acabado, uma vez que a construção de seu sentido depende do leitor. “Ler seria, para a autora, reconstruir os processos de construção do texto, por isso o uso da expressão leitor reconstrutor” (ZAPPONE, 2001, p.59). Na escola, a melhor forma de trabalhar com o texto seria aquela que preparasse o leitor para perceber quando precisa inferir, predizer e, quando precisa apenas verificar as hipóteses através dos elementos materiais ou visuais do texto. Ou dito de outra forma:

Logo, rejeitando uma abordagem meramente estruturalista (processamento ascendente), ou meramente cognitivista (processamento descendente), Kato opta por uma abordagem interacionista, onde tanto os elementos textuais vindos do texto) quanto os elementos extratextuais (processos desencadeados pelo leitor) entram em cômputo no momento da leitura e da compreensão (ZAPPONE, 2001, p.58).

Concordamos com Zappone (2001, p.60), quando afirma que “as pesquisas de Kato procuram elucidar o processo de compreensão desencadeado no momento da leitura, observando as variáveis que, segundo a autora, nele intervêm”. Sua visão de texto é de um conjunto de pistas, de elementos que o leitor pode recuperar ou compreender para apreender os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto. Concluimos, assim, que sua noção de interação entre leitor e texto é limitada, pois o leitor, segundo Kato defende, vai utilizar estratégias cognitivas que são processos automáticos, inconscientes, através dos quais ele segue os princípios de construção do texto em sua macroestrutura e em sua microestrutura, e estratégias metacognitivas básicas, que para Kato são duas: o estabelecimento de objetivos

para a leitura e a monitoração da própria compreensão tendo em vista objetivos estabelecidos pela escola, não levando em consideração o contexto mais amplo, pois tanto o leitor quanto o autor estão inseridos em um contexto sócio-histórico.

As pesquisas de Kleiman (1993, 1996, 1997), também, se situam na concepção interacionista. Ela considera que a prática do professor não deve ser apenas um reflexo da teoria, mas pode e deve representar na prática, descobertas que contribuam para a pesquisa. Reportando-se aos primeiros modelos de leitura (de Gough, Samuels e Leberge), considera-os como formais, pois se voltam para a leitura enquanto processo. Quanto aos modelos de leitura como interação, destaca que eles utilizam a interação enquanto associação de aspectos do texto (interação do léxico, do sintático, nível gráfico, etc.) sem observar a força comunicativa do texto escrito, que na sua visão, seria o como o autor ou falante desejaria que fosse entendido o que disse ou escreveu, em composição com o que é expressamente dito.

Defende, assim, uma abordagem de leitura interacionista enquanto perspectiva que se fundamenta na pragmática e entende leitura como uma atividade que produz compreensão resultante basicamente das relações entre leitor e autor, através das “pistas lingüísticas” utilizadas pelo autor do texto.

Embora a leitura seja considerada como interação entre leitor e autor, o ensino da leitura na escola não possibilita ao leitor ocupar o lugar de interlocutor, uma vez que é através do professor que se estabelece a interação. Kleiman considera a *figura do professor como constitutiva do processo de leitura*, ele é um dos elementos fundamentais do contexto imediato do leitor. Ela indica dois caminhos para o professor: como mediador entre leitor e autor, salientando sua leitura do texto, pois ele também é um interlocutor do texto e age como intérprete do autor; e como fornecedor de condições para que ocorra a interlocução leitor/autor.

Zappone (2001) aponta a crítica de Kleiman sobre o processo de interação, quando o leitor não é interlocutor, que ocorre sempre que este considere o texto como objeto acabado, isto é, quando ele não faz deduções ou quando não utiliza seu conhecimento no processo de análise e compreensão do texto. Para Zappone (2001), essa mesma crítica pode ser vista em Kato (1995) quando mostra que na visão estruturalista, que valoriza o texto como objeto acabado e que possui um

sentido prévio, o leitor utiliza-se das formas de processamento ascendente, desconsiderando as formas de processamento descendente.

Para Kleiman (1997), no processo de leitura, o leitor levaria em consideração: a) os componentes lingüísticos ou cotextuais; e b) os componentes extralingüísticos ou contextuais. Os componentes lingüísticos são as propriedades internas do texto, aqueles elementos que materializam a significação do texto, e os elementos extralingüísticos compreendem a criação de hipóteses, o estabelecimento de objetivos para a leitura, a realização de inferências e o uso do conhecimento prévio.

O conhecimento prévio envolve três formas de conhecimento: o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento enciclopédico. O conhecimento lingüístico refere-se ao conhecimento do significado das palavras, dos constituintes imediatos, noções de sintagmas, conhecimento dos agrupamentos possíveis entre as palavras; o conhecimento textual abrange noções e conceitos sobre texto enquanto conjunto que pode conter uma estrutura expositiva, descritiva ou narrativa; o conhecimento enciclopédico envolve o conhecimento de mundo do leitor, é relativo ao conhecimento que se tem na memória sobre o assunto, situações ou eventos de cultura.

Sob essa ótica, a interação entre leitor e autor se dá à distância. Tanto o leitor quanto o autor exercem papéis importantes no ato da leitura: o leitor não recebe tão-somente um significado global do texto, mas constrói esse significado a partir das marcas formais do texto, da elaboração de hipóteses e outras formas de processamento, e o autor busca a aceitação do leitor através dos argumentos e de outras mais formais. Segundo a defensora dessa idéia, as marcas formais podem ser vistas através de três procedimentos básicos: a articulação de temas e subtemas, mediante os operadores lógicos que constituem a forma do raciocínio do autor, organizado através das argumentações das exemplificações, etc; os modalizadores, isto é, as expressões que indicam o comprometimento do autor com o referente, tornando relativa sua posição entre a certeza absoluta ou a possibilidade mais remota; e as adjetivações, nominalizações, a utilização de nomes abstratos ou expressões que atribuam qualidades, que mostrem a atitude ou opiniões do autor.

A Linha discursiva, assim nomeada por Zappone (2001, 2002), tem sua compreensão de leitura baseada na Análise do Discurso de linha francesa. Essa

posição é adotada por Eni Orlandi (1987,1996,1998 e 1999),J.W. Geraldi (1991), Maria José Coracini (1999). A leitura é concebida como um processo discursivo onde dois sujeitos, o leitor e o autor, produzem sentidos, sendo cada um deles inseridos num momento sócio-histórico, portanto, ideologicamente constituídos.

Esta abordagem teórica discursiva - segundo a autora que assim a denominou, foi iniciada por Orlandi, em alguns artigos de *A linguagem e seu funcionamento* (1987) e depois, no texto, *Discurso e Leitura* (1998-1ª edição) e difundida também por Coracini em *O jogo discursivo na sala de aula* (1985).

Considerando que o objeto da análise do discurso é a linguagem, e que “linguagem é ação sobre a natureza e ação concentrada sobre o homem”. (ORLANDI, 1996, p.17), Zaponne esclarece que Orlandi (1996) considera a linguagem como trabalho; assim sendo, é parte da produção social, daí a importância das condições de produção do discurso, isto é, da situação de comunicação que abarca todos os interlocutores, da situação de produção e do contexto histórico-social e ideológico.

A leitura, na visão de Orlandi, é um processo discursivo onde leitor e autor produzem sentidos. “Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”. (ORLANDI, 1996, p.10). Os sentidos são produzidos a partir de determinados contextos históricos–sociais, portanto determinados ideologicamente, sendo os sujeitos assujeitados a essas determinações. A leitura, também, está ligada a três áreas básicas: à lingüística, à pedagogia e à sociedade, e cada uma delas precisa contribuir para diminuir o reducionismo a que a leitura vem se submetendo.

Segundo a mencionada autora (1996), o reducionismo pedagógico é relativo à forma técnica como a leitura é trabalhada na escola, resultando na separação da leitura de seu caráter histórico mais amplo. O reducionismo social refere-se à distinção das classes sociais, pois o acesso à leitura na escola segue a forma do modelo capitalista: forma que parece igual para todos. No entanto, oculta as desigualdades uma vez que a escola privilegia um tipo de leitura homogênea que é a forma de leitura da classe média. O reducionismo lingüístico concerne ao entendimento de leitura como descodificação, e de texto como constituído de conteúdo específico que o aluno precisa aprender.

Assim, o texto passa a ser concebido de uma forma diferente, não é um simples produto, e sim um objeto formado no processo, por isto, o sentido também tem uma história. O texto não apresenta um sentido por si só, pois os sentidos são instituídos na interlocução entre leitor e autor, sujeitos situados em determinado contexto histórico-social. O sentido do texto é variável, sendo três as variantes fundamentais que interferem na leitura: a) as condições de produção de sentido e o contexto de utilização desses sentidos que implica a idéia de que o sentido produzido depende de condições sociais, históricas e ideológicas específicas; b) as relações de intertextualidade de um texto com outros textos, isto é, um texto relaciona-se com outros e são essas relações que fazem a história da leitura dos textos; c) a história de leitura do leitor: o que foi lido por ele contribui para a compreensão, para atribuição de sentido a um texto.

Orlandi, também, aponta o problema da escola supervalorizar a linguagem verbal em detrimento de outros tipos de linguagem, assim como de não considerar as leituras extra-classe.

A concepção de leitura dessa linha discursiva opõe-se à concepção da linha cognitivo-processual. Para esclarecer esta oposição, Zappone apóia-se também em Coracini (1995) que critica a visão adotada por Kato (1995), Kleiman, (1993, 1996, 1997) e outros (Cavalcanti (1989), uma vez que as mencionadas autoras consideram que o texto é dotado de significado e traz consigo as idéias do autor, o que seria uma continuação da visão tradicional ascendente. Como afirma Zaponne (2001, p.70):

A crítica de Coracini à abordagem interacionista de leitura tem seu ponto central (ausência de uma real interação) apoiado numa premissa que Orlandi (1996, com primeira edição em 1988) já havia destacado a respeito do jogo interacional. Para essa autora, a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre leitor virtual e o leitor real, sendo portanto, uma relação de confronto. Logo, o leitor não interage com o texto, mas com sujeitos que podem ser o autor, o leitor virtual e outros.

Quanto a Geraldi (1991), incluído entre aqueles autores da linha discursiva, que consideram a leitura como um processo discursivo, não é mencionado na Tese de Doutorado da mencionada autora, mas no texto resultante de sua tese, publicado na Revista Síntese do Curso de Pós-Graduação da UNICAMP (2002, vol. 7, p.367-384) já citada anteriormente. Sobre as idéias desse autor trataremos mais adiante

A linha estruturalista se opõe às abordagens anteriores. A leitura é compreendida numa perspectiva formalista cuja base provém da abordagem estruturalista, ou funcionalista da linguagem, por isto é bastante criticada pelos seguidores das linhas apresentadas anteriormente.

Para fundamentar a referida linha, Zappone (2001) recorre a uma das interpretações do funcionalismo, a interpretação de Jakobson (1991) que adota uma postura que privilegia a linguagem em função da atividade comunicativa que ela pode exercer no interior da atividade humana. Apoiada na Teoria da Comunicação, essa perspectiva lingüística vê a linguagem como instrumento de comunicação. Para que a comunicação se efetive, isto é que a mensagem seja transmitida, é preciso que haja relação entre emissor e receptor.

Utilizando-se dessa idéia, no ensino da leitura, o esquema de comunicação pode ser entendido da seguinte forma:

O remetente seria o autor do texto que teria por função enviar uma mensagem ao leitor (destinatário). Este por sua vez, deveria produzir uma resposta a essa mensagem a partir da descodificação dos signos que a compõem. (ZAPPONE, 1991, p. 79).

No Brasil, entre os adeptos dessa idéia, encontram-se Witaker Penteado (1997,1991) Izidoro Blikstein (1991). Para justificar a inclusão de Witaker Penteado, a autora cita *A Técnica da Comunicação humana (1977)*. Ele trabalha com as quatro habilidades básicas: fala, audição, leitura e escrita, e expõe em forma de manual, técnicas para melhorar e aperfeiçoar essas habilidades. No Capítulo *Teoria e Prática da Leitura* encontram-se o conceito de leitura, seus problemas e as técnicas que têm por finalidade sua aplicação.

A leitura é entendida como o processo de busca de significado do texto; o texto é visto como uma codificação feita pelo emissor (autor), cabendo ao receptor procurar a idéia do autor. Assim, no ato da leitura, o leitor descodifica o texto, isso é, apreende aquilo que o autor quis dizer. A ênfase do referido autor se situa na descodificação do código, logo não leva em consideração os aspectos extralingüísticos. A leitura culmina na reprodução das idéias do autor. Essa compreensão funcionalista pode ser encontrada em determinados livros didáticos que utilizam certos termos (*compreensão, interpretação, parafrasear*).

Blikstein também é incluído na linha estruturalista, pois considera o autor (emissor) como dono de um falar que lhe é peculiar, que não se submete a imposições, nem mesmo daquele com o qual se comunica (emissor/leitor). A linguagem é, então, neutra, transparente e tanto emissor quanto receptor têm papéis determinados. Os componentes do processo têm papéis estabelecidos e precisos. Ou como afirma Blikstein (1991, p.33):

No ato comunicativo, as idéias do remetente serão comuns ao destinatário, quando: a) o remetente transformar tais idéias em mensagens, isto é associá-las a estímulos físicos ou significantes, formando signos; b) o remetente enviar a mensagem constituída de signos, ao destinatário; o destinatário receber os signos, captando os significantes e entendendo os significados ou idéias a eles associados.

Sobre esse assunto, Zappone (2001, p.83) faz o seguinte comentário:

A relação pensamento/linguagem defendida pelo autor parece ser baseada na correlação de significante e significado [...]. A boa codificação, feita com signos comuns entre emissor /destinatário garantiria a eficácia da escrita e a boa descodificação, a eficácia da leitura, como se fosse possível ao autor ter pleno controle dos sentidos a serem produzidos pelo leitor nos mais diversos contextos.

Segundo essa autora, apesar de atualmente, os estudos lingüísticos se voltarem para enfoque mais sociologistas, tratando da relação linguagem e sociedade, ainda podem ser encontrados textos pedagógicos que seguem propostas funcionalistas. Ela cita então *Dinâmicas de leitura para sala de aula*, de Mary Rangel, com primeira edição em 1989, que em 1997, estava na 8ª edição, onde ela propõe técnicas de leitura fundamentadas na função comunicativa do texto escrito. Não existem explicações sobre a metodologia ou até mesmo a abordagem adotada. Contudo, pode-se perceber pelas atividades propostas, que o texto contém um significado que deve ser descoberto pelo aluno. Cabe ao leitor, a tarefa de “localizar o significado ou idéia e parafraseá-la” (ZAPPONE, 2001, p.84).

Para comprovar que as idéias de Whitaker e as de Blikstein “ganham forma didática”, ela cita algumas fichas propostas, entre elas, selecionamos a *Ficha 14*:

FICHA 14: EXPLIQUE O QUE FOI LIDO:

a) O professor solicita a um aluno que, consultando o texto lido, escolha um trecho e leia em voz alta;

b) *O professor solicita a um segundo aluno que, sem recorrer à leitura do texto, explique de maneira mais clara possível, as idéias ou informações do trecho lido pelo colega. Este aluno, se quiser, poderá, também, usar exemplos ou escrever esquemas no quadro de giz, ou fazer desenhos de figuras ou sinais, ou ainda, usar objetos como apoio a sua explicação (RANGEL, 1989, p.53).*

Segundo Zappone (2001), muitos exemplos de atividades que se apropriam dessa abordagem de leitura, podem ser encontrados nos livros didáticos da década de 70 e durante os anos 80, onde são utilizadas as denominações “estudo das idéias”, “estudo do vocabulário”, “interpretação de texto”, “mensagem do texto”.

Acrescentamos que a forma de avaliação de leitura utilizada é a leitura em voz alta e o resumo das idéias ou informações do texto, o que não exige do leitor a produção de sentidos, a possibilidade de leituras diferentes, mas tão-somente, a decifração das informações. Sendo, portanto, o texto concebido como um produto pronto e acabado.

Fazendo um cotejamento entre as linhas anteriormente indicadas e a classificação proposta por Zozzoli, em seu artigo *Leitura e Produção de Textos: Teorias e Práticas na sala de aulas* (1998, p.195), podemos dizer que a linha estruturalista corresponde ao posicionamento teórico-prático dos professores que centram a compreensão na materialidade lingüística, cuja concepção de leitura é linear, com ênfase na identificação de unidades lingüísticas localizadas na palavra e na frase, indo até as concepções estruturalistas mais recentes, como as de orientação chomskyanas, as da Lingüística Textual e as pós-estruturalistas, se a materialidade lingüística constitui o foco de seus trabalhos.

A linha cognitivo-processual corresponde ao posicionamento teórico-prático daqueles que centram a compreensão no sujeito, que na visão de Zozzoli (1998, p. 195), pode abranger

tanto o subjetivismo idealista criticado por Bakhtin (1981:72-77), que representaria uma visão de leitura como identificação do pensamento do autor, como os modelos mais recentes de Psicolingüística que, apesar de centrados no sujeito, não seguem a mesma visão. Como ponto comum, constata-se que esses modelos partem de fenômenos essencialmente subjetivos incluindo no máximo uma visão interativa centrada no sujeito, ou nas relações imediatas entre sujeitos, mesmo considerados mais completos, por envolverem o conhecimento prévio do leitor [...]. Entretanto é necessário reconhecer que, por incluírem, noções como conhecimento prévio, esses modelos mais recentes, mesmo centrados no sujeito, não contêm a mesma visão do subjetivismo idealista já citada.

À linha político-diagnóstica e a linha discursiva corresponderiam ao posicionamento teórico-prático *dos que* centram a compreensão nos aspectos históricos-sociais, ou tendências sócio-históricas que, segundo Zozzoli (1998), são de origem maxiana, ligadas à análise do discurso (AD) ou não. Há diferenças entre eles, como por exemplo, entre seguidores de Pêcheux e outros que se fundamentam, principalmente, em Bakhtin. As visões de sujeitos são distintas, e delas trataremos mais adiante.

Zappone (2001) estabelece diferenças entre as linhas: político-diagnóstica e discursiva. Na primeira linha, há espaço para crítica, para questionamentos, os sentidos produzidos através da leitura não estariam determinados. A leitura possibilitaria a reflexão e questionamentos sobre a realidade na qual estão inseridos os sujeitos. Enquanto na segunda, os sentidos são produzidos por um sujeito submetido às pressões sociais; logo, perpassado pela ideologia, um sujeito assujeitado.

Concordamos com a idéia de que o sujeito sofre pressões sociais, no entanto, não é um sujeito assujeitado, mas relativamente autônomo uma vez que é capaz de refletir, de posicionar-se. Seguimos, também, a visão dialógica baktiniana, isto é, aquela que considera que o significado não se encontra nem no texto, nem na mente do aluno, o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e autor, mediado pelo texto.

A leitura possibilita a interlocução entre leitor e autor, permitindo a reflexão e o confronto com a realidade. O leitor é aquele que “insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo”. (CERTEAU, 1994, p. 49). O leitor não é um decodificador de sentidos pré-estabelecidos, não é aquele que através das marcas lingüísticas descobre as intenções do autor. Portanto, não é um sujeito assujeitado seja pelo determinismo racional, seja pelo determinismo histórico-social, nem também individualista, mas um sujeito produtor de sentidos, pois é capaz de criticar, de posicionar-se face à realidade, de desvelar o que está subjacente aos textos. Esta visão de sujeito “é compatível tanto com algumas concepções de linguagem oriundas de teorias da enunciação, como na análise de discurso de linha não foucaultiana”. (ZOZZOLI, 1998, p. 198).

Podemos incluir Geraldí entre os que se situam na mencionada visão, isto é, entre aqueles que consideram a leitura enquanto produção de sentidos.

A produção, deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção de texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim, não fosse, não seria interlocução, mas passagem de palavras em paralela, em escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 1991, p.166-167).

Geraldí (1991) não vê a linguagem como mero código, nem a compreensão como decodificação mecânica, pois se entendidas dessa forma, dispensar-se-ia a reflexão. Os sujeitos e a linguagem constituem-se no espaço da interlocução. Embora esse autor seja incluído por Zappone, entre os autores da linha discursiva, consideramos que diverge de Orlandi e Coracini. Sob sua ótica, os sujeitos não são completamente assujeitados, pois como ele bem o afirma:

Elegendo o trabalho dos sujeitos como fio condutor de reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte de sentidos. Entre o tudo (produtor único de sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como “autômatos sintáticos”, “monstros da gramática” e também - e no mesmo sentido - não podem ser concebidos como mero portadores da hegemonia discursiva de seu tempo (GERALDI, 1991, p.16).

Geraldí (1991, p.107) trata da presença do texto no ensino de língua portuguesa, que se apresenta como um instrumento utilizado para realizar atividades com objetivos distintos e aparece como um modelo em vários sentidos:

1- Objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito). O professor, inicialmente lê o texto em voz alta e depois aluno por aluno é chamado para ler partes do texto, também em voz alta. A avaliação seria a seguinte: ler melhor quem mais se aproxima da leitura do professor que é o modelo.

2- Objeto de imitação: o texto lido serve de modelo para a produção de texto dos alunos.

3- Objeto de uma fixação de sentidos: o significado do texto será aquele atribuído pelo professor ou por um crítico, que é diferente do sentido que, atualmente, se dá à leitura como produção de sentidos, com base em pistas oferecidas pelo texto.

A forma de trabalho com o texto, em sala de aula, mostra “como tornar *uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade” (GERALDI, 1991, p.108). Ele aponta três formas de inserção do texto, como “conteúdo escolar”:

1- A única leitura possível é a leitura prevista, a qual ele se referiu ao citar as três formas desse processo.

2- O sentido que vale é atribuído pelo leitor erigido em categoria única do processo dialogal.

3- O texto reaparece, não com um sentido fixo e único, e sim, como uma das condições necessárias fundamentais à produção de sentidos na leitura.

No contexto escolar, os alunos buscam os textos com a finalidade de encontrar respostas às questões que satisfazem à aferição da leitura que o livro didático ou o professor podem vir a fazê-lo. Os alunos lêem para atender às exigências do professor e não porque têm indagações próprias. Essa prática precisa ser modificada; assim, devemos abandonar as atividades de leitura como objeto de fixação de sentido, e de um único sentido e, fazer da leitura um objeto de interlocução, de produção de sentidos. Geraldi (1991, p.171) indica algumas possibilidades de ida ao texto para realizar uma leitura como produção de sentidos.

a) Leitura-informação *que* acontece quando queremos aumentar nossas idéias, temos dúvidas sobre teses defendidas por outros e por nós próprios, para buscar respostas a perguntas, para saber mais, para compreender pontos de vista semelhantes e diferentes.

b) Leitura – estudo – de - texto para retirar do texto tudo o que ele pode oferecer, e que no momento possamos identificar. Ao fazer esse tipo de leitura, há um confronto entre leitor e autor, exigindo do leitor uma atitude produtiva.

c) Leitura-pretexto para utilizar suas idéias na produção de outras obras, inclusive de outros textos. A ida ao texto com essa finalidade não parece ser um mal, mas pode se transformar em um mal. Concordamos com Geraldi (1991), quando exemplifica a utilização do texto, na escola, para discussão de sintaxe de seus enunciados, e diz que a ilegitimidade não parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização das análises que se apresentam não como possíveis, mas como verdades que devem ser aceitas sem perguntas.

d) Leitura fruição para se deleitar. “Não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade de estar com os outros e com eles se constituir, que norteia esse tipo de diálogo” (GERALDI, 1991, p.174).

Segundo BAJARD (1994, p.109), duas práticas de textos são utilizadas na sala de aula: uma prática silenciosa e individual que tem como objetivo a elaboração de um sentido que é denominada de leitura e a outra é uma prática vocal e social do texto, cujo objetivo é a comunicação que o mencionado autor chama “dizer o texto”. Ao efetuar essa última prática, o sujeito socializa a escrita e assume o papel de emissor. Para que a prática do dizer ocorra:

É imprescindível identificar as dificuldades do dizer e não confundi-las com as da leitura. A criança introvertida pode ser um grande leitor e ser incapaz de comunicar um texto pela voz. Ao contrário, um mau leitor pode ser um bom contador de histórias. O professor deve saber propor às crianças ajuda adequada através de situações pertinentes (BAJARD, 1994, p.112).

Ainda, com fundamento em Bajard (1994), observamos que o dizer pode apresentar - se como uma avaliação que se chama de leitura em “voz alta” e envolve duas modalidades: o aprendizado da leitura pela decifração, denominada de “oralização”, que consiste em transformar os signos escritos em signos sonoros; e a “leitura em voz alta” que supõe a compreensão do texto a ser transmitido. Considerando que a qualidade da transmissão vocal do texto depende de sua compreensão, a primeira se torna um meio para avaliar a segunda. Defendemos a idéia desse autor, quando diz que fazer da “leitura em voz alta” um meio de avaliação é não reconhecer seu interesse social. “O dizer inclui a prática da recitação e da arte de contar”. (BAJARD, 1994, p. 81). O dizer tem uma função comunicativa que exige não apenas a língua, mas também a contribuição de outras linguagens: “A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto escrito um novo texto”. (BAJARD, 1994, p.111). A prática do dizer deve ser feita em sala de aula, mas não pode valer pela leitura. Torna-se necessário praticar a voz alta e a leitura como compreensão.

2.4. Concepções de Compreensão

Se as concepções de texto, discurso e leitura intervêm na avaliação, que se modifica conforme o conceito adotado, isto também acontece com a concepção de compreensão. Por essa razão, passamos a esclarecer o nosso entendimento sobre o assunto.

Orlandi (1998, p.72-73), distingue três níveis de compreensão, que podem ocorrer durante o processo da leitura:

a) da inteligibilidade - é a decodificação em que a atribuição de significado é isolada, sem levar em consideração o contexto;

b) da interpretabilidade – é atribuição de sentido em que se considera o contexto, as ligações textuais, isto é, a coesão.

c) da compreensibilidade – é a atribuição de sentidos em que se leva em conta o contexto da situação, na relação texto e discurso, isto é, o enunciado e a enunciação.

Ainda segundo Orlandi (1998), para que a compreensão ocorra é preciso reflexão e crítica por parte do sujeito leitor que se relaciona com a cultura, com a história e com o social e com a linguagem. Levando em conta os vários fatores que interferem no processo de compreensão, pode-se afirmar que o sentido não está pronto no texto. Assim, a compreensão pode ser definida como "a apreensão de várias possibilidades de leitura de um texto". (ORLANDI, 1991, p.101).

Essa idéia de possibilidade de sentidos variados é compatível com a concepção de Maingueneau (2001, p.20), que sobre o assunto, assim se expressa: "a pessoa que interpreta um enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador".

Morin (2005) diz que a informação é condição primeira e necessária para a compreensão, se bem transmitida e compreendida traz inteligibilidade, contudo não é suficiente. Segundo esse autor, há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Em nosso trabalho, quando falamos em compreensão estamos nos referindo à compreensão intelectual.

“Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno).” (MORIN, 2005, p.94). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Inteligibilidade, que na visão de Orlandi (1998), seria o primeiro nível pelo qual se passa para chegar à compreensão.

A compreensão traz implícita uma dimensão intelectual e uma dimensão afetiva. Há uma capacidade de conhecimento que se associa a uma perspectiva de afeto “já anunciada na própria definição da filosofia na qual se guarda uma referência à *philia* amizade, impulsionadora do desejo de ir ao encontro da *sophia*, saber amplo e profundo”. (RIOS, 2001, p.44).

Segundo a referida autora, se há relação, associação entre aspecto cognoscitivo e afetivo, é necessário superar a dicotomia entre razão e sentimento. Negar-se-ia então, tanto a razão positivista enaltecida pela modernidade, quanto o irracionalismo que parece ser característica do chamado movimento pós-moderno. É preciso resgatar o sentido da razão que apenas adquire significação quando vinculada com os sentidos, os sentimentos, a memória e a imaginação, que ela denomina de “instrumentos” com os quais o ser humano se relaciona com o mundo e com os outros.

A compreensão pode ainda ser vista como uma atividade que muda continuamente,

uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, conciliamos-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo. (ARENDDT, 1993, p. 44).

Por ser uma atividade inacabável e que se modifica continuamente, quando nos defrontamos com um texto já lido e fazemos a sua releitura, a nossa compreensão não será a mesma. As experiências adquiridas no dia-a-dia, o contexto sócio-econômico e cultural no qual estamos inseridos e os nossos interlocutores, fazem com que a nossa leitura seja diferente. Essa idéia de mudança, de variação, também, é encontrada em Bakhtin (2003, p.378), “O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos”.

Além da idéia de mudança, a compreensão envolve dialogia como se verifica no enunciado a seguir:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar - se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente.[...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. [...] A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da interação do locutor e do receptor. (BAKHTIN, 1999, p.132).

Bakhtin considera que a compreensão pode e deve ser melhor do que a compreensão do próprio autor do texto.

A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão. (BAKHTIN, 2003, p.378).

Não se deve confundir o processo de compreensão com o processo de identificação. “Trata-se de dois processos profundamente distintos. O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo”. (BAKHTIN, 1999, p.132).

Para que haja compreensão, a leitura não deve limitar-se aos níveis de inteligibilidade e de interpretabilidade, mas, chegar ao nível da compreensibilidade. Os textos lidos em sala de aula devem permitir a oportunidade de produção não de um único sentido, mas de sentidos diversos. Idéia encontrada, também, em Bakhtin que fala da “diversidade dos seus sentidos” e em Certeau (1999, p.77), que afirma:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade ao leitor que desloca ou subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas essa liberdade leitora não é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam as práticas de leitura.

Na prática escolar, o leitor raramente tem a possibilidade de expressar a sua compreensão do texto, ele é obrigado a reproduzir o modelo de leitura do professor desde a fase inicial da aprendizagem, o que o impede de desenvolver sua capacidade de reflexão. O leitor não tem o direito de expor suas idéias sobre o que

leu, mas é limitado a dar as respostas que estão no livro do professor. Entre leitor e autor há a figura do professor, estabelecendo-se assim, uma relação heterogênea e assimétrica: o saber do professor e seus objetivos dominam o saber e os objetivos do aluno. A avaliação do aluno é feita no sentido de dar uma nota ou conceito, e não para acompanhar seu processo de compreensão.

Não consideramos que o aluno apenas possa ser um mero repetidor do que é dito pelo professor ou pelos livros ou textos, pois defendemos a idéia de que ele possa tornar-se um sujeito ativo, participativo, questionador, capaz de interferir e modificar a realidade em que vive, um sujeito “do conhecimento e da subjetividade” (LANTZ, 1991) ou como bem o diz Galissot (1999, p.17), “a constituição desse sujeito passa pela tomada da palavra, que consiste em agir e entrar na história”.

Afastamo-nos, então, dos dois paradigmas: o de sujeito individualista e o de sujeito assujeitado. O primeiro defende um sujeito livre, “representado, entre outras tendências, pela teoria da enunciação de Benveniste e seus seguidores, pela fenomenologia, pelo interacionismo simbólico, entre outros”. (ZOZOLI, 2006, p.121). Nesse caso, o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua está ali pronta para ser usada, o que o sujeito faz é utilizá-la, desvinculada de sua história de vida. Há o predomínio da consciência individual no uso da linguagem. Compreender é, assim, descobrir a intenção do falante ou do autor de um texto.

Já a concepção de sujeito assujeitado situa-se “numa perspectiva estruturalista que pode ou não articular três tipos de assujeitamento: pela estrutura histórico-social, pela estrutura lingüística, pela estrutura do inconsciente” (ZOZZOLI 2006, p.121). O leitor busca apenas descobrir, extrair um único sentido que acredita ser o do autor, a língua é vista como um código, um sistema de signos, cabendo ao leitor inferir o sentido que é dado.

Seguimos a linha teórica defendida por Zozzoli (2002, 2003, 2006): a da autonomia relativa que, para ela, pressupõe uma autonomia do sujeito diferente do sujeito individualista no qual se encontra a origem do discurso e sua ação. Nas palavras da autora:

Defino autonomia relativa como Renaut (1995) que diferencia sujeito de indivíduo e autonomia de independência e afirma que a perspectiva de autonomia, longe de exprimir o fantasma do sujeito absoluto, supõe uma transcendência porque compreende a intersubjetividade (1995, p.63). Assim, o acréscimo do termo relativa [...] deve-se ao fato de que a autonomia é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá

no plano histórico-social. Além disso, é relativa porque se apresenta concebida como oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito. (ZOZZOLI, 2006, p.126).

Quando se estuda um texto, aprende-se a produzir sentidos, a partir das pistas lingüísticas, das experiências vivenciadas no contexto social, das relações com o mundo e com os outros e ainda, aprende-se a comparar e relacionar com outros textos lidos e saberes, a elaborar sínteses, emitir opiniões, a fazer críticas, adquire-se novos conhecimentos que são incorporados aos demais. Cabe ao professor fazer com que os alunos utilizem estratégias cognitivas necessárias para questionar o texto e pôr em ação os conhecimentos prévios; ensinar a localizar as pistas lingüísticas, a realizar inferências, a ordenar idéias, a relacionar as estratégias assumidas pelo autor no processo de produção de seu texto, em função das circunstâncias da enunciação, e a situar o texto no momento histórico e no espaço sociocultural em que foi produzido.

Como já foi dito anteriormente, com fundamento em Geraldi (1991), o texto é, também, utilizado em sala de aula como pretexto para produção de outros textos. Essa prática constitui umas das formas de avaliar a compreensão do aluno. A reflexão que fazemos é se no processo de avaliação da compreensão e produção do aluno, o professor se preocupa com a simples reprodução das informações contidas no texto ou se a relação entre leitura e produção ultrapassa a reprodução, possibilitando a produção de sentidos pelo aluno.

2.5. Produção e Leitura

A questão da produção de textos como atividade escolar vem, recentemente, merecendo a atenção dos pesquisadores, o que não significa dizer que ela já não se constituía objeto de estudo. A visão que se tinha e ainda subsiste é a de que os alunos escrevem textos para atender às exigências do professor cuja finalidade é a atribuição de notas ou conceitos. "O aluno não escreve para ser lido e sim para ser corrigido". (LEAL, 2005, p.55). A preocupação do professor centra-se nos aspectos lingüísticos: grafia das palavras, concordância nominal e verbal,

pontuação, problemas estruturais em detrimento das idéias apresentadas. Não há espaço para interlocução entre aluno e professor.

Um olhar diferente, no que tange à leitura e à escrita em sala de aula, começa a difundir-se: o aluno deixa de ser um leitor que apenas identifica as idéias principais do texto, aquelas tidas como as idéias do autor ou que interpreta o texto conforme o autor do livro didático ou o professor e passa a ser um leitor que compreende e produz sentidos, sendo considerado autor dos textos. O trabalho com leitura é articulado ao de produção. Nas palavras de Geraldini (1991, p.188): “o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção ao inverso do que costumam ser as práticas escolares tais como aquelas propostas pelos livros didáticos”.

A produção de textos pode ser tratada sob dois aspectos: o texto como produto e o texto com processo. A primeira perspectiva pode ser vista em vários trabalhos publicados a partir da década de 80. Segundo Dionísio (2002, p.90), a unidade de análise dessa abordagem é o texto como produto, e leitura e escritura são movimentos complementares. Ela aponta como divulgadores dessa perspectiva no Brasil: Marcuschi (1983), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990). Ainda, segundo essa autora, o texto não é visto apenas em sua estrutura como também enquanto construção de sentidos. Os fatores de textualidade introduzidos apresentam-se sob três dimensões: a) formal representada pela coesão fator responsável pela integração dos constituintes lingüísticos; b) semântico-conceitual representada pela coerência, fator responsável pelo sentido; e c) pragmática relacionada com o funcionamento no contexto de uso, envolvendo aspectos relacionados com intencionalidade, aceitabilidade (centrado nos interlocutores), a situacionalidade (centrado no contexto de ocorrência, na adequação à situação sócio comunicativa), a intertextualidade (centrado na relação com outros textos), a informatividade (centrado na suficiência de dados).

Ao se referir sobre os mencionados fatores de textualidade como critérios de avaliação, Dionísio (2002, p.91) diz que eles, ainda, não foram introduzidos de forma efetiva nos Livros Didáticos de Português (LDP): os autores referem-se à importância da observação dos fatores de textualidade, no entanto, as atividades propostas não exploram o aspecto da construção do texto.

Quanto à perspectiva do texto como processo abrange contribuições de teorias textuais, cognitivas e, recentemente, sociocognitivas que consideram ser duas as ordens de fatores que atuam paralelamente no ato da escritura: os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cercam o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto).

Entretanto, os pressupostos sociocognitivistas, por estarem centrados em esquema abstratos, pré-construídos, logicamente organizados, de armazenamento e estruturação do conhecimento do indivíduo, têm sido considerados insuficientes para explicar de forma adequada o complexo processo de produção de texto [...] Por meio de reflexão de práticas interativas sobre a escrita no processo escolar, esse paradigma tem cedido lugar às reflexões que evidenciam a importância do outro nos procedimentos cognitivos, surgindo um novo paradigma teórico sobre o processo de produção de texto - o paradigma *sociointeracionista* que se instala com uma redefinição da noção de linguagem centrada na interlocução. (DIONÍSIO, 2002, p. 95).

A forma de trabalhar com produção de texto depende da perspectiva que se segue. A concepção que norteia essa tese é a sociointeracionista, mas optamos por utilizar ao invés desse termo, a denominação sócio-histórica, ou histórico-cultural de Vigotsky, que consideramos como uma das vertentes da corrente intitulada de interacionista por Schaff (uma terceira corrente na perspectiva da teoria do conhecimento), já aludida, anteriormente, na parte relativa às perspectivas de avaliação. E ainda, porque Vigotsky e Bakhtin defendem a idéia de que a palavra enquanto signo resulta da interação de pelo menos dois indivíduos, concepção que também assumimos.

Compartilhamos também com a idéia de leitura e produção como processo, com base, em Zozzoli (1999, p.199) que, assim, se expressa:

[...] diante da necessidade de se operar escolhas paradigmáticas predominantes, é lícito considerar que estudos que privilegiem uma única perspectiva, seja ela lingüística, psicolingüística, enunciativa ou histórico-social, não esgotam uma questão tão complexa, principalmente quando o objetivo é se trabalhar o processo como um todo, dentro de uma formação de leitores e produtores de textos para *agir no mundo, para ser cidadãos, através de suas ações*.

Para escrever é preciso ter uma finalidade, conhecimento de procedimentos para realizar a atividade, e ainda atitudes e sentimentos atinentes à escrita. Segundo Geraldí (1991, p.160), algumas condições são necessárias à produção de textos: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se

tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar (a) (b), (c) e (d).

Não é tão fácil e simples ser interlocutor para quem exerce a prática educativa, pois é necessário abrir espaço para discussão, permitir que os produtores de textos apresentem suas idéias e que elas sejam confrontadas com outras idéias. A atitude do professor precisa ser de abertura e também a do aluno para que realmente se efetive o diálogo, e ocorra o que Bakhtin denomina de compreensão ativa.

A aprendizagem da escrita acontece na interação contínua com os atos da escrita, por isso devem ser propostas atividades que permitam desvelar, compreender e assimilar o funcionamento de um texto escrito. Esse é um processo que exige tempo e logrará êxito se o diálogo se fizer presente.

No contexto escolar, cumpre ao professor reconhecer que a linguagem concretiza-se em situações diversas de interação através da modalidade oral e escrita, devendo, então: possibilitar o uso das duas modalidades; considerar as variantes lingüísticas utilizadas; e entender que as mudanças lingüísticas são históricas e valoradas conforme o uso imputado pelos grupos sociais

Consideramos que embora se estabeleça a distinção entre modalidade oral e escrita, elas são interligadas, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos “(MARCUSCHI, 2001, p.37).

A necessidade de se relacionar leitura à produção é defendida por pesquisadores, estimulada em documentos oficiais. Entre os critérios de avaliação da aprendizagem definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (p.96/97), podemos citar:

Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção. Isso deverá ser feito segundo o citado PCN em função dos objetivos estabelecidos, com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos; Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.

Falar na relação entre leitura, produção e avaliação implica tratar a questão da revisão e da reescrita do texto. O professor, ao avaliar as produções, precisa ir além da simples indicação das inadequações nelas encontradas, provocando momentos de interlocução onde os alunos possam refletir acerca da estrutura textual, dos aspectos relativos à informatividade, à ortografia, à concordância, aos elementos de coesão e coerência textual, entre outros.

O processo de revisão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não falem informações, que a letra esteja legível, que não haja problemas de formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução. (ROCHA, 2005, p.73.).

Um trabalho voltado para a leitura e produção de textos, ainda não vem sendo suficientemente desenvolvido em todas as escolas brasileiras. Resultados de pesquisa vêm apontando problemas nessa área. No Brasil, para avaliar a evolução da aprendizagem dos alunos e os fatores intervenientes na qualidade de ensino, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), através do Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb), a cada dois anos, faz uma pesquisa do ensino fundamental e médio. O Saeb, desde a década de 1990 realiza duas provas nacionais: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A primeira é o próprio Saeb, um teste feito por amostragem nas redes de ensino, com enfoque na gestão dos sistemas educacionais. A Aneb é a Prova Brasil, uma prova nacional que pretende abranger todas as escolas. O teste teve sua estréia em 2005 em instituições de ensino situadas nas áreas urbanas com no mínimo 40 alunos nas classes de 4ª e 8ªséries.

Conforme Relatório Nacional do PISA – 2000 (Brasília, 2001), no ano de 2000 participaram do 1º ciclo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), 32 países, sendo o Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein como convidados, e os outros países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coréia do sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia e Suíça como membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante existe uma coordenação. No Brasil, quem coordena é o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), uma autarquia

vinculada ao Ministério de Educação. O Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos feita com estudantes entre 15 anos e três meses e 16 anos e três meses, não se levando em conta a série em que se encontram, e que tem por objetivo avaliar conhecimentos e habilidades necessárias em situação de vida real, relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas e permitir monitoramento regular dos padrões de desempenho. A ênfase da pesquisa, no ano de 2000, incidiu no ensino de Língua Portuguesa; em 2003, no ensino de Matemática; e em 2006, em Ciências.

O Pisa classifica os alunos em “letrados” e “iletrados”. O Letramento, em leitura, é definido como “a capacidade de um indivíduo se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano” (Relatório Nacional do PISA, dezembro de 2001, p. 71). Seus resultados comprovam os resultados do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): os alunos apresentam problemas relativos à leitura. Confrontando os resultados obtidos em outros países, o Brasil teve o pior resultado médio de todos eles, o que demonstra a precariedade do ensino de Língua Materna, indicando à escola e, principalmente, aos professores a necessidade de modificar suas práticas.

Segundo a Revista Nova Escola (nº199, janeiro/fevereiro 2007, p. 32), em 2005, a Aneb iniciou um teste em instituições de ensino situadas na área urbana, nas classes de 4ª a 8ª séries, com no mínimo 30 alunos. Os resultados publicados em junho do ano passado ficaram distantes dos desejáveis, como já tinha sido constatado pelo Pisa. Na Prova Brasil foi utilizada uma escala de notas que vão de 120 a 350, e as turmas de 4ª série atingiram um desempenho médio abaixo dos 200 pontos – 172,91 em Língua Portuguesa. Na 8ª série, os resultados são mais preocupantes, pois os estudantes apenas dominam os conteúdos previstos para a 4ª série.

Alguns professores, inspirados por discussões sobre o assunto em cursos por eles freqüentados, oferecidos ou não pela instituição onde trabalham, e ou por leituras feitas, começam a enfatizar o ensino da leitura e produção de textos, oferecendo aos alunos, o acesso aos diversos gêneros que circulam na sociedade. No entanto, ainda se observa em algumas escolas, o ensino de língua materna dissociado das necessidades de uso social da linguagem. Os professores precisam de um programa de formação continuada que lhes permita conhecer e discutir

procedimentos de ensino e de avaliação voltados à leitura e produção de textos e que os faça refletir sobre suas práticas, para poder, então, modificá-las.

Uma prática que tente articular leitura à produção e que propicie interação entre professores e alunos e alunos não é tão simples e fácil de exercitar. O professor acostumado como uma prática diretiva tem dificuldades em modificá-la, e o aluno, também, sente dificuldades, pois é mais fácil apenas escutar, permanecer na passividade, exige menos esforço. Concordamos com Zozzoli (1998, p. 209) quando afirma:

É cabível postular que só se conseguirá alguma mudança significativa em grande escala através de uma ampla transformação na instituição escolar como um todo, incluindo necessária e prioritariamente a formação continuada de professores e do quadro técnico-administrativo, sem falar na reformulação de toda a concepção de currículo, programas e materiais pedagógicos, avaliação (na qual estão incluídos os concursos, como o vestibular, por exemplo, que em muitos casos continuam apenas medindo a memorização de conteúdos) entre outros.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Não somos nós que estabelecemos o tempo de fazer o caminho, mas é o próprio caminho que define o tempo que levaremos para percorrê-lo.

Jussara Hoffmann.

Tendo como objetivo investigar a avaliação da compreensão e produção de textos na prática escolar, optamos pela pesquisa em sala de aula onde a atenção da pesquisadora se volta para a forma como o professor orienta seus alunos, isto é, como ensina e os alunos aprendem. O centro da investigação passa a ser o que acontece em sala de aula, ou seja, como professor e alunos interagem, e a aprendizagem se efetiva. É uma pesquisa de cunho etnográfico que se caracteriza por “colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos”. (MOITA LOPES, 1999, p.22).

Além dessa característica, segundo André (1995), a pesquisa etnográfica enfatiza o processo e não o resultado final; envolve um trabalho de campo, através do qual o pesquisador entra em contato direto com pessoas, situações, eventos, durante um período que pode variar, indo de algumas semanas até vários meses ou anos, dependendo dos objetivos do trabalho, da aceitação do grupo, de sua experiência com esse tipo de pesquisa e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados; preocupa-se com o significado, com o que pensam as pessoas, suas experiências e seu entorno; e utiliza uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambiente, depoimentos, diálogos.

Uma pesquisa desse tipo é flexível. O pesquisador avalia constantemente os instrumentos utilizados, reformula-os se necessário, como também, revê os fundamentos teóricos norteadores da investigação e busca novos elementos que possam contribuir para seu enriquecimento. Ou como afirma André (1995, p.42):

Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de referencial teórico [...] o que acontece geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constantes desse referencial teórico e uma maior ou menor explicitação do mesmo ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo “descoberto” durante o estudo.

Nossa investigação é de cunho etnográfico, por isso as hipóteses de pesquisa foram substituídas por perguntas de pesquisa, o que não dispensa a rigorosidade do método. As questões foram as seguintes: **1) Que procedimentos o professor utiliza para avaliar a compreensão dos textos lidos? a) em termos de atividades; b) em termos de atitude em sala de aula; c) em termos de instrumentos utilizados; 2) Que implicações esses procedimentos teriam na evolução da aprendizagem? 3) Esses procedimentos permitem uma leitura entendida como simples reconhecimento de sentidos ou como produção de sentidos? 4) Que concepções de avaliação e de compreensão de texto têm o professor e os alunos?**

O objetivo desse trabalho não é a descrição pura e simples das situações em que a professora avaliou a compreensão dos alunos, nem de como os alunos participaram desse processo e interagiram entre eles e com o professor, mas a partir da prática, questioná-la, indicando as possibilidades para a sua reconstrução, pois consideramos que “a investigação em sala de aula ocorre sempre em um contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos, que por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. (ANDRÉ, 1995, p.37).

É uma pesquisa qualitativa uma vez que parte de um fenômeno social concreto, a prática avaliativa da compreensão de textos em sala de aula, procurando explicitar sua origem, suas relações e suas mudanças, no sentido de apreender as conseqüências que poderão advir para os sujeitos envolvidos. Nesse tipo de pesquisa,

a delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias que condicionam o problema. (CHIZZOTI, 1991, p. 81).

Ao orientar a pesquisa por uma abordagem qualitativa não significa que, na análise dos dados, não possamos contemplar aspectos quantitativos, pois “toda mudança qualitativa é resultado de certas mudanças quantitativas” (GAMBOA, 2002, p.106). Ainda, com fundamento no referido autor, podemos dizer que as categorias quantidade e qualidade são duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, não são opostas, é preciso articulá-las de forma dinâmica.

O enfoque de nossa investigação é o processo, ou seja, o percurso utilizado pela professora de língua portuguesa para avaliar a compreensão em leitura e produção de textos dos alunos. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa em uma 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal, situada no bairro do Tabuleiro dos Martins, em Maceió, Alagoas, onde permanecemos durante o ano letivo de 2004. Essa escola é dotada de uma estrutura razoável, possui 10 salas de aula, sala da direção, sala de reuniões, uma sala com computadores onde os alunos realizam atividades orientadas, uma sala de leitura, espaço em que os alunos podem ler os livros que consideram interessantes, bem como, tomá-los emprestados. Nesse período, observamos e registramos aquilo que faziam os atores sociais - nesse caso os alunos e a professora, e tentamos apreender suas visões de mundo e suas experiências, e também, se o ambiente e as atividades propostas pela professora favoreciam a aprendizagem.

Convém esclarecer que o intuito da pesquisadora era de acompanhar o processo avaliativo durante todo um ano letivo. Com esse objetivo, iniciamos o trabalho em uma 8ª série da referida escola, contudo não pudemos prosseguir devido ao afastamento da professora, por problemas de saúde. Retomamos, então, nossa investigação em uma outra sala, desta feita de 5ª série, cuja professora de língua portuguesa chegara recentemente à escola para substituir uma colega que havia sido transferida.

Essa turma contava com 40 alunos, cuja predominância era do sexo feminino, e tinham uma idade que variava entre 10 e 12 anos, havendo muito poucos com idade mais avançada. Em sua maioria, participavam bastante das atividades realizadas em sala de aula, eram muito ativos, mas conversam muito; por isso, desviavam a atenção dos colegas, fazendo com que a professora interrompesse a aula para pedir silêncio e mais atenção. Não tinham problemas quanto ao livro didático por ser distribuído pela escola no início do ano. Não lhes faltavam também outros materiais indispensáveis para a realização de suas tarefas: cadernos, lápis e caneta.

Quanto à professora, é graduada em Letras, tem experiência de mais de 25 anos de exercício docente, fez Curso de Pós Graduação lato-sensu - Especialização em Língua Portuguesa, mas não recebeu a certificação por não haver concluído a monografia. Ela procura estar sempre atualizada e participa do processo de

formação continuada que é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Além de exercer a função docente nessa Escola, a exerce em outra, numa cidade do interior do Estado de Alagoas.

Conforme Gamboa (2002), a técnica da coleta, registro e tratamento de dados envolve tanto os pressupostos referentes à concepção de método e ciência quanto à explicitação das concepções de sujeito e objeto e as visões de mundo implícitas em todo o progresso cognitivo. Não se pode entender as técnicas de pesquisas – qualitativas e quantitativas, em si mesmas, “sua compreensão está no método” (GAMBOA, 2002, p. 64). Ainda segundo o referido autor (p.67): “E os métodos não têm sentido, a não ser inseridos dentro de modelos ou paradigmas científicos”. A preocupação dos pesquisadores com esses liames provocou o surgimento de modelos ou paradigmas. Entre os exemplos citados, recorreremos a Geogen (1991) que aponta três tipos de método na pesquisa educacional: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico e Demo (1991), que apresenta seis tipos distintos de abordagem metodológica: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemismo, estruturalismo e dialética.

A nossa coleta e análise dos dados orienta-se pelo paradigma crítico-dialético, pois entendemos pesquisa como um “produto social-histórico” (GAMBOA, 2002, p.100). E sendo o objeto da investigação um fato concreto, onde a participação dos envolvidos é de suma importância, exige da pesquisadora um acompanhamento do processo e a escolha de instrumentos compatíveis com esse objeto e com a realidade, na qual estão inseridos os participantes. Por isso, os instrumentos utilizados foram: registros de observação direta, gravações em áudio, transcrição das gravações, entrevista semi-estruturada com a professora e questionário com os alunos. Também, coletamos os textos trabalhados em sala de aula com as respectivas questões de compreensão e respostas dos alunos, as produções de textos e documentos institucionais sobre avaliação. Essa variedade de instrumentos possibilita o confronto entre o dizer e o fazer, e a reflexão da pesquisadora.

Na análise dos dados, utilizamos a Técnica da Triangulação “que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. (TRIVINOS, 1987, p.138). Essa técnica, segundo o mencionado autor, concebe o fenômeno social não de forma isolada, mas

relacionado às raízes históricas, aos significados culturais e à realidade social, no nível macro. E ainda, Coleta e Análise de dados são consideradas duas fases que se “retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar, em forma separada, desse tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social” (TRIVINOS, 1987, p.139).

Assim, foram averiguados, inicialmente, *os processos e produtos centrados no sujeito*, isto é, as percepções dos sujeitos através de questionários; e os comportamentos e ações do sujeito, por intermédio da observação livre. Em seguida, *os elementos produzidos pelo meio do sujeito*: documentos, instrumentos legais e instrumentos oficiais. E um terceiro ponto, a análise do fenômeno observado, não de forma isolada, e sim, como um processo originado pela estrutura sócio-econômica e cultural onde estão inseridos os sujeitos, o que foi feito de forma crítica, através da interação entre a pesquisadora, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados na pesquisa. Isso porque compartilhamos com a idéia de que as categorias explicação e compreensão, julgadas como categorias isoladas e independentes, assinalando tipos diferentes de ciência, na dialética, são articuladas. Ou como diz Gamboa (2002, p.105), “na perspectiva da dialética, explicação e compreensão não são apenas processos intelectualmente conexos, simplesmente referidos a dois níveis diferentes, mas articulados, na construção do objeto”.

4 NAS TRILHAS DA COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Compreender supõe, antes de tudo, perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos.

Josep Maria Puig.

4.1. Contexto da Pesquisa e Critérios Orientadores

A sala de aula de línguas é um espaço onde os alunos fazem uso da linguagem tanto para interagir com os colegas e o professor, quanto para aprender a língua. Neste espaço, são utilizadas diversas atividades, entre elas: o ensino da gramática e da compreensão de textos. O recorte de nosso trabalho é a avaliação da compreensão e produção de textos, compreensão, aqui entendida, como *responsiva ativa* “em que o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições [...] No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. (BAKHTIN, 2003, p.378). Analisaremos, então, se o processo de leitura e produção concretizado através das questões de compreensão e das produções de textos, e se as situações de ensino e aprendizagem, e em consequência de avaliação, permitiram aos leitores a possibilidade de reprodução de idéias ou de produção de sentidos. Com esse intuito, acompanhamos o trabalho realizado por uma professora, em uma sala de aula de 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal, situada em Maceió/Al, no ano de 2004.

Essa turma contava com 40 alunos matriculados, mas apenas 38 freqüentaram as aulas, conforme verificamos na caderneta escolar. Para acompanhar a aprendizagem desses alunos, a cada bimestre foram feitas diversas atividades, sendo-lhes atribuídas um valor. Do somatório desses valores, obteve-se a nota final do bimestre. Aqueles que não conseguiram um resultado satisfatório foram submetidos a uma reavaliação. Essa prática tem respaldo legal nos artigos 5º e 7º da Portaria nº. 33/96 (Anexo 1), que traça normas para regulamentar a avaliação da aprendizagem e apuração da assiduidade dos alunos da Rede

Municipal de Ensino. O parágrafo único do art.7º diz que “as notas das reavaliações substituirão as notas anteriormente alcançadas pelo aluno”. Os alunos têm ainda a oportunidade de fazer Estudos de Recuperação Final (ERF) e Reavaliação caso não tenham conseguido aprovação satisfatória no final do ano.

A sala de aula é o local onde os professores têm a possibilidade de exercer a atividade docente e podem seguir caminhos diversificados, dependendo da concepção que tenham de ensino e aprendizagem e de língua, no caso de serem professores de língua materna ou estrangeira. Aqueles que estão preocupados com as possibilidades de transformação procuram avaliar seus alunos no processo ensino e aprendizagem. Eles utilizam, então, a avaliação diagnóstica que ocorre desde o início e no decorrer de todo o curso, o que permite o acompanhamento dos avanços e dificuldades pelos envolvidos no processo de avaliação. Esses professores adotam uma postura não-autoritária, fazendo do diálogo uma ponte entre eles e os alunos.

Passamos, então, a analisar o caminho trilhado pela professora no processo de avaliação da compreensão e produção de textos. Conforme já definimos, vemos a compreensão não como ato passivo, mas como uma compreensão “responsiva-ativa” (visão baktiniana), que difere da interpretação, pois para interpretar “o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido” enquanto “para compreender é preciso ir ao contexto (imediate e histórico). O leitor se relaciona criticamente com sua posição“ .(Orlandi, 1998, p.74).

Para tanto, nos orientamos pelos seguintes critérios: **tipos de avaliação; atividades desenvolvidas - características quanto à organização dos participantes e quanto ao objetivo final; as atitudes em sala de aula; os instrumentos utilizados e as implicações que o percurso trilhado pela professora possa ter na avaliação da aprendizagem, bem como, a concepção de avaliação e de compreensão de texto.**

As atividades de leitura e produção de textos foram realizadas tanto individualmente, quanto em dupla e em grupo. A forma de organização dos alunos era indicada em cada aula pela professora, embora, algumas vezes, não fosse seguida. No caso dos trabalhos em dupla e em grupo, os alunos tinham a liberdade de escolher seus companheiros. Observamos que as duplas nem sempre eram as mesmas. A forma de organização dos participantes e o correspondente número de

atividades realizadas durante o período que a pesquisadora esteve na escola, pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1: Organização dos participantes e número de atividades de leitura e produção

Organização dos participantes	Nº de atividades do 2º bimestre	Nº de atividades do 3º bimestre	Nº de atividades do 4º bimestre	Total
Individual	03	01	02	06
Em dupla	02	02	03	07
Em grupo		01		01
Total	05	04	05	14

No Quadro 2, encontram-se a forma de organização dos participantes, os tipos de atividades desenvolvidas, o título dos textos trabalhados e respectivos gêneros do discurso, bem como a forma como foram avaliadas as atividades: questões de compreensão e produção de textos. Convém esclarecer que, nas aulas de Português da turma onde se realizou a pesquisa, foram desenvolvidas outras atividades, que não aparecem neste quadro, porque o foco de nossa tese é a compreensão e a produção de textos.

QUADRO 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E FORMAS DE AVALIAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	TIPOS DE ATIVIDADES				
	LEITURA			PRODUÇÃO DE TEXTOS	REESCRITA
	Textos estudados	Gêneros discursivos	Formas de avaliação		
Individual	Como surgiram as festas juninas? In O Jornal de 05/06/2004.	Artigo de jornal	Questões de compreensão	Recado	
	Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault (Livro didático, p.62-63)	Conto	Questões de compreensão orais e escritas		
	Imagem -Capa de Revista (Livro didático, p.65)		Questões orais		
	Na traseira do caminhão. Draúzio Varela -Era uma vez um conto.	Conto	Questões de compreensão		
	Quadrinhos - O Regresso de Mafalda (Livro didático, p.118)	História	Produção de texto	A menina Mafalda	Mafalda
Coletiva	Enunciados desordenados – Lenda da Vitória Régia	Lenda	Produção de texto	A Lenda da Vitória Régia	

Em dupla	Uma cama é uma Mesa – Peter Bichsel (texto xerocado)	História	Questão Objetiva: Completamento de lacunas		
	Garoto linha dura de Stanislaw Ponte Preta (Livro Didático, p114).	Conto	Questões de compreensão		
	Texto visual xerocado (imagem de uma televisão, uma bandeira branca atrás dela e um sofá)		Questões de compreensão		
	O Diamante (Livro Didático, p. 170)	História	Questões de compreensão		
	Quadrinhos: A bruxinha encantadora (Livro didático, p.69).	História	Produção de texto	A Bruxinha	
	Além da Imaginação (Texto xerocado)	Poema	Questões de compreensão		
	Textos de revistas	Reportagem	Produção de texto	Resumo	
Imagens recortadas de revistas		Produção de texto	Desigualdade social		

4.1. Questões de compreensão: uma das formas de avaliar os alunos

Para iniciar a nossa análise, tomamos alguns textos lidos em sala de aula com as respectivas questões, e as correções feitas pela professora. Vejamos a atividade desenvolvida a partir da cópia do texto - Uma Cama é Uma Mesa, distribuído entre os alunos.

Era uma vez um homem que queria que a vida fosse diferente. Por isso mudou o nome das coisas. Eis uma página de sua história. Leia com atenção e complete o dicionário que ele inicia.

UMA CAMA É UMA MESA

Sempre a mesma mesa, disse o homem, as mesmas cadeiras, a cama e o retrato. E para a mesa digo mesa, para o retrato digo retrato, a cama chama-se cama, a cadeira tem o nome de cadeira. Bem vistas as coisa, por quê? Os franceses dizem “li” para cama, “table” para mesa, chama ao retrato “tablô” e a cadeira “chèze” e compreendem-se uns aos outros. E os chineses compreendem-se também uns aos outros.

Por que é que cama não se chama retrato? Pensou o homem e sorriu, depois ria...ria... até os vizinhos baterem na parede a reclamar “silêncio”.

Estou cansado, vou para o retrato, dizia o homem, e pela manhã ficava muitas longas horas no retrato e cismava como havia de chamar a cadeira, e chamou à cadeira “despertador”.

Então, levantava-se, vestia-se, sentava-se no despertador e apoiava os braços na mesa. Mas a mesa já não se chamava mesa, chamava-se agora tapete.

Chamou à cama _____

Chamou à mesa _____

Chamou à cadeira _____

Chamou ao jornal _____

Chamou ao espelho _____

Chamou ao despertador_____

Chamou ao armário_____

Chamou ao álbum de fotografias_____

Chamou ao tapete_____

Chamou ao retrato_____

Então:

Pela manhã, o homem ficava bastante tempo no retrato, às nove tocava o álbum de fotografias, o homem levantava-se e punha-se em cima do armário para não apanhar frio nos pés, depois tirava as roupas do jornal, vestia-se, olhava para a cadeira na parede, sentava-se no despertador junto ao tapete e folheava o espelho até encontrar a mesa da mãe.

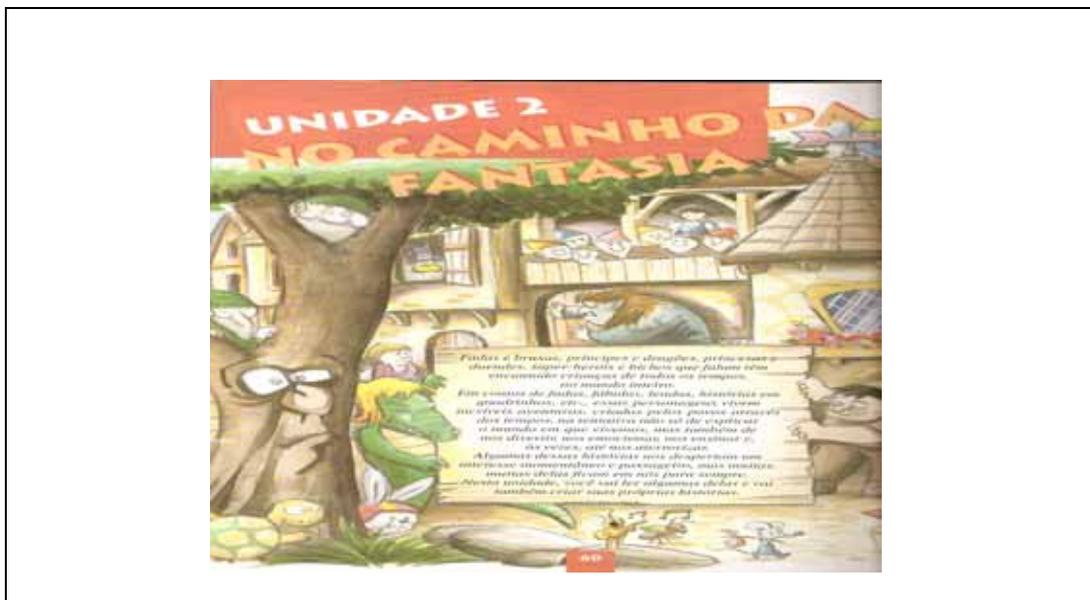
Peter Bichael

Na atividade proposta, os alunos deveriam indicar a mudança que o autor do texto tinha dado aos nomes. Por exemplo, chamou a cama de retrato, a mesa de tapete. Essa atividade não exigiu compreensão do aluno, e sim, uma simples identificação dos nomes e correspondentes mudanças, pois a compreensão não se limita à decodificação e à descoberta de sentidos explícitos no texto. Ela implica a leitura das pistas que apresentam os discursos, e que levam aos outros textos. Por isso, não há um sentido definitivo e sim a possibilidade de várias leituras, logo um espaço para a polêmica, a contradição.

Essa atividade foi realizada em dupla. Dos doze trabalhos que nos foram entregues pela professora, observamos que em todos eles, os alunos conseguiram identificar as mudanças feitas pelo autor chamando **mesa de tapete; cama de retrato**. A mudança de denominação de **cadeira** para **despertador** não foi identificada por três duplas. A incidência de não acerto da mudança de **jornal** por cama se deu em 10 dos doze trabalhos analisados e com **espelho** para **cadeira** 8 ; com **despertador** mudado para **álbum de fotografias**, 4 acertos; com **armários** mudado para **jornal**, 2 não -acertos.

O tipo de questão utilizado na atividade mencionada - completamento de lacunas - não oferece ao professor indícios de compreensão dos alunos, pois suas respostas são facilmente identificadas no texto lido. Considerando que esse trabalho foi realizado em grupo, o que possibilita discussão, troca de idéias, e constatando a incidência de não-acertos, podemos dizer que os alunos se limitaram, simplesmente, a realizar a tarefa proposta. Talvez, também, o texto tenha problemas, o que dificultou a localização das respostas. Se a finalidade da professora era diagnosticar o nível de compreensão dos alunos, teria sido mais proveitoso trabalhar com outro tipo de texto e outro tipo de atividade que possibilitasse aos estudantes produção de sentidos.

Ainda pudemos observar atividades que integram a linguagem verbal e a linguagem não verbal, segundo classificação de Zozzoli (1998, p.212). A professora trabalha com a ilustração que antecede ao texto escrito (reproduzido abaixo), e os alunos participam ativamente, respondendo o que vêem nela. A professora vai escrevendo as respostas no quadro de giz: Super Homem, Batman, Branca de Neve, Cuca. Verificamos, então, que ela trabalha com o conhecimento de mundo dos alunos, permitindo que se expressem, de forma livre e espontânea. O discurso da professora comprova essa idéia: “quem lê e ouve historinhas sabe o nome dos personagens e que as histórias contadas são narrativas”. (Anexo1). Essa ida ao mundo vivenciado pelo aluno demonstra a vinculação entre os conhecimentos adquiridos fora da escola e dentro dela.



O CHAPEUZINHO VERMELHO

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam bonita. A mãe era doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, a avó mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada em toda a parte de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse a ela:

- Vai ver como está passando sua avó. Pois eu soube que ela anda doente. Leva uma torta e este potezinho de manteiga.

Chapeuzinho vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó, que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo, que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta.

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso para escutar um lobo disse para ele:

- Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

- Ela mora muito longe? – perguntou o Lobo.

- Oh! Sim – respondeu Chapeuzinho Vermelho

- É prá lá daquele moinho que você está vendo lá em baixo. É a primeira casa da cidadezinha.

Pois bem - disse o Lobo -, eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você vai por lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraíndo-se a colher avelãs, correndo atrás de borboletas e fazendo ramalhetes com as florzinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

- Quem está aí?

- É sua neta, Chapeuzinho Vermelho - disse o Lobo, mudando a voz.

Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava de cama porque não passava muito bem, gritou:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho, que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

- É sua neta Chapeuzinho Vermelho, que traz uma torta pra você e um potezinho de manteiga que mamãe lhe mandou.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

- Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

- Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho tirou o vestido e foi para a cama, espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural. Disse para ela:

- Minha avó, como você tem braços grandes!

- É pra te abraçar melhor minha filha.

- Minha avó, como você tem pernas grandes!

- É pra correr melhor, minha menina.

- Minha avó, como você tem orelhas grandes!

- É pra escutar melhor, minha menina.

- Minha avó, como você tem olhos grandes!

- É pra melhor ver, minha menina.

- Minha avó, como você tem dentes grandes!

- É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o Lobo saltou pra cima de Chapeuzinho e a

devorou.

Moral

Vimos que os jovens,
Principalmente as moças,
Lindas, elegantes e educadas,
Fazem muito mal em escutar
Qualquer tipo de gente.
Assim, não será de estranhar
Que, por isso, o Lobo as devore.
Eu digo o lobo porque todos os lobos
Não são do mesmo tipo,
Existe um que é manhoso,
Macio, sem fel, sem furor.
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,
Persegue as jovens moças
Até em suas casas e aposentos.
Atenção, porém!
As que não sabem
Que esses lobos melosos
De todos eles são os mais perigosos

(Charles Perrault. *O chapeuzinho Vermelho*. Porto Alegre: Kuarupu, 1987)

Sobre esse Conto⁴, foram propostas questões escritas tanto fechadas quanto abertas. Identificamos questões fechadas dos tipos: interrogação, completamento e relacionamento, e abertas que possibilitam respostas subjetivas como a quarta questão: a) O que caracteriza a imprudência da mãe? b)

⁴ Texto do Livro Didático utilizado na 5ª série. CEREJA, William R. C. & MAGALHÃES, Teresa A.C. *Português: linguagem* São Paulo: Atual, p.63-64, 1998.

Chapeuzinho Vermelho foi imprudente ou ingênua? Ou as duas coisas? c) Que tipos de imprudências poderiam ser cometidas nos dias de hoje? Você acha que é muito diferente dos tempos antigos? Embora, a pergunta b já contenha a opção, imprudência ou ingenuidade, para respondê-la, o leitor precisa distinguir os dois conceitos. No caso da questão c, ele vai ter que fazer uma comparação entre o tipo de imprudência que existe no conto Chapeuzinho Vermelho, e as cometidas atualmente. Portanto, as respostas vão variar dependendo do ponto de vista de cada aluno-leitor.

A professora procurou, então, possibilitar ao aluno a oportunidade de extrapolar a simples identificação de respostas que se encontram nos textos. Daí a presença das perguntas inferenciais. Para respondê-las, os alunos partem das informações textuais explícitas e implícitas, assim como informações que possuem. Segundo Marcuschi (2001), na atividade inferencial pode-se acrescentar ou eliminar; generalizar ou ordenar, substituir ou extrapolar informações e assim por diante. Inferir significa, então, produzir informações novas a partir de informações prévias textuais ou não. Na inferenciação, o que deve ser controlada é a falsidade ou a incompatibilidade do resultado com os elementos explícitos do texto.

Quanto à primeira questão - Qual é o herói ou heroína da história? Quem é o vilão ou vilã? - Já antecipa a informação de que todos os contos têm um herói ou heroína e um vilão. Os alunos precisam apenas fazer a relação entre a informação expressa no enunciado e o cotidiano de suas vidas. Nas histórias contadas por seus pais ou familiares, eles já ouviram falar de heróis, heroínas e vilões, o que facilita a identificação do herói do conto lido – Chapeuzinho Vermelho, e do vilão – o lobo mau.

A segunda questão - Qual a armadilha que o vilão planejou? - Também, traz explícita em seu enunciado, que nos contos de fada, o vilão prepara uma armadilha para o herói. Assim, cabe ao aluno localizar no texto lido, o tipo de armadilha que o vilão preparou para suas vítimas.

Ainda entre as perguntas que demandam localização ou simples reconhecimento pode-se citar a terceira questão, do tipo interrogação. Desde o início do texto, o lobo tinha um objetivo claro. Indique: a) Qual o objetivo do lobo; b) Quais são suas vítimas? c) o que impediu o lobo de concluir seu objetivo. Tanto esta

questão como as duas anteriores não permitiram uma leitura como produção de sentidos, mas como reprodução.

A quinta questão é a seguinte: Os irmãos Grimm deram um final diferente de Perrault para a mesma história: "Um caçador corta a barriga do lobo e salva a menina e a avó. Chapeuzinho coloca pedras na barriga do lobo, causando sua morte". Nas situações abaixo coloque P para as que ocorrem na versão que você leu e G para os comentários que existem apenas na versão dos irmãos Grimm.

- ___ O herói se distancia do lar
- ___ O herói adentra o bosque ou floresta.
- ___ O herói cai numa armadilha
- ___ Há uma luta entre herói e vilão
- ___ O herói vence o vilão
- ___ O herói é vencido pelo vilão
- ___ O herói volta para casa
- ___ O vilão é punido
- ___ O herói se casa

Nessa questão, o trabalho exigido dos alunos é de simples identificação dos elementos que ocorrem na versão de um autor e do outro. Poder-se-ia, ao invés de indicar que as duas versões são diferentes, solicitar deles a distinção entre elas e, ainda, pedir para criar uma versão diferente.

Outra prática observada em suas aulas é o trabalho com as hipóteses dos alunos. Antes de os alunos terem o texto em mãos, a professora informa que ele trata sobre cultura e pede que levarem hipótese sobre esse assunto. Eles perguntam o que são hipóteses, ela responde que são palpites e, ainda, que as hipóteses serão confirmadas após a leitura do texto. Na seqüência abaixo, podem ser vistas as perguntas e respostas dos alunos.

P: De onde tirei o texto?

Alunos: do livro de português, do jornal, de revista, da televisão.

P: Posso tirar as idéias do computador?

Aluna: Da leitura.

Alunos: Da Internet.

A professora comenta que o texto tem três partes e faz as perguntas abaixo, que são difíceis de responder uma vez que os alunos estão sem o texto. Mas, mesmo assim, tentam adivinhar as respostas.

P: - O que tem no primeiro?

Alunos: Festas Juninas.

P: E no segundo?

Alunos: Comidas típicas e brincadeiras.

P: E no terceiro?

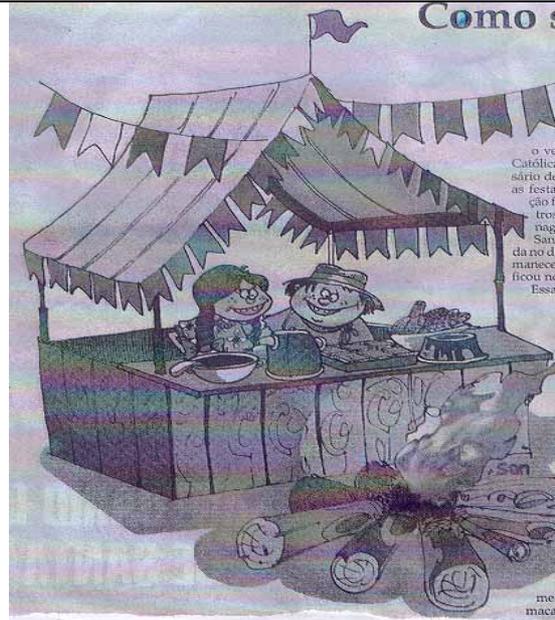
Alunos: danças juninas.

P: No texto aparecem cidades famosas que realizam essas festas.

Quais?

Alunos: Salvador, Maceió, João Pessoa, Arapiraca, Paripueira,
Palmeira dos Índios, Marechal Deodoro.

Os alunos participam ativamente, dizendo as hipóteses que ela vai escrevendo no quadro de giz. Depois, ela entrega o texto extraído de um jornal de circulação local que traz uma imagem representativa das festas juninas. Os alunos-leitores têm acesso a um texto informativo sobre festas típicas de nossa região. Esse seria um momento oportuno, não apenas para obter informações, simplesmente executar a tarefa solicitada, mas para refletir sobre a nossa cultura, compará-la com a de outras regiões do Brasil, para fazê-los observar que a língua não é um código separado da cultura, distinto da forma como as pessoas pensam e se comportam, mas, sobretudo, desempenha um papel importante na perpetuação da cultura, particularmente na forma expressa. A língua expressa e incorpora uma realidade cultural (KRAMSCH, 1998). Vejamos o texto.



Como surgiram as festas juninas?

As festas juninas nasceram na Europa muitos séculos atrás, para comemorar o dia mais longo do ano e saudar o verão europeu. Depois, a Igreja Católica associou os festejos ao aniversário de São João Batista, organizando as festas “joaninas”. Essa comemoração ficou muito popular, então, outros santos começaram a ser homenageados no mesmo mês. A festa de Santo Antônio passou a ser realizada no dia 13 de junho, a de São João permaneceu no dia 24 e de São Pedro no dia 29.

Essas festas costumam ser realizadas ao ar livre, em um lugar enfeitado com bandeirinhas coloridas. Como elas começaram nas áreas rurais, a maioria das comidas típicas servidas é feita com ingredientes encontrados em plantações de quintal. O milho, por exemplo, além de cozido, aparece em pratos como pamonha, pipoca, canjica e bolo. Você também pode saborear amendoim, torrado, cozido e pé-de-moleque. As roupas imitam as que as pessoas usavam nos sítios e fazendas. Por isso, o chapéu de palha que protege o homem do sol.

É tradição acender uma fogueira durante as festas. Conta a lenda que Isabel ao dar à luz a São João mandou acender uma fogueira no alto de um morro para avisar à sua prima Maria, futura mãe de Jesus, o nascimento de seu filho. A tradição também explica que os fogos de artifício têm a função de acordar São João para a comemoração de seu aniversário.

Campina Grande x Caruaru

As cidades de Campina Grande na Paraíba e Caruaru em Pernambuco disputam ao longo do mês de junho o título de melhor São João do mundo. Quem ganha somos todos nós!

Na cidade pernambucana, o povo enfeita mais de duzentas ruas e mais de cem conjuntos de forró anima a festa que dura trinta dias. Tudo muito grande, mesmo! Comidas à base de milho e macaxeira são distribuídas com fartura. A “Cidade Ardente”, como Caruaru é chamada, é iluminada por quase 30 mil fogueiras. As maiores, com quase 15 metros de altura, são erguidas como verdadeiros monumentos a São João e São Pedro.

No interior paraibano, a festa acontece no “forrodromo”, o Parque do Povo. Lá, onde também estão os comes e bebes, acontecem os shows e as quadrilhas. A bela Campina Grande, única cidade do mundo que tem uma orquestra “sanfônica”, recebe turistas de várias regiões. Alguns já chegam no “trem ferroviário” mostrando que, no Nordeste, festa junina é coisa séria.

Texto extraído de O Jornal /AL (03/07/2000).

Tendo o texto em mãos, os alunos respondem, oralmente, às perguntas:

- De que jornal foi retirado o texto?
- Qual a data?
- Qual o endereço da internet para consultar?
- Para que serve o e-mail?

Em seguida, passam a responder as questões escritas, e a confirmar as hipóteses ditas anteriormente. No que se refere à questão: 1) Qual a diferença entre festas juninas e joaninas? Os alunos tiveram dificuldade em respondê-la por demandar um pouco mais de reflexão, uma vez que não estava explícito no texto que joanina vem de João. Isso é dito de forma indireta. Enquanto para responder às questões: 3) O que as tradições revelam sobre as festas juninas? 4) “Cidade ardente” é Campina Grande ou Caruaru? Por que ela recebe esse título? Precisaram, apenas, identificar as respostas no texto.

Quanto às questões 4 e 5, respectivamente: “as maiores com 15 metros de altura...” está se referindo a quê? Na 2ª parte do texto: “Lá onde também estão os comes e bebes...”. Lá está substituindo que palavra já mencionada? Os alunos precisam compreender os elementos explícitos que indicam a relação entre as frases, isto é, os elementos de coesão.

Já, a questão 6, exige apenas o relacionamento entre o termo e seu conceito. Observemos a questão:

6- Numere a segunda coluna de acordo com a primeira.

- | | | |
|------------------------|-----|---|
| 1- Autódromo | () | pista destinada às corridas de cavalo |
| 2- Orquestra sinfônica | () | orquestra formada por todos os instrumentos |
| 3- Furródromo | () | local onde se realiza corrida de carros |
| 4- Orquestra sanfônica | () | local onde se dança forró |
| 5- Hipódromo | () | orquestra formada por sanfonas |
| 6- Sambódromo | () | ..espaço destinado ao desfile das escolas de Samba. |

Como o referido texto apresenta o termo furródromo - local onde se dança forró - os alunos não apresentaram dificuldades, passando, então, a inferir a explicação relativa aos outros termos. Do total de 25 alunos que fizeram essa atividade, 17, acertaram toda a questão e 7 alunos, respectivamente, não acertaram as alternativas: 5; 2 e 1; 2, e 4 ; 1 e 3; 5; 2 e 1; 1 e 3; 3 e 4; 5,2,1,3 e 6; e 1aluno nada acertou.

A necessidade de identificar quem escreveu a história, o nome do livro, a editora e o ano em que foi publicado ocorreu em várias situações. A ênfase na necessidade de contextualização é constante e pôde também ser observada durante o trabalho com o conto de Dráuzio Varella, transcrito a seguir.

Na traseira do Caminhão

Quando eu tinha sete, oito anos, virou moda na minha rua chocar caminhão: pendurar-se na traseira do veículo e saltar na virada da esquina. Uma vez, choquei o caminhão do lixo e quando pulei na frente de casa, meu pai que chegava do trabalho, estava parado no portão com cara de que não gostou da gracinha, recebi o mais detestável dos castigos: domingo inteiro de pijama na cama.

Cabeça dura, repeti a façanha outras vezes até que decidi chocar a camionete de seu Germano, o alemão da fábrica em frente, só para me exhibir para os meninos, que morriam de medo dele, sentei na calçada ao lado da camionete. Dois operários puseram umas caixas na carroceria. Seu Germano, saindo para o almoço, deu a partida. Eu pendurado atrás. Infelizmente, na esquina, em vez de diminuir a velocidade ele acelerou, e me faltou coragem para pular.

Fomos para o largo Santo Antonio, cada vez mais depressa, eu com os ossos batendo na lataria, morto de medo de cair, Ao chegar no largo, duas senhoras me viram e gritaram para parar. Seu Germano nem ouviu. Com os braços cansados, fiz um esforço para saltar dentro da carroceria, mas a camionete pulsava feito cavalo bravo nos paralelepípedos da rua e eu não consegui. Tentei de novo e não deu. Mais uma vez e pior ainda. Então, fiquei apavorado. Achei que ia morrer e que meu pai ia ficar muito triste, porque ele sempre dizia: “Deus me livre, perder um de vocês”. Talvez o medo da morte tenha me dado força na quarta tentativa: esfolei a canela inteira, mas consegui passar a perna e impulsionar o corpo para dentro. Caí no meio das caixas, com o coração disparado, e chorei. Quando a camionete parou na porta de seu Germano, achei melhor ficar quietinho entre as caixas, até ele voltar para a fábrica depois do almoço. Também, não deu certo: ele resolveu descarregar a camionete e me encontrou escondido. Tomou um susto tão grande que até pulou para trás:

- Menino dos infernos! Como veio parar aqui?

Expliquei que só queria chocar ata a esquina, mas a velocidade tinha sido tanta... Ele ficou enfezado e disse que ia contar para meu pai. Pedi para não fazer isso porque eu ia apanhar, mas ele não se importou, falou que era merecido até. Mostrei as pernas esfoladas, ele não se comoveu.

Por fim, contei os domingos de castigo na cama. Nesse momento, brilhou um instante de compaixão no olhar dele:

- Seu pai deixa você de pijama, deitado o domingo inteiro?

- Só quando eu desobedeço muito.

- Está louco! Seu pai é severo como o meu, na Alemanha. Entre na camionete que eu te levo de volta.

No caminhão, ele me deu conselhos e me contou do pai. Achei que os castigos do pai dele eram muito piores. O meu nunca me tinha trancado no guarda roupa a noite inteira. Seu Germano concordou em manter segredo, desde que eu promettesse nunca mais chocar veículo nenhum. Desde então, apesar do jeito bravo, ele ficou meu amigo. Quando me encontrava, ele dizia:

- Não vá esquecer: menino que cumpre a palavra merece respeito.

In SCLIAR, Moacir, VARELA, Drauzio et Alli.

Era uma vez um conto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

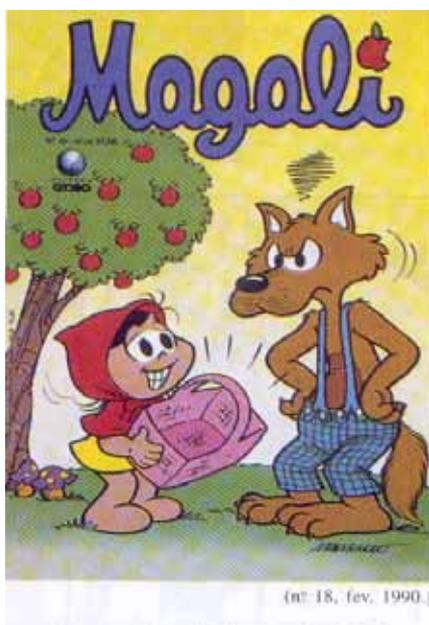
A professora pergunta: Vocês já ouviram falar nesse autor? Já o viram em algum lugar? Alguns alunos lembram que é um médico que apareceu no Fantástico acompanhando algumas grávidas e a série Cérebro: a máquina humana. Ela lembra, então, da série sobre os fumantes. A professora usou um caminho diferente ao trabalhar com esse texto: pediu silêncio absoluto e leu o conto pausadamente e de forma expressiva, para que os alunos pudessem observar os detalhes mais importantes. Em seguida, escreveu as perguntas no quadro. Os alunos responderam às questões após ouvir o texto, o que se torna bastante complicado.

Esse tipo de atividade seria indicado para avaliar a capacidade de concentração e a memória auditiva dos alunos, e não, a compreensão. A 1ª pergunta: - O que significa chocar caminhão? - tem o objetivo de descobrir se eles entendem o sentido de uma variante lingüística pelo contexto, ou seja “Chocar caminhão” = a pegar bigu ou carona em nossa região, segundo a professora. Todos acertaram a resposta. As outras questões são fechadas, sendo as respostas facilmente localizadas no texto. Mas, para respondê-las, os alunos apelaram apenas para a memória, dando respostas curtas e precisas. Vejamos as questões:

- 2- De que país veio o Sr. Germano?
- 3- Qual o pior castigo para o menino?
- 4- Qual o pior castigo para o Sr. Germano?
- 5- Quem merece respeito?

Quanto à resposta da questão 2 – Alemanha, 16 alunos conseguiram acertar. Mas, dois alunos não acertaram, sendo suas respostas: Espanha (1aluno); e Itália (1aluno). A resposta da questão 3 - Ficar de castigo na cama aos domingos, todos eles acertaram. Ficar trancado no guarda-roupa a noite inteira, resposta da questão 4, 17 acertaram. Um respondeu: o menino caiu do caminhão. A resposta da questão 5 – menino que cumpre a palavra, foi respondida por 6 alunos; os outros responderam: o motorista (5), Dráuzilo Varela (2); Sr. Germano (2); o pai (3). Talvez, isto tenha ocorrido porque eles não ouviram atentamente o final do conto e/ou porque a palavra “respeito” traz implícita a idéia de que as pessoas mais velhas merecem respeito.

O uso de Ilustrações, gravuras para que o aluno-leitor faça a sua leitura, demonstre a sua compreensão do texto mais uma vez pôde ser vista, quando foi utilizada a capa da revista Magali, abaixo visualizada. É importante que a escola propicie o acesso à leitura de textos como o texto “visual”, o “auditivo”, o tácito, o olfativo, para aguçar a percepção dos alunos e fazê-los, a partir de relações com o mundo concreto, produzirem sentidos.



A partir dessa imagem da capa de Revista Magali em que se encontram Magali e o Lobo Mau, os alunos têm a oportunidade de confrontar o comportamento de Magali com o de Chapeuzinho Vermelho. A professora faz questões orais que os levam à realização de inferências, como podem ser vistas adiante.

P: Porque a cesta está vazia?

Al: Porque ela comeu.

P: Por que ela comeu? (referindo-se a Magali)

Al 1: é comilona.

Al 2: Magali gosta muito de doce

P: Como você sabe que Chapeuzinho não era comilona?

Al 3: Porque ela conseguiu levar os doces até a casa da vovó.

P: Mas qual é a diferença entre Magali e Chapeuzinho?

Al 4: A Magali só pensa nela.

P: E quem só pensa nela é o quê?

Alguns Alunos (em coro): egoísta.

P: muito bem!

P: o que você acha que o lobo disse?

Al 4: Comeu todos os doces?

P: Acha que Magali tem o mesmo comportamento do lobo?

Al 5: Comeu os doces (referindo-se a Magali).

Al 6 : Chapeuzinho deu pedaços ao lobo.

Embora as questões sejam muito simples, elas encontram respostas quando os alunos combinam elementos relativos a conhecimentos exteriores ao texto. Magali é uma personagem bastante conhecida dos alunos, eles sabem que ela é gulosa e comilona. Observamos, também, que o livro do professor apresenta

respostas a essas questões, que a professora optou por fazê-las oralmente, contudo não há por parte dela exigência de respostas únicas, iguais as do livro didático.

Indícios de prática de oralidade podem ser vistos na atividade mencionada, como já o foram quando do estudo do conto Na Traseira do Caminhão e do artigo Como surgiram as festas juninas? Embora essa prática seja pouca utilizada nas escolas, pois o que predomina é a dicotomia entre oralidade e escrita, ela se faz necessária. Filiamo-nos à idéia de que "oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedade diversas" (MARCUSCHI, 2001, p.37). E ainda, segundo o mencionado autor, (p.37) "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não da relação dicotômica de dois pólos distintos".

Concordamos com Zozzoli (2006, p.113), que ao tratar sobre esse assunto, afirma que:

É necessário, ainda, reconhecer que o fato de não se explorarem práticas de oralidade nas instituições de ensino faz parte da visão instrumental (no sentido filosófico do termo), que concebe o ensino como "treinamento para desempenhos previamente determinados", tendo em vista determinadas funções para as quais a oralidade é pouco requisitada.

O texto não-verbal, recurso presente no mundo contemporâneo, mais uma vez é utilizado pela professora para realizar atividades de compreensão. Esse tipo de atividade exige do aluno uma observação acurada. Além do texto anterior, foram trabalhados mais três textos. Vejamos um deles.



As questões propostas exigem conhecimento prévio do aluno. Elas são semi-abertas, pois permitem respostas múltiplas. Entre elas, podemos citar: 1-Por que o personagem está atrás do sofá? 2- Por que está com medo do que viu na TV? A segunda pergunta já sugere a resposta da primeira pergunta. Quanto à terceira questão, também, é antecedida de uma informação sobre a imagem mencionada: O quadrinho está apresentando uma crítica. Qual é a crítica? O melhor seria não fazer tal afirmativa e sim, perguntar o que significa para ele a imagem, qual a idéia que ela sugere.

A quarta questão - O que simboliza a bandeira branca?- não constitui dificuldade para o leitor, ele sabe que simboliza paz, é um conhecimento que traz de sua vivência. Já a questão - O que chama mais a sua atenção na TV? Por quê? - apela para o espírito crítico dos alunos, permite que eles apresentem suas idéias sobre os programas. Evidenciamos, assim, uma tentativa de leitura enquanto produção de sentidos.

Para responder a essas questões, os alunos leitores partem das pistas encontradas na imagem, de suas experiências, e dos conhecimentos partilhados entre seus interlocutores e enquanto sujeitos situados em determinado contexto histórico e social.

À medida que a professora realiza as atividades, ela avalia os alunos, diagnostica suas dificuldades e seus progressos, é a avaliação diagnóstica. É, também, formativa porque a professora faz o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, dispõe, então, de elementos para orientar e reorganizar o ensino e a aprendizagem. E mediadora (linguagem de Hoffman), porque há um encontro entre professor e aluno, há diálogo. A avaliação não constitui apenas uma etapa da aprendizagem, “cada manifestação do aluno é um indício de continuidade por onde o professor deve prosseguir”. (HOFFMANN, 2001, p.27).

Observamos certo avanço na forma de avaliar da professora, uma mudança de atitude durante a “correção” das respostas às questões acerca desse último texto. Ela não coloca apenas C (certo), X (quando a resposta não atende ao que foi pedido), C cortado pela metade (quando a resposta está incompleta). Nesse último caso, ela coloca indagações que permitem uma reflexão do aluno. Por exemplo, na segunda questão - Em que tipo de programa? O aluno responde: sons de tiro e de bomba. Ela pergunta: Onde passa? Em quais programas? Outro aluno: Filme de

ação. Professora: Só? Quando outros alunos indicam apenas um tipo de programa, ela também pergunta: Só?

4.2. Produção de textos: outra forma de avaliar a compreensão

Outra forma de avaliar a compreensão dos alunos são as produções escritas que acontecem após a leitura de textos do livro didático, de reportagens em revistas, e ou a partir de gravuras e história em quadrinhos. A relação leitura e produção e a necessidade de uma prática continuada de produção bem como seu objetivo aparece no Manual do Professor, que se encontra na parte final do Livro Didático: *Português: Linguagens* (mencionado anteriormente). Nele se lê: “A produção de texto tem por objetivos formar leitores competentes, capazes de criar textos coerentes, coesos e eficazes” e também, a necessidade de uma prática continuada de produção (p.10-11). A presença da produção de textos na sala de aula investigada não se deve simplesmente à sugestão do referido Manual, mas, à visão de ensino de língua e de leitura da professora que se mantém sempre atualizada, buscando uma formação continuada que lhe ofereça fundamentos para sua prática.

Neste trabalho não nos limitaremos a examinar as produções à luz da *perspectiva centrada no aspecto lingüístico*, mas na *perspectiva centrada no discurso e no sujeito discursivo relativamente autônomo* (classificação de Zozzoli, 2006). Recorremos, assim, em nossa análise, à perspectiva mencionada e à noção de *compreensão responsiva ativa* de Bakhtin, que segundo esse autor pode ocorrer de forma imediata ou não e é expressa na oralidade ou na escrita, da qual tratamos nos fundamentos teóricos. E, ainda, na *produção responsiva ativa*, que Zozzoli (2006, p.124) define como:

A continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não-verbal e que não se conclui na materialidade dos textos.

Em um dos primeiros trabalhos feitos em sala de aula, a produção de um pequeno texto para incentivar a necessidade da leitura, ou seja, um recado que os alunos deveriam fazer após responder as questões sobre o conto Chapeuzinho

Vermelho, pudemos verificar como se deu a compreensão desses alunos. Das 20 produções entregues, apenas não conseguimos analisar uma delas, pois a cópia não permitiu que fosse feita sua leitura. Uma produção não atendeu ao que foi proposto, ao invés de elaborar um incentivo à leitura, o aluno contou a história do Chapeuzinho Vermelho.

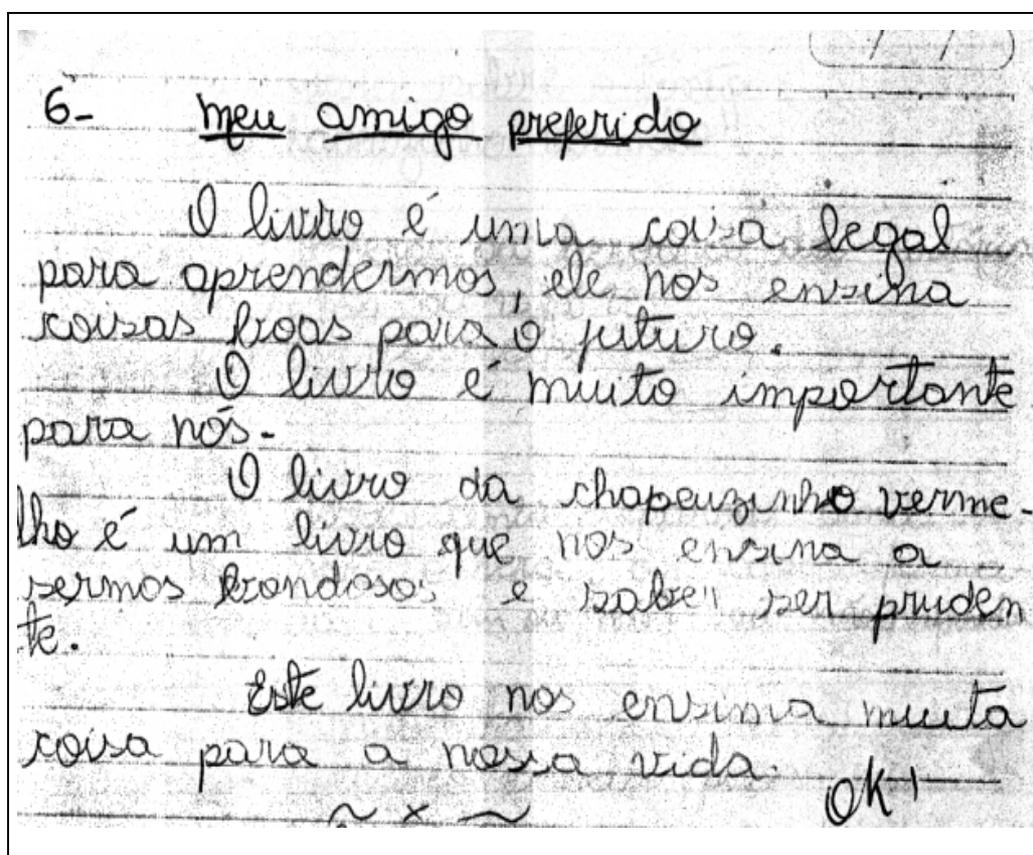
Neste trabalho, a professora fez a seguinte observação: “Não era para recontar a história e sim para fazer uma propaganda para outras crianças”. Percebemos, então, que o aluno escreve para cumprir um objetivo didático, não para ser lido. Concordamos com Geraldi (1991, p.139) quando diz: “Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam”. Também há uma certa artificialidade na atividade proposta, pois recados são dados quando se fazem necessários e, neste caso, eles foram feitos para atender à exigência da professora. Essa atividade precisaria ser assumida não “como mero preenchimento de um espaço em branco precisamente porque o que o aluno tem a dizer se sobrepõe à razão artificial, criando outras razões que somente poderiam ser confirmadas pelo professor caso ele lesse o texto como interlocutor do aluno” (GERALDI, 1991, p. 141).

Os demais textos (18), também, são respostas à solicitação da professora. Alguns apresentam além de problemas de coesão e coerência textual, problemas ortográficos e ou de concordância, que são assinalados por ela. Ao fazer a avaliação, a professora estimula os alunos, através de pequenos comentários, tais como: “Gostei!”, “Gostei da criatividade!”, “Ok!”, “Gostei muito!”. Convém salientar que essa foi uma atividade individual, no entanto, apareceu uma produção em grupo, onde foi feita a seguinte observação: “Não era para fazer todo esse grupo, um trabalho só”. Apesar disso, a professora colocou o seguinte comentário: “Gostei da criatividade!”. Também, encontramos algumas produções em dupla.

Através desses recados, os alunos apresentam suas opiniões sobre a leitura, embora seus argumentos sejam vagos e provavelmente, réplicas do que já ouviram e sabem que têm que repetir. São discursos que se apóiam em outros discursos, de outros interlocutores: o do próprio professor, da escola, dos meios de comunicação. Vejamos como suas opiniões aparecem em algumas produções e, que considerações são feitas pela professora.

Embora o recado de Clara⁵ - Ao meu amigo preferido - apresente o livro como importante, pois “ele nos ensina muitas coisas para nossa vida”, ela não indica que coisas são essas. Clara não demonstra muita afinidade com a leitura, pois no questionário (Anexo 2), ao responder à pergunta: Você gosta de ler. Por quê? Ela diz: “Mais ou menos porque cansa”⁶. A idéia de cansaço se repete ao responder à pergunta: Você sente dificuldades quando lê? Que dificuldades? Ela afirma: “tenho. eu fico cansada com sono quando é uma leitura grade demais”.

Recado de Clara



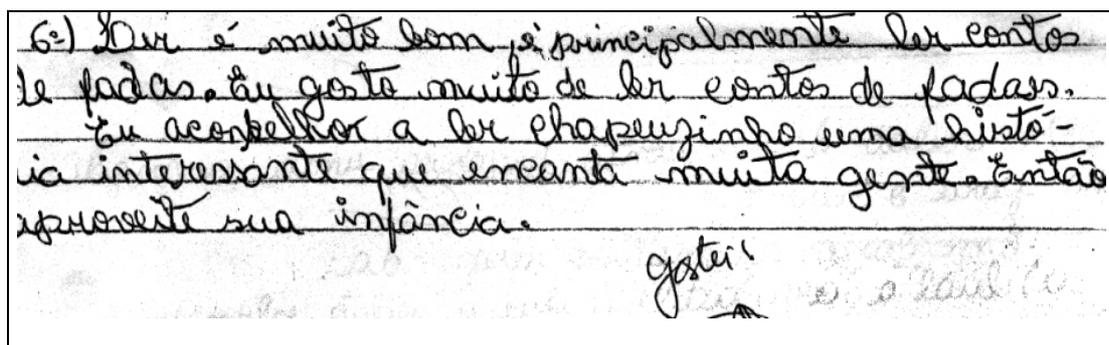
No recado de Clara são perceptíveis dificuldades relativas à coesão (repetição da palavra livro) e coerência (enunciados soltos). Embora apareçam os argumentos: “o livro ensina coisas boas”, “é importante”, “o livro de chapeuzinho vermelho é um livro que nos ensina a ser bondosos e saber ser prudentes”, eles são

⁵ O nome da aluna é fictício, assim como os outros nomes dos alunos que aparecem nesse trabalho.

⁶ As respostas de Clara e dos outros alunos foram transcritas do questionário aplicado pela pesquisadora

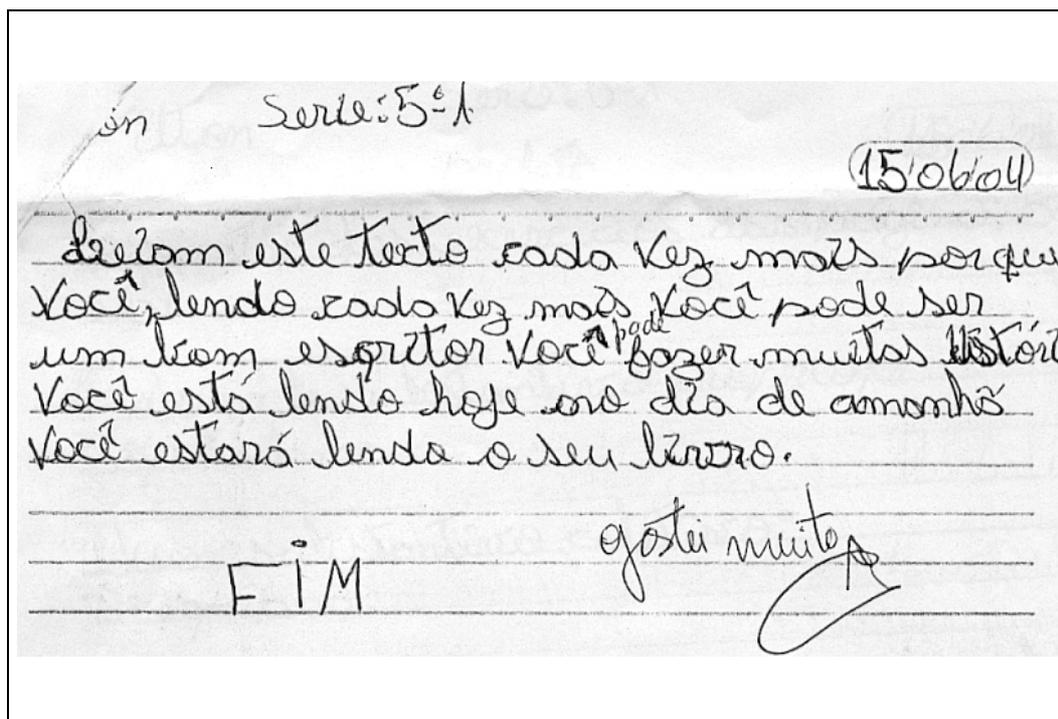
pouco fundamentados. O discurso da autora do texto retoma a moral da história lida, o cuidado que se deve ter com pessoas estranhas, pois ao se referir aos jovens diz: “Fazem muito mal em escutar Qualquer tipo de gente”. Talvez essa idéia tenha sido apresentada para demonstrar que incorporou as regras lidas na história, e também, que lhe foram dadas pelos pais, e ou pela própria escola.

Recado de Telma e Evane



O recado de Telma e Evane situa o texto lido como conto de fadas e, que sua leitura é interessante. Apresenta um problema de grafia (aconcelhos), que é corrigido pela professora que sobrepõe o s sobre o segundo c e corta o r no final do verbo. Ao enunciar a seqüência de argumentos sobre a importância da leitura, (se bem que poucos), elas estabelecem uma suposta relação com o referente anterior, que não aparece na organização textual, quando dizem: “Então aproveite sua infância”. Seria importante que a professora, na avaliação da produção, apontasse este problema lingüístico-discursivo.

Na produção de Edson, ocorre a repetição do pronome você e problemas de pontuação. Quando ele diz “leiam este texto cada vez mais” está se referindo ao conto lido: Chapeuzinho Vermelho. A professora acrescenta o termo “pode” para dar coerência ao texto e s. Uma argumentação diferente apareceu neste recado: a leitura como propiciadora de elementos que podem fazer do leitor, um escritor. Este seria um aspecto que mereceria questionamento, o que significa ser escritor? Escritor seria apenas aquele que escreve livros? Vejamos o texto deste aluno.

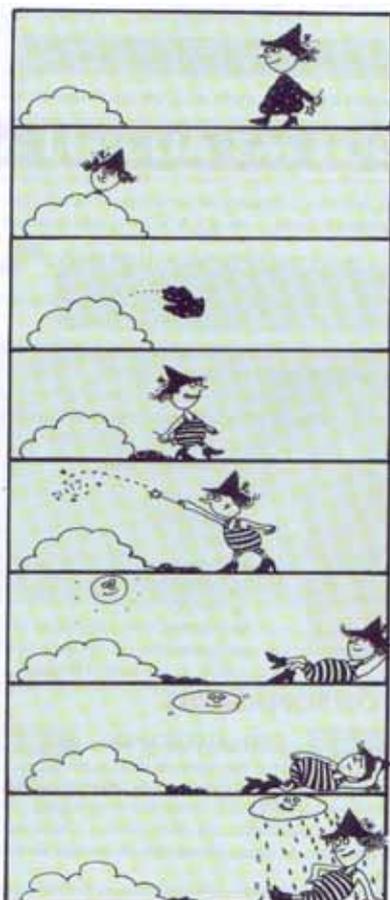


A falta de argumentos confirma o pouco interesse e a artificialidade do tema para os alunos, além da pouca prática de argumentação. A avaliação da professora foi a seguinte: “Gostei” no texto de Telma e Evane ; “OK!” no texto de Clara; e “Gostei muito!” no texto de Edson. Seria importante que ela explicasse que significam tais palavras, o que lhes possibilitaria verificar em quais aspectos eles avançaram e, o que precisaria ser modificado.

No tocante ao interesse e gosto pela leitura, após análise do questionário mencionado, observamos uma certa coerência entre as respostas e o que foi dito na produção, pois à pergunta Você gosta de ler? Telma responde: “Sim, por que é muito bom”; Evane, “Sim, porque eu acho interessante os livros que eu leio e importante”, mas não argumenta porque é importante. Edson, também gosta de ler “porque ajuda a ficar por dentro das coisas que acontece no Brasil”. Quanto à questão: O que você mais gosta de ler? Os três assinalam a mesma alternativa: livro de história. ”Já no tocante a questão: Você sente dificuldades quando lê? Que dificuldades? Há divergências. A primeira responde: “Sim, de ler leituras”, a segunda diz: “Não, nenhuma”. Diferenças, ainda, podem ser percebidas na resposta à questão: Na Escola, que tipo de leitura você gosta de fazer? Evane responde: “Os contos clássicos”..., enquanto Telma: “ler livros de Gibis. Ao contrário das duas, Edson responde que não gosta de “nada” e diz, também, que não gostou de

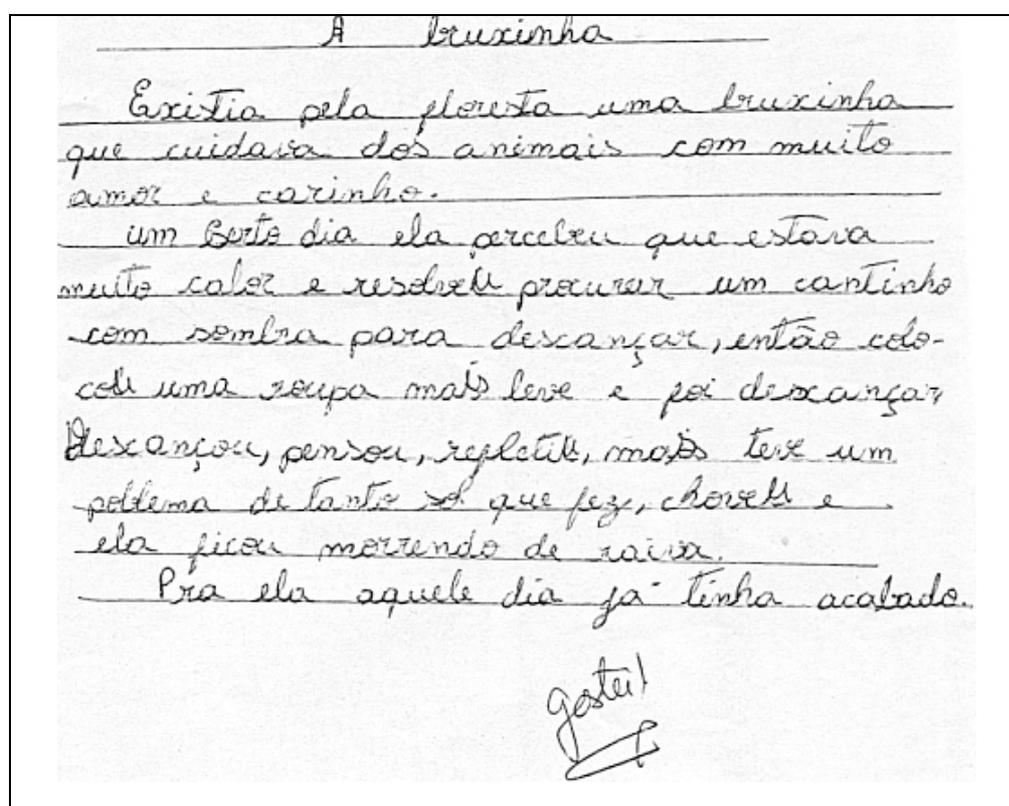
“nenhum” texto que leu na Escola. Embora Telma sinta dificuldades quando lê, não acha difíceis as perguntas que a professora faz sobre os textos; já Evane que diz não ter dificuldades na leitura, acha as perguntas da professora “um pouco” difíceis. A dificuldade de Edson: “quando tem vírgulas aí tem uma pausa”, mas “não” acha difíceis as perguntas da professora. Isso faz pensar que a prática dominante é a leitura em voz alta ou foi durante a formação do aluno.

Também foram feitas produções, a partir de outros dois textos que apresentam uma série de quadrinhos - excelente recurso que precisa ser explorado em sala de aula. Os textos trabalhados foram: A história da Bruxinha (A bruxinha encantada de Eva Funari, do livro do aluno, p.69) e a História da Mafalda (O regresso da Mafalda, do livro do aluno, p.118). A relação leitura produção e a forma de avaliar a compreensão dos alunos podem ser observadas a partir dessas produções. Seleccionamos quatro delas para mostrar como ocorreu o processo de compreensão do aluno, e a avaliação da professora. Vejamos a História: “A bruxinha encantadora e seu secreto admirador”.



Ao contar a história da Bruxinha, os alunos se deixam levar pela imaginação e atribuem a essa bruxinha as características as mais diversificadas. Para uns ela é uma bruxinha preguiçosa, para outros, malvada e ainda, bondosa, dorminhoca, engraçadinha, que reclamava estar cansada de fazer bruxarias, que não tinha nada para fazer, que não gostava de tomar banho, o que demonstra os diversos sentidos atribuídos pelos alunos que, no entanto, não foram justificados. Os textos produzidos (total de 18) variam em vários aspectos: no desenvolvimento das idéias, no emprego do vocabulário, na correção ortográfica. Quanto à estrutura desses textos, em sua maioria, inicia-se da seguinte forma: “Era uma vez” (12 produções); 6 (seis) apresentam outras formas: (uma) começa com “Um dia..”; 1(uma) “Um belo dia...”; 2 (duas) com “Bruxenilda era uma bruxa..”; 1(uma), de forma bem diferente, a bruxinha falando: “Ah! Não tem nada para fazer, que tédio!”; e 1(uma) com “Existia pela floresta...” Três dessas histórias serão apresentadas a seguir.

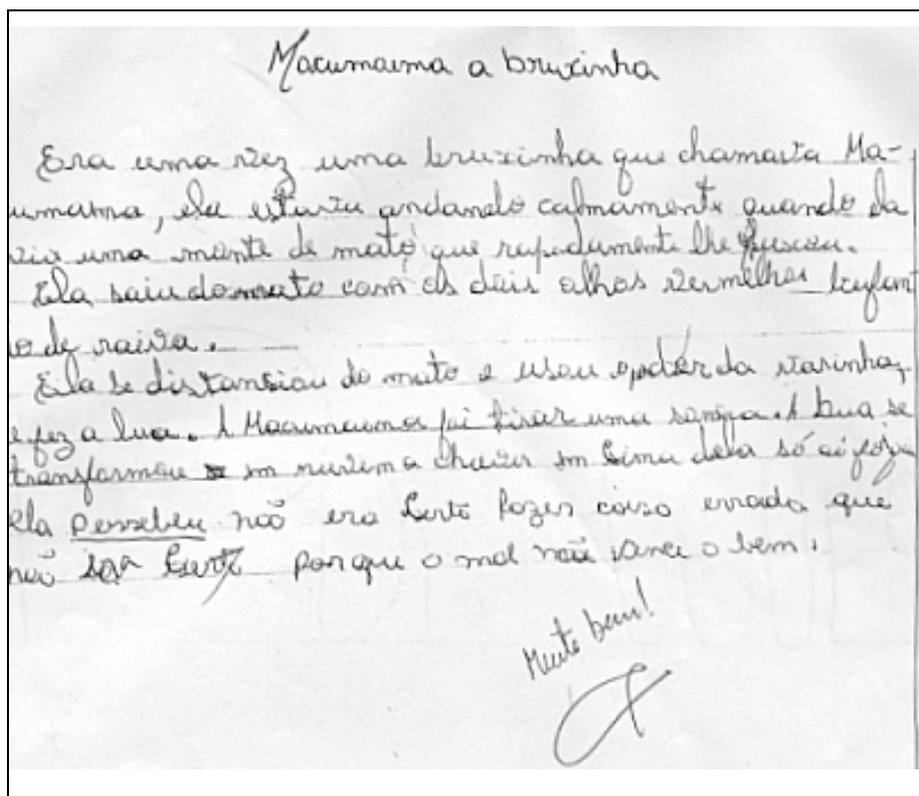
Produção de Vera e Jânio.



Vera e Jânio conseguem, a partir de um texto não-verbal, escrever uma história que contém: início e desenrolar, mas tiveram dificuldades no desfecho.

Inadequações já identificadas, em outros textos, estão presentes na produção da dupla: problemas de coesão: repetição de termos (ela) problemas de grafia de palavra (serto, decançar) utilização de letras minúsculas depois de ponto, troca de tempos verbais (refletir no lugar de refletiu e chover, ao invés de choveu).

Produção de Aída e Ledo



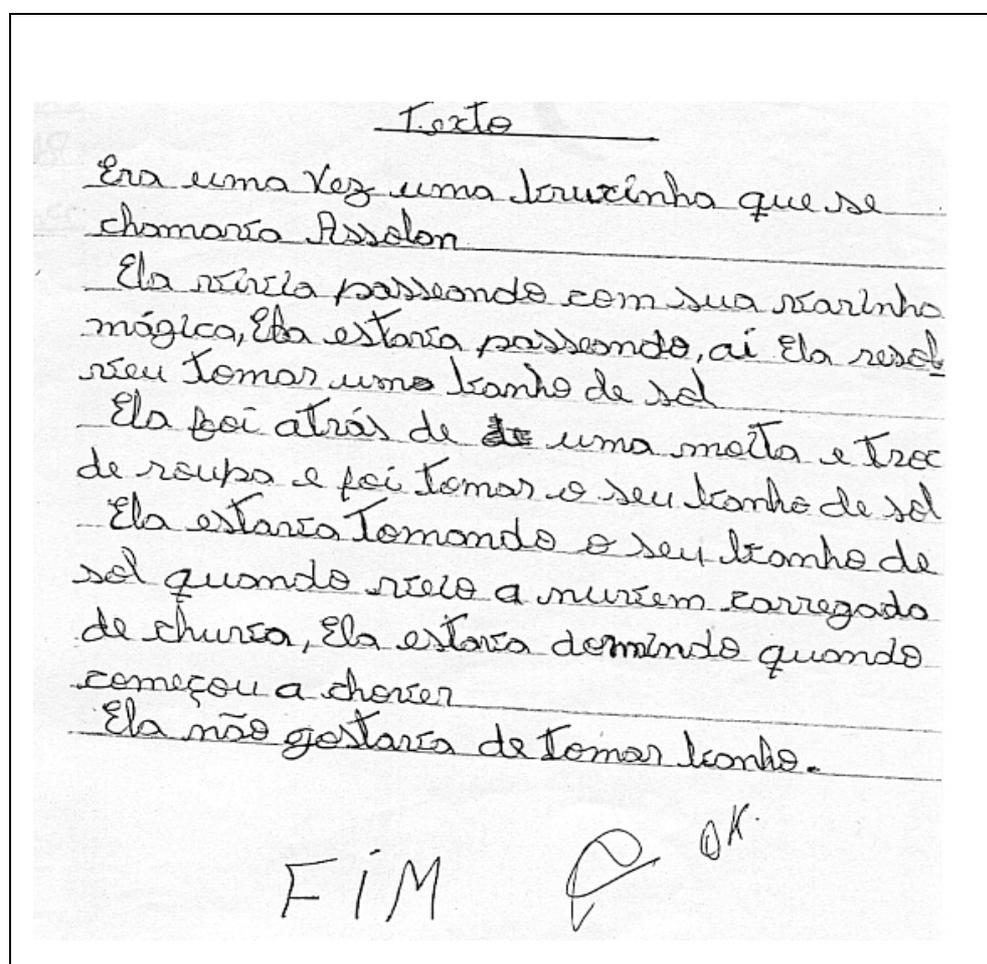
A produção de Aída e Ledo, também, contém problemas de coesão (repetição do pronome ela) e inadequações ortográficas (fuscou, distanciou, persebeu, sima, serto), que a professora as corrige completando, sobrepondo ou assinalando, e depois escreve: “Muito Bem!”. A leitura feita por essa dupla, que denominou sua história de Macunaíma a bruxinha, é diferente da dupla Vera e Jânio intitulada de A bruxinha, e da leitura de Edson, que não tem título.

A mencionada atividade era para ser feita em dupla, no entanto, encontramos algumas produções individuais, como por exemplo, a de Edson que apresenta uma seqüência peculiar de uma história, iniciada diferente da primeira dupla, e com desfecho, também, diferente: “Ela estava dormindo quando começou a

chover. Ela não gostava de tomar banho”. No texto da dupla Vera e Jânio: “chover e ela ficou morrendo de raiva. Pra ela aquele dia já tinha acabado”.

Na produção de Edson são perceptíveis problemas de coesão (repetição do termo ela) e coerência (ausência de articulação entre os enunciados). O desfecho também apresenta problemas como no texto anterior. Seria importante um comentário da professora sobre isso, mas, no final do texto ela apenas colocou “OK”. Vejamos.

Produção de Edson-



Ao avaliar os textos da dupla Vera e Jânio, da dupla Aida e Ledo e de Edson, a professora escreveu, respectivamente: “Gostei”, “Muito bem”! e “Ok”.,além da atribuição de pontos a cada um deles. Apesar do cuidado que ela teve, seja de apontar as inadequações, seja de corrija-las, não fica claro para os alunos o que

significam as palavras utilizadas na avaliação. Seria importante e necessário que ela explicasse os motivos que a levaram a escrever tais palavras.

A professora, a partir da história da bruxinha, poderia fazer os alunos observarem a configuração peculiar deste gênero discursivo. E através de um trabalho com outros gêneros discursivos, fazê-los perceber que eles variam conforme a situação e suas finalidades e interlocutores a que se destinam.

Constatamos que as leituras são diversificadas uma vez que cada dupla, com base nos quadrinhos abaixo, criou sua própria história. Se seus textos apresentem inadequações relativas à ortografia (chuver) descançar, problemas com paragrafação, essas inadequações precisam ser identificadas pelos próprios alunos e um trabalho de reescrita pode ser feito, em sala de aula, para que eles possam examiná-las e ter mais atenção e cuidado em suas produções. O importante, numa situação como essa, é “saber encontrar marcas diferenciadas, em uma situação interlocutiva única, pois diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências e diferentes são as reações dos sujeitos em cada situação”. (Leal, 2005, p.65).

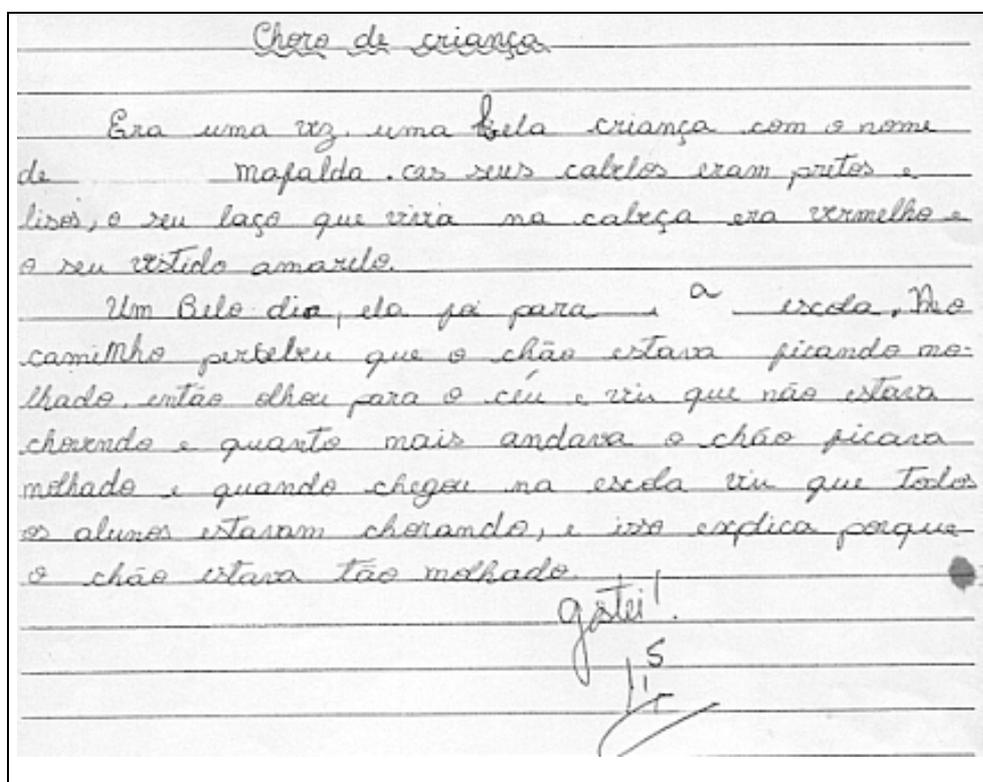
A partir dos quadrinhos apresentados a seguir, foi proposta uma atividade de produção individual aos alunos e depois, a reescrita coletiva do texto, no quadro de giz.



Os títulos da história foram os mais variados, entre eles: Choro de criança, Mafalda, A Menina Mafalda, A menina muito triste, A Caminho da Escola, A Menina Claudinha, a Tempestade, A Chuva e o Sol, Mafalda em: Ai, que aguacero!. Observa-se assim, a autonomia dos alunos tanto para dar um título à história, como

para produzi-la, sendo perceptíveis indícios de *compreensão responsiva ativa*. Nas produções analisadas, a professora ao avaliá-las, embora corrija as inadequações de grafia, acentuação, concordância, centra sua atenção nas idéias e faz comentários que estimulam os alunos como: “Goste!”; “Que imaginação hein! OK. História fantástica”, mas que precisariam ser melhor explicitados e levados à sala de aula para que os alunos pudessem, além de tomar conhecimento das qualidades e inadequações de suas escritas, refletir sobre elas, e, ter como prática a revisão dos textos por eles elaborados. Encontramos outros comentários que demonstram um certo avanço na forma de avaliar, uma vez que suscitam a reflexão dos alunos, como por exemplo: “Gostei de sua criatividade, mas não tem muito a ver com a história de Mafalda”; “Observe o texto que nós fizemos coletivamente no quadro, compare com o seu e veja como você pode melhorar o seu jeito de escrever”. Também, pudemos verificar que várias são as possibilidades de produção de sentidos, tanto é que as histórias mudam, dependendo de cada aluno. Vejamos as produções.

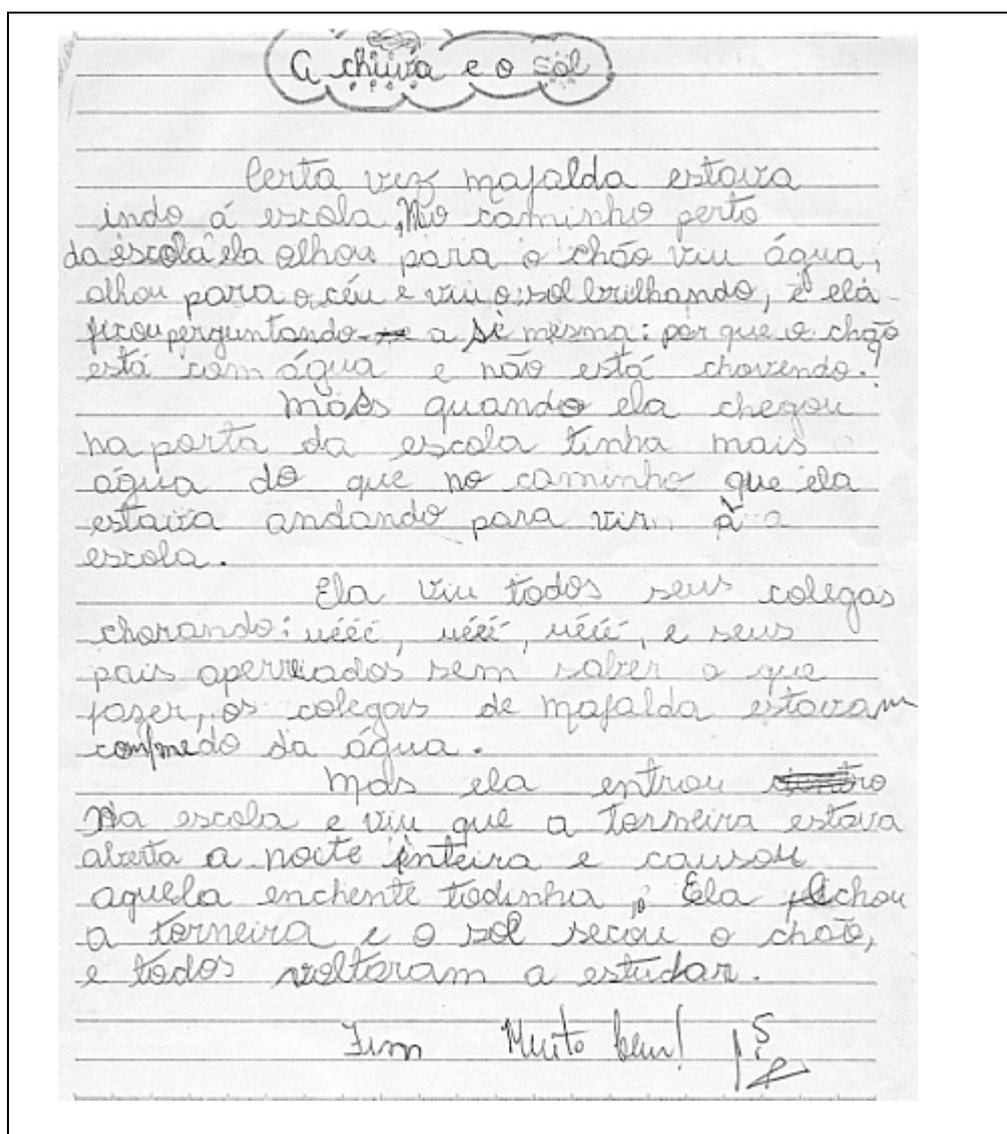
Produção de Vera



Vera intitula seu texto como Choro de criança e o inicia com “era uma vez uma bela criança” e faz uma descrição dessa criança. Sua explicação para o chão molhado não foi a chuva, mas o choro dos alunos. Apenas algumas inadequações podem ser vistas nesse texto: letra maiúscula no meio do enunciado (Bela, Belo); letra minúscula após ponto final; grafia incorreta de palavra (persebeu). A professora coloca “Gostei!”, e o valor atribuído ao trabalho: 1,5.

Já o texto de Clara recebe a denominação de A chuva e o sol e começa com “Certa vez Mafalda”, diferentemente da produção de Vera, como pode ser visto a seguir.

Produção de Clara



Clara não faz nenhuma descrição da personagem e diz que os alunos estão chorando com medo da água. No entanto, o motivo de tanta água no chão é a torneira da escola que havia ficado aberta toda noite, bem diferente do motivo apontado na produção de Vera: o chão estava molhado devido ao choro dos alunos. Também apresenta problemas de grafia (aperriados, inteira, feichou); acentuação (á); letra minúscula após ponto final, que são indicados na correção, mas que não demonstram serem os aspectos mais importantes, uma vez que ela considerou o texto bom, pois colocou “Muito bem”! Logo, o que interessa à professora são as idéias e como elas estão organizadas.

Quanto à reescrita foi feita de forma coletiva, a partir de um trabalho produzido em outra sala de aula, para que não se identificasse sua autoria, conforme nos explicou a professora Assim, os alunos puderam refletir sobre a organização das idéias, sobre as inadequações existentes no texto e propor modificações, à medida que ela escrevia a produção no quadro. Neste momento, a idéia da multiplicidade de sentidos pôde ser vista, pois a explicação para o chão estar alagado embora não estivesse chovendo, foi o choro dos alunos (como foi dito no discurso de Vera), só que acrescido do motivo “porque não queriam ficar distantes dos pais”, logo diferente do que foi dito por Clara: o motivo de tanta água era a torneira que ficara aberta durante a noite; e ainda, o choro das crianças é justificado pelo medo da água. Vejamos a produção coletiva.

Mafalda vai à escola

Certo dia uma menina chamada Mafalda foi à escola no bairro onde morava.

Ela andava tranqüilamente quando de repente percebeu que o chão estava alagado. Olhou para o céu, viu que não estava chovendo e perguntou a si mesma: por que o chão está alagado se não está chovendo?

Continuou andando, ao chegar à escola ela viu muitas crianças chorando porque não queriam ficar longe dos pais.

Mafalda descobriu o motivo do chão alagado.

Indícios de dialogia podem ser vistos nas produções dos alunos: no recado dado aos amigos, apesar da artificialidade do tema; após a leitura da história do Chapeuzinho Vermelho; na história feita com bases nos quadrinhos de Eva Funari; e nesta última de Don Quixote. Na escrita de seus textos, os alunos partem dos quadrinhos, mas há uma relação com suas visões de mundo, com suas experiências vivenciadas em família, entre colegas e no contexto social em que estão inseridos. Neste diálogo com o(s) texto(s), vários sentidos podem ser atribuídos. Bakhtin trata da questão da variedade e da multiplicidade dos significados que um texto pode ter: “O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão [...] Não pode haver um sentido único (um) sentido” (BAKHTIN, 2003, p.382).

Na avaliação dos trabalhos, a professora utiliza palavras de estímulo, tais como: “Ok!”, “Adorei!”, “Gostei!”, “Muito bem!”, entre outras. Quanto aos problemas ortográficos, ela ora assinala, ora corrige, ou faz complementos. Verificamos, então, a tentativa de uma “ação avaliativa como uma das mediações pelo qual se encorajaria à reorganização do saber” (HOFFMMAN, 1993, p. 67). Ela procura aproveitar as idéias dos alunos, estimulando-os a escrever. Contudo, poderia contribuir mais se explicasse os motivos que a levaram a elogiar e ou a corrigir as inadequações existentes nas produções, levando os alunos a analisar as dificuldades, a refletir sobre elas. Seria mais proveitoso e mostraria indícios de interlocução se ela apontasse o que está bom e o que precisa ser melhorado no texto do aluno, como fez em um deles: “o texto está bom, mas você poderia tê-lo dividido em parágrafos. Depois conversaremos sobre isso”. Os textos dos alunos precisam ser considerados como fonte para o professor realizar seu trabalho e buscar o diálogo: se o professor espera do aluno a realização da atividade, o aluno espera dele respostas.

Confrontando a prática avaliativa da professora e suas idéias sobre os critérios de avaliação, constatamos que são coerentes, pois durante a entrevista (Anexo 3), quando perguntamos sobre os critérios utilizados, ela assim se expressou: “a idéia é fundamental. Depois disso, então, eu vou avaliar se ele repetiu muito, a...ortografia, a pontuação. Eu boto algumas observações. Mas, a minha avaliação para o texto, a produção do texto é a coerência”.

No que se refere às atitudes dos alunos produtores de textos, percebemos que suas preocupações incidem na grafia das palavras, não procuram verificar junto à professora as explicações relativas às observações colocadas. Ao receberem seus trabalhos, não analisam se as idéias apresentadas estão organizadas, se há contradições. No questionário, aplicado em sala por essa pesquisadora, ao responderem sobre o que faziam depois que a professora corrigia os trabalhos, as respostas foram: “Eu vejo o que errei e se eu tivera capacidade de escrever, e olhe bem aquela palavra para não errar mais” (Rose); “vejo o que errei e guardo” (Wildo); “Eu fico conversando”. (Edson); eu guardo (Jânio). “eu mim enformo mas um pouco quando eu acho muito interessante” (Aída); “Eu costumo deixar a palavra que eu errei e a resposta para diferenciar e não errar.”(Vera); eu olho o que errei e depois guardo (Clara). Eu costumo deixar a palavra que eu errei e a resposta para diferenciar e não errar. ”(Vera) Talvez, isto ocorra, porque o retorno aos textos para que os alunos possam refletir sobre suas escritas, sobre a organização das idéias, não é prática escolar.

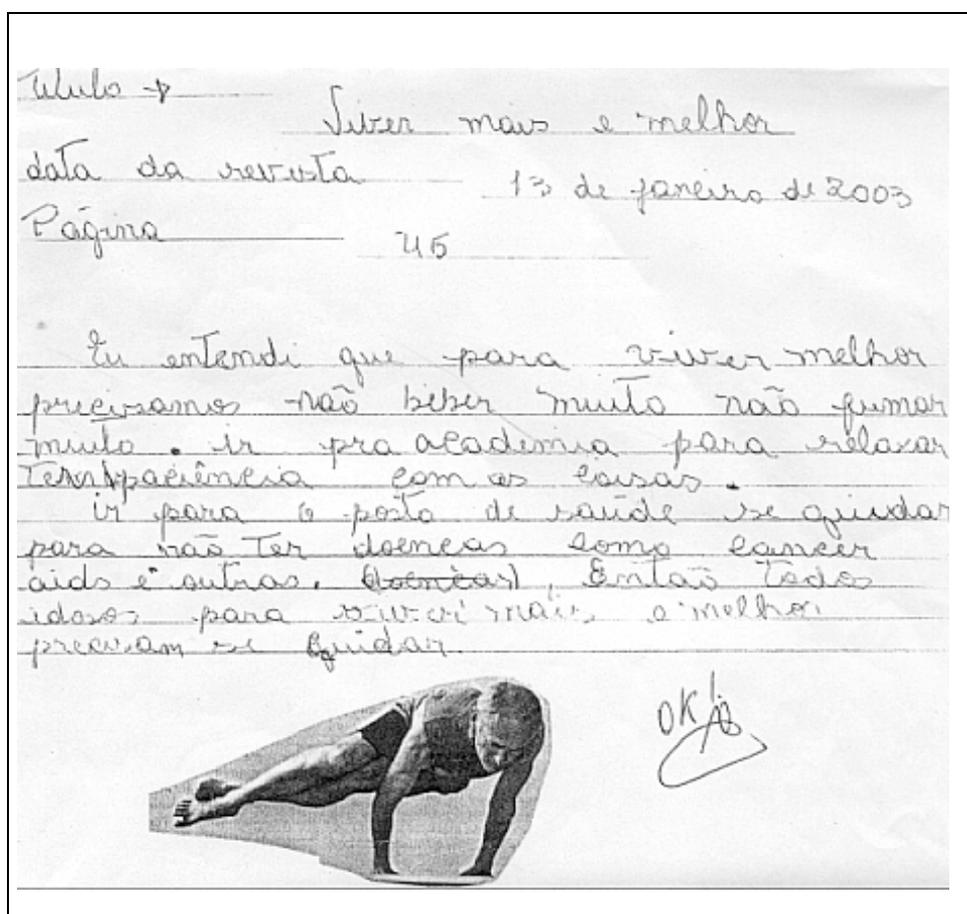
Verificamos todo o empenho da professora no sentido de avaliar o aluno no processo, o que pode ser visto pelos exemplos mencionados e ainda, quando da elaboração, em dupla, de uma produção, com base em uma reportagem lida pelos alunos, na revista *Época*. Na orientação dada, a professora explica que eles precisam escolher o artigo, fazer a leitura e depois, o resumo que deve conter no máximo dez linhas, devendo ser colocados o título da reportagem, a data da revista e a página. Evidencia-se, que não há imposição de um determinado tipo de artigo para leitura, o que fica a critério de cada dupla, apenas ela delimita o número de linhas do texto. Essa foi mais uma atividade realizada em sala de aula, que ofereceu ao aluno a oportunidade de demonstrar a compreensão de texto e à professora de avaliar essa compreensão, além de permitir a concretização da relação entre leitura e produção.

Do total de 15 resumos apresentados, três indicam dificuldades de compreensão, uma vez que os alunos apenas transcreveram trechos dos artigos lidos. Não aconteceu interação entre leitor e autor (aluno também produtor de texto) e o autor do artigo. Apesar disso, a professora não deixou de valorizar o trabalho. Ao avaliá-los, ela coloca as seguintes observações “Eu preferia que vocês tivessem escrito com suas palavras, mas valeu!” “Valeu, mas seria mais interessante se vocês

estivessem escrito com suas palavras. Vocês copiaram igual à revista”. Nesse momento, verificamos um certo avanço na forma de avaliar, pois ela indica ao aluno os problemas encontrados em suas produções. Essa questão de copiar partes de textos lidos é uma prática bastante encontrada na escola, isso talvez aconteça porque simplesmente dá-se uma nota ou conceito aos trabalhos, sem explicar que problemas apresentam, e como os textos podem ser melhorados. Se não há diálogo entre educadora e alunos, ausência de reflexão sobre os textos produzidos, modificações não podem ser constatadas. Seria imprescindível, então, que ela conversasse com os alunos e fizesse uma reflexão sobre os resumos e, no caso daqueles que copiaram, solicitar outro trabalho.

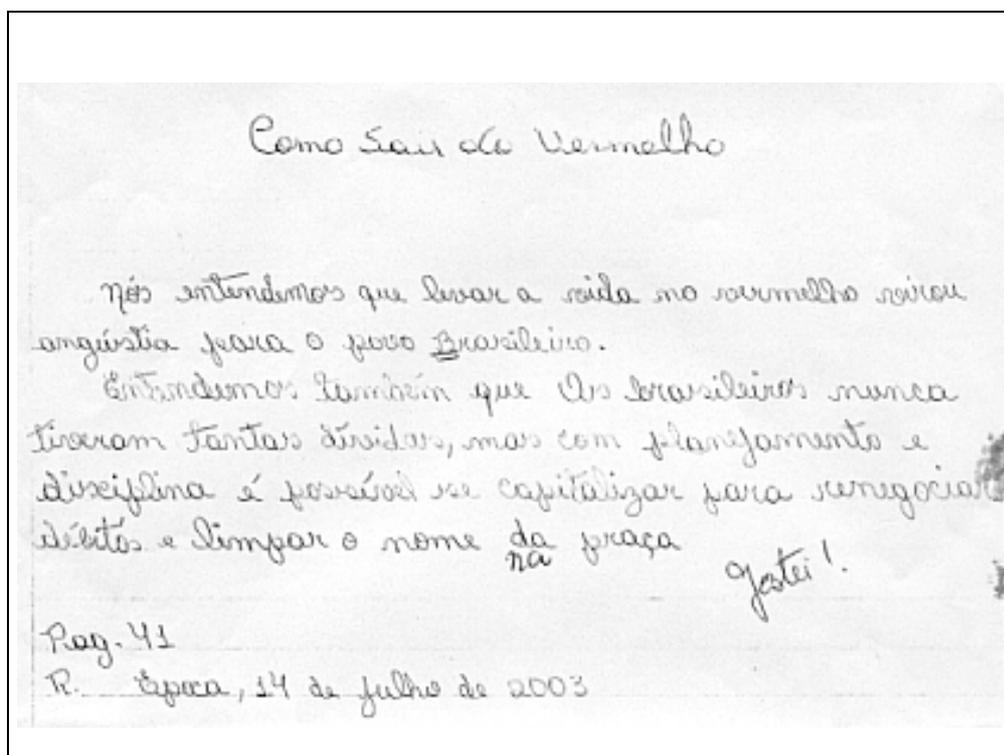
Os resumos mostram as preferências de leitura das duplas: onze (11) duplas escolheram artigos que tratam de fatos diversos, um (1) que faz descrição de objeto; um (1) que traz informação científica e dois (2) artigos de opiniões.

Dupla: Denise e Telma.



Denise e Telma deram ao resumo o título: Viver mais e melhor. Ao avaliar a atividade solicitada, a professora colocou “Ok”. Mas o que teria significado tal termo para elas? São perceptíveis inadequações na produção dessa dupla: tem no lugar de ter, quidar (cuidar) e utilização de letras minúsculas após ponto final (ir, então) que, também, foram encontradas em outras produções aqui comentadas. Podemos observar ainda uma ruptura na discursividade, quando elas passam de forma abrupta dos cuidados com a saúde para concluir com “Então os idosos para viver mais e melhor precisam se quidar”. Este seria um aspecto a ser indicado na avaliação.

Dupla: Francis e Evane.



Na produção de Francis e Evane, a professora assinala o B de Brasileiro e abaixo de da, coloca na. A primeira inadequação é assinalada (letra maiúscula no meio do enunciado), o que também aparece no segundo parágrafo (Os) e não foi indicado pela professora. Enquanto no segundo caso, ela já aponta que o termo utilizado é “incorreto”, devendo ser substituído por aquele indicado abaixo. Na avaliação aparece “Gostei!” Reiterando a idéia já apresentada, insistimos que ao

avaliar é indispensável, não simplesmente afirmar se gostou ou não do trabalho, mas explicar aos alunos as razões do “Gostei”!

A correção feita poderia provocar, por parte das autoras do texto, uma indagação e a busca de uma resposta, e se isto não ocorresse, tornar-se-ia necessário levá-lo para a sala de aula a fim de refletir e descobrirem a mudança de sentido ocasionada pelo uso do citado termo. No questionário feito por essa pesquisadora, à pergunta Você gosta de ler? Por quê? Francis respondeu: “Não Porquê é chato”. Se lesse um pouco mais e refletisse sobre as inadequações poderia melhorar sua escrita. E à pergunta, o que você faz depois que a professora corrige as respostas das questões sobre os textos e corrige os textos que vocês escreveram? A resposta foi: “Eu guardo”. Guardar sugere que não há mais nada a ser feito (o aluno também talvez não tenha querido ser indelicado e dizer que jogava fora).

Dupla: Denia e France

1: Título + Bombardeio devastador e invasão ful-
 2: minante por terra assinaram o fim da
 da derrocada do regime de Saddam Hussein

2: Data da revista +

R: 24/03/2003

3: Página + 33

4: resumo com suas palavras de 5 a 10 linhas



A reportagem fala
 sobre a prisão de
 Saddam Hussein,
 e sobre a guerra
 entre Estados Unidos
 e Iraque.
 e sobre a guerra
 entre o presidente
 George W. Bush e
 Saddam Hussein.

5: Data da revista

gostei!

Esse outro texto apresenta repetições de termos: e, sobre, embora não tenha inadequações relativas à grafia de palavras, ao uso de minúsculas depois de ponto final e de maiúsculas no meio do enunciado como nos textos anteriores. A professora diz que gostou, contudo não acrescenta nenhum comentário.

Analisando as respostas encontradas no questionário aplicado em sala de aula, verificamos que: Francis não gosta de ler “porque é chato” enquanto Evane diz “sim, porque eu acho interessante os livros que eu leio e importante”. Já Denia afirma que gosta “porque é uma coisa que a gente se distrai quando está sozinha” como também Telma, “sim porque é muito bom”. Quanto à pergunta: O que você faz depois que a professora corrige as respostas das questões sobre os textos e corrige os textos que vocês escreveram? As respostas foram: “Eu guardo, mas minha mãe vai e rasga” (Francis); “Eu vejo o que errei, analizo as perguntas e depois jogo fora (Evane); “eu fico centado (Telma); Eu fico feliz com a minha nota” (Denise); “ Eu me informo mais sobre o assunto que ela está passando. Porque eu acho importante” (Denia); “fico centada no meu lugar em quanto ela passa outro dever” (France:). Constatamos que as respostas são vagas e que, com exceção de Evane, não existe preocupação em verificar o que precisa ser melhorado na aprendizagem da língua por parte desses alunos. Mas, se isso não ocorre, é porque não há nenhuma prática escolar voltada nesse sentido.

Uma prática que favoreceria o acompanhamento das dificuldades e reflexão dos alunos seria a de trazer algumas de suas produções para serem trabalhadas em sala de aula. Esse trabalho resultaria na ampliação de idéias, concordância e discordância de argumentos e ainda, identificação dos problemas de coesão e coerência textual, de ortografia, concordância, entre outros. Os alunos verificariam, então, os problemas apresentados em suas escritas, e passariam a refazer seus textos.

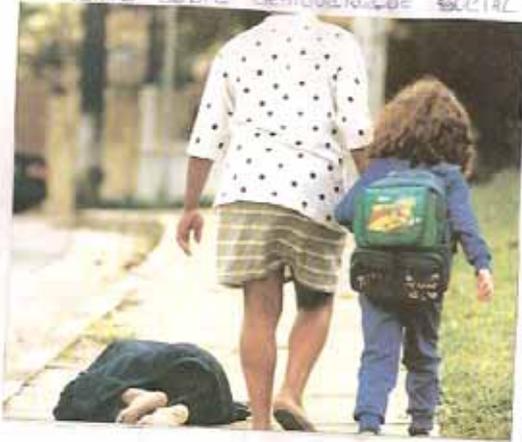
Além da produção de histórias e resumos, através dos quais a professora buscou avaliar o processo de compreensão dos alunos e suas possibilidades de produção de sentidos, eles tiveram a oportunidade de escrever um texto sobre A Desigualdade Social, tomando como ponto de partida imagens que retratam essa desigualdade, as quais foram selecionadas pelos próprios alunos, em revistas distribuídas na sala de aula. Constatamos, então, a relação leitura produção, assim como a preocupação em se trabalhar com diferentes gêneros de discurso. Sobre

essa questão da diversidade de gêneros (tratada anteriormente, no item 2.2. Texto e discurso), convém enfatizar que o professor precisa fazer com que os educandos identifiquem e diferenciem as formas de gêneros nos diferentes campos da atividade humana. Ou como bem afirma Bakhtin (2003, p. 264-265):

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Vejamos a produção de Márcio e Wildo sobre a Desigualdade Social.

Texto sobre desigualdade social



gesti da
Parcialia!
3.0
A

Na figura há, uma pessoa pelos cantos, sem um teto, sem lugar onde dormir, com fome, sede e muitas outras coisas que estão separadas. O governo só promete mas não cumpre em seus mandatos, dizem que vão melhorar, vão tirar estas pessoas da rua que vão dar casas mas nunca cumprem com suas palavras.

Se cada pessoa ajudasse neste mundo não teriam pessoas na rua.

Na produção de Márcio e Wildo, é possível perceber um juízo de valor. “O governo só promete mas não cumpri em seus mandatos, dizem que vão melhorar, vão tirar essas pessoas da rua, que vão dar casas mas nunca cumprem com suas palavras”.

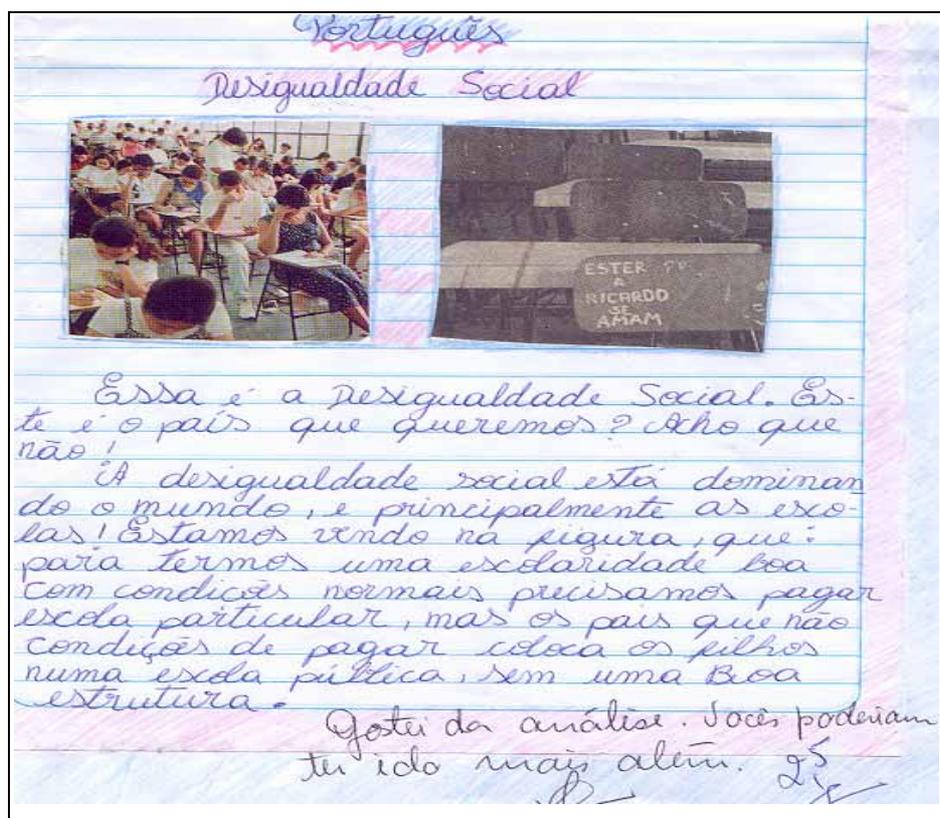
A professora faz a correção das inadequações (cumprir e ajuda) e diz: “Gostei da análise”. Além dessa inadequação, percebemos também na produção, uma ruptura na discursividade, quando os autores introduzem à guisa de conclusão, uma seqüência que não está em relação direta com as idéias anteriores. Na avaliação, seria importante que a professora expressasse esse ponto de ruptura e apontasse para a necessidade de uma transição na seqüência discursiva em sua materialidade lingüística.

Márcio e Wildo gostam de ler conforme pode ser constatado no questionário aplicado pela pesquisadora. Para Márcio: “Porque lendo é que aprendemos mais histórias, notícias e etc”. Gosta de ler livros de histórias, revistas e “livros de quase todos os tipos como livros de informações, como se previne de alguma coisa, aqueles livros que nos deixam informações”. Enquanto Wildo afirma que gosta de ler “porque e gostoso entra na História”, e assinala como preferência apenas livros de história. E sobre o que faz depois que a professora corrige as questões sobre os textos e os textos produzidos, ele diz: “Vejo o que errei e guardo, diferentemente de Márcio: “eu passo a limpo e rasgo a folha”.

Na produção de Vera e Rose, observamos como um dos fatores da desigualdade social, o acesso à escolaridade. Elas afirmam: “para termos uma escolaridade boa, com condições normais precisamos pagar escola particular, mas os pais que não condições de pagar coloca os filhos numa escola pública, sem uma boa estrutura”. A dupla denuncia a escola pública como incapaz de oferecer um ensino de qualidade, mas é nela que estudam os desfavorecidos, os que não têm condições financeiras para freqüentar a escola particular. Inclusive Vera e Rose indagam: “Este é o país que queremos”? E respondem: “Acho que não”! Apresentam-se, assim, como responsáveis pelo que dizem.

As inadequações, que identificamos no texto das referidas alunas, são a falta do verbo ter (têm) após “não” e antes de “condições de pagar...”, e um caso de concordância, “coloca” ao invés de colocam. Vejamos adiante.

Produção de Vera e Rose.



As autoras apresentam argumentos de um contexto de vivência sócio-histórica, que poderiam ser melhor aproveitados na avaliação da professora. Ao afirmar, ou melhor, ao sugerir que as alunas poderiam “ter ido mais além” na análise, ela deixa espaço para um aprofundamento na interdiscursividade, muito embora não apresente sugestões. O que a professora deve ter percebido e foi, talvez, o que a levou a afirmar: “Gostei da análise, mas vocês poderiam ter ido mais além”, e na produção anterior: “Gostei da análise”! é a questão da interdiscursividade, que se faz presente na temática abordada. Uma temática que leva os/as leitores/as a produzirem os sentidos dentro de uma historicidade discursiva, na qual se encontra também a ideologia. “A ideologia não é, como se sabe, consciente. Ela é efeito do sujeito com a língua e com a história em sua necessidade conjunta” (ORLANDI, 1996, p.100).

Em outros trabalhos, a questão da diferença entre pobres e ricos é também denunciada. Eles usam como argumentos: as pessoas ricas vivem em “lugar confortável, embaixo de um teto” enquanto a família pobre “está morando na rua, passando fome”; “moradores de favela pedem ajuda porque suas residências estão

prestes a cair”; “No Brasil, as famílias que tem muito pouco dinheiro é bem maior do que a de famílias que vivem com muito dinheiro”.

Ainda analisando as respostas do referido questionário, verificamos que dos quatro (4) alunos não aprovados, à pergunta, Você gosta de ler? Por quê? Apenas um deles respondeu afirmativamente: “eu gosto de ler porque eu aprendo a fazer os deveres da escola”. (Elio); Sérgio não respondeu. Já, Silvio respondeu: “Não”. À questão, Você tem dificuldades? Todos disseram que não tinham dificuldades, com exceção de quem não estava presente quando da aplicação de mencionado instrumento. O que é paradoxal, se não têm dificuldades por que seus trabalhos apresentam problemas de coesão e coerência textual e dificuldades relativas à grafia de algumas palavras? Observamos, que esses alunos faltavam muito, assim não faziam as atividades que eram realizadas durante as aulas, isto é no processo, e submetidos à reavaliação não conseguiam resultados satisfatórios, o que pode ser visto nos Quadros 3, 4,5 e 6 elaborados pela professora (Anexo 4),

A turma contava com 38 alunos, contudo apenas 34 deles que estavam presentes na sala de aula, responderam ao questionário. Passamos a apresentar os resultados.⁷

1- Você gosta de ler? Por quê?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. Sim porque é muito bom	01	2,9%
2. Sim. Porque aprende mais a ler	01	2,9%
3. Sim para aprender mas alguma coisa.	01	2,9%
4. Sim. porque aprendemos sobre tudo.	01	2,9%
5. Sim, porque é gostoso entra na história.	01	2,9%
6. Sim, porquê eu aprendo.	01	2,9%
7. Gosto porque é interessante.	01	2,9%

⁷ As respostas constantes dos quadros correspondem às escritas pelos alunos.

8. Eu gosto de ler porque é bom	01	2,9%
9. Eu gosto de ler porque eu aprendo a fazer os deveres da escola	01	2,9%
10 .gosto muito porquê me faz sonhar	01	2,9%
11. Sim, Porquê é muito bom, para nosso alto estima.	01	2,9%
12. Sim porque agente aprende mais sobre o mundo e o Brasil	01	2,9%
13. sim, porque ajuda a ficar por dentro das coisas que acontece no Brasil	01	2,9%
14 sim, porque vemos os fatos e aprendemos e isso insentivamos	01	2,9%
15.Sim por que eu mim sinto muito bem com as historias e contos de fada	01	2,9%
16. porque ler e uma coisa muito importante para o meu futuro	01	2,9%
17.sim porque lendo é que aprendemos mais histórias notícias, etc	01	2,9%
18. sim, por que a gente aprende mais e consegue ler melhor ainda.	01	2,9%
19.sim. Porquê eu acho que eu lendo eu posso aprender mais e é bom	01	2,9%
20. Sim, porque eu acho interessante os livros que eu leio e importante	01	2,9%
21. sim, porque é bom, e eu aprendo varias coisas lindas	01	2,9%
22. Porque é uma coisa que a gente se distrai quando está sozinha	01	2,9%
23. Sim porque quando agente vai fazer uma prova temos que ler porque se a pessoa não saber ler como vai fazer a prova	01	2,9%
24 Sim. porque com a leitura você chega longe, muito mais	01	2,9%

do que você imagina.		
25. Sim Porque eu vou ler revista, eu aprendo muitas coisas importante.	01	2,9%
26.Às vezes eu gosto porquê é muito importante entre as vida que foram antiga e importante ler.	01	2,9%
27. Mais ou menos porque as vezes cansa.	01	2,9%
28. Mais ou menos porque as vezes cansa.	01	2,9%
29. Não.	02	6,0%
30. Não. Porque não.	01	2,9%
31. Não, porque é chato.	02	6,0%
32. Sem resposta	01	2,9%

È perceptível que a maioria da turma gosta de ler, pois 27 alunos responderam sim, variando apenas o porquê do gosto pela leitura: é bom, distrai, aprende coisas boas, aprende mais sobre o Brasil e o mundo, aprendemos mais histórias, notícias e coisas importantes, porque consegue ler mais ainda, porque me faz sonhar, para poder fazer a prova, porque é gostoso entrar na história; 3 responderam mais ou menos, tendo como justificativa a idéia de que a leitura cansa; 5 não gostam de ler , sendo suas respostas :2, não; 1, não, porque não;e 2, não porque é chato ; e apenas 1 não respondeu. Algumas dessas respostas podem revelar o real interesse e gosto pela leitura por parte de alguns alunos, outras podem ter sido ditas para satisfazer a um perfil de bom estudante.

As respostas são quase todas vagas, o que pode pressupor falta de envolvimento real com a leitura, pois segundo Zozzoli (2000), a leitura e a produção feitas na escola têm a finalidade de cumprimento de tarefa ou para buscar informações. Considera-se, na maioria das vezes, o texto a ser lido ou escrito, como produto ou coisa acabada. Logo, conseguirá um bom resultado na avaliação aquele aluno que mais se aproximar do sentido predeterminado pelo professor. Isto ocorre nas diversas disciplinas, inclusive em Língua Portuguesa. Há por parte dos professores e alunos dificuldades quanto à aceitação de novas práticas, continuando, então, o predomínio da fixação e da reprodução de forma de sentidos

de acordo com o padrão culto e, a avaliação dessa reprodução somente com o propósito de mudança de nível.

2-O que você mais gosta de ler?

() Livro de histórias

() Revistas

() Outras. Quais?

RESPOSTAS		TOTAL	PERCENTUAL
1. Livros de histórias		15	47,0%
2. Revistas		12	35,29%
3. Livros de Histórias e revistas		01	3,0%
4. Livros de histórias e de informações, revistas e jornais.		02	6,0%
5. Outras:	5.1 Bíblia	01	3,0%
	5.2. gibis de terror	01	3,0%
	5.3. livro de poesia	01	3,0%

Quanto à preferência de leitura, a resposta predominante foi Livro de histórias; vindo em segundo lugar as revistas e em terceiro, outras: 1 aluno disse ser a Bíblia, outro Gibis de Terror e outro, livro de poesia.

3-Na Escola, que tipo de leitura você gosta de fazer?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. Poemas	07	20,6%

2. Livros de história	05	14,7%
3. Nenhuma	04	11,8%
4. Leitura em quadrinhos	02	6,0%
5. Gibis	02	6,0%
6. Qualquer uma	02	6,0%
7. Silenciosa	02	6,0%
8. Leitura de livros, de revistas	01	2,9%
9. Em voz alta	01	2,9%
10. História de animais	01	2,9%
11. livros de aventura	01	2,9%
12. Esporte	01	2,9%
13. o que eu faço para ser boa aluna	01	2,9%
14. fazer um texto é muito legal	01	2,9%
15. Substantivos, pronomes, adjetivos	01	2,9
16. Os contos clássicos, Eu chovo, tu coves, ele chove, livros	01	2,9
17. Escrever, ler, observar o professor explicar	01	2,9

Confrontando as respostas da questão 2 - Livro de História que obteve um percentual de 47,0%, com as respostas da questão 3 sobre o que gostam de ler na Escola, constatamos que são compatíveis porque livro de histórias, também está presente, só que o percentual foi bem menor, 20,6%. O percentual maior incidiu em poemas – 23,0% que aparece na questão 2 com apenas 3,0%. Em seguida, aparecem os livros de história, 20,6%; seguidos de nenhuma 11%; Leitura em quadrinhos, qualquer uma, Gibis e Silenciosa, com um percentual igual de 6%; Leitura de livros, de revistas; em voz alta, História de animais, livros de aventura e esporte, um percentual de 2,8% em 5 respostas, que não têm relação com a pergunta.

4 - Dos textos que você leu na Escola de qual você mais gostou?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. na traseira do caminhão	02	6,0%
2. Chapeuzinho vermelho	02	6,0%
3. Chapeuzinho vermelho e vários outros	01	2,9%
4. do patinho feio	01	2,9%
5. Marcelo, martelo e marmelo	01	2,9%
6. O do galo e da raposa	01	2,9%
7. A formiga e a neve	01	2,9%
8. de lara e etc	01	2,9%
9. Aladim e a lâmpada selestial	01	2,9%
10. Em busca de um tesouro	01	2,9%
11.O texto de Mafalda e outros quadrinhos	01	2,9%
12 .Mafalda vai a escola	01	2,9%
13 Os miseráveis	01	2,9%
14 .flor de maio	01	2,9%
15. O Diamante	01	2,9%
16. as três borboletas	01	2,9%
17. tipo livro de história	01	2,9%
18.de um livro com a historia da princesinha	01	2,9%
19.A desigualdade social	01	2,9%
20.0que a professora faz	01	2,9%
21. do livro	01	2,9%
22.Todos	02	6,0%
23.nenhum	05	15%

24. de livros de poesia, com rima	01	2,9%
25. Poemas	01	2,9%
26. A descoberta do amor em versos	01	2,9%
27. primavera é uma poesia linda e encantadora	01	2,9%

A incidência de respostas recaiu no gênero história ou conto, um total de 20 alunos; poemas aparecem em segundo lugar com 5 alunos que é igual a nenhum; 2 alunos responderam, todos; enquanto as respostas: do livro, do que a professora faz e a desigualdade social, cada uma delas foi indicada por um aluno. Evidenciamos, então, que a dominância de gêneros trabalhados coincide com a preferência dos alunos.

5 - Você sente dificuldades quando lê? Que dificuldades?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. Não	14	41,2%
2. Não, nenhuma.	03	8,82%
3. acho que não	01	2,9%
4. nenhuma porque eu fico pestando atenção	01	2,9%
5. Não, porque ela explica bem explicado aí eu entendo	01	2,9%
6. Não, porquê quando eu não sabia ler, eu tentava, tentava e conseguia	01	2,9%
7. não, algumas vezes, aquelas palavras que não conheço	01	2,9%
8. não, tem vez	01	2,9%
9. as vezes eu mi confundo quando a palavra com o texto se eu ler	01	2,9%

10. mais ou menos. que eu leio divago	01	2,9%
11. só algumas vezes quando leio o texto e não entendo	01	2,9%
12. um pouco com as palavras difíceis	01	2,9%
13. palavras difíceis	01	2,9%
14. Sim de ler leituras	01	2,9%
15. Sim, porque eu não compreendo o texto	01	2,9%
16. Quando tem vírgulas, aí tem uma pausa	01	2,9%
17. Tenho, eu fico cansada com sono (quando é uma leitura grande demais).	01	2,9%
18. .Sim quando a professora explicar e eu não entendo.	01	2,9%
19. Sim vai admitir. Quando eu não entendo aí eu me confundo!	01	2,9%

No que se refere às dificuldades com a leitura, 58,8 % dos alunos disseram que não as têm, enquanto 38,2%, afirmaram que sim, com palavras difíceis (4 alunos); desconhecidas (2 alunos), leitura grande (1aluno); não compreende o texto (2 alunos); apenas na leitura sobre desigualdade social (1aluno). E um aluno respondeu mais ou menos. Isso vem corroborar o resultado da avaliação dessa turma, que teve um índice de aprovação de 98,64 %. As notas atribuídas aos alunos, a partir do diversos trabalhos realizados em sala, podem ser vistas nos Quadros 1, 2, 3, e 4 (Anexo 3) que correspondem aos quatro bimestres e foram feitos pela professora dessa turma.

6- Você acha difíceis as perguntas que a professora faz sobre os textos?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. Não	18	53%

2. Não, porque ela explica bem explicado aí eu entendo tudo	01	2,9%
3. não eu acho muito legal	01	2,9%
4. Muito não	01	2,9%
5. as vezes sim as vezes não	01	2,9%
6. algumas sim, outras não	01	2,9%
7. As vezes	02	2,9%
8. Não, as veses	01	2,9%
9. Não, mais algumas vezes eu não entendo	01	2,9%
10. Um pouco	01	2,9%
11. mais ou menos	03	8,82
12. mais ou menos porque tem coisas que não entendo	01	2,9%
13. Só algumas quando eu leio o texto e não entendo	01	2,9%
14. palavras difíceis	01	2,9%

Mais da metade da turma considera que as perguntas dos textos estudados não são difíceis, enquanto o restante aponta algumas dificuldades, que podem ser vistas nesse quadro. Talvez, algumas destas respostas e das respostas das questões anteriores tenham sido dadas de forma a não desagradar o trabalho da professora, ou da própria pesquisadora.

7- O que você faz depois que a professora corrige as respostas das questões sobre os textos e corrige os textos que vocês escreveram?

RESPOSTAS	TOTAL	PERCENTUAL
1. Eu guardo	04	12,0%

2. Guardo a folha	01	2,9%
3. Eu guardo dentro do caderno	01	2,9%
4. Eu guardo dentro da estante da sala	01	2,9%
5. Eu guardo dentro de uma pasta	01	2,9%
6. Eu guardo. Mas minha mãe vai e rasga	01	2,9%
7. leio e guardo	01	2,9%
8. Vejo o que errei e guardo	01	2,9%
9. eu olho o que errei e depois guardo	01	2,9%
10. Eu guardo e as vezes leio eles	01	2,9%
11. Eu guardo em uma pasta que eu tenho ainda tem coisa da quarta série e também leio	01	2,9%
12. Eu vou olhar o que eu faço de errado pra na próxima vez fazer certo. E depois guardo	01	2,9%
13. Eu vejo o que errei e se eu tinha capacidade de escrever, e olhe bem para aquela palavra pra não erra mais.	01	2,9%
14. eu leio o que errei e faço outro dinovo serto	01	2,9%
15. eu vejo o que errei, analizo as perguntas e depois jogo fora	01	2,9%
16. eu presto atenção		2,9%
....17. passar a limpo	01	2,9%
18. eu passo a limpo e rasgo a folha.	01	2,9%
19. rasgo	01	2,9%
20. Eu costume deixar a palavra que eu errei, e aresposta certa, para diferenciar e não errar.	01	2,9%
21. Eu me informo mais sobre o assunto que ela está passando. Porque eu acho importante.	01	2,9%
....22. eu mim enformo mas um pouco quando eu	01	2,9%

acho interessante		
23. eu fico feliz com a minha nota.	01	2,9%
24. eu fico centado	01	2,9%
25. fico sentada esperando que ela diga que está certo ou errado	01	2,9%
26. fico quieta no meu canto sentada	01	2,9%
27. fico sentada no meu lugar enquanto ela passa outro dever	01	2,9%
28. nada	01	2,9%
29. jogo fora	01	2,9%
30. boto auco e toco fogo.	01	2,9%
31. eu fico conversando	01	2,9%

Analisando as respostas da questão 7, podemos constatar uma certa passividade e falta de interesse dos alunos, assim como a ausência de acompanhamento de suas próprias dificuldades, indiferença e até revolta pois 6 alunos simplesmente respondem que guardam a folha de atividades após a correção pela professora; 4, ficam sentadas, aguardando se a resposta está certa ou errada; 1 não faz nada; 1 joga fora; 1, rasga; 1 diz: boto auco e toco fogo; e 1 fico conversando. Quanto aos que demonstram um pouco de atenção: 5 alunos que lêem e guardam; 5 alunos que observam o que erraram; apenas 2 dizem buscar mais informações sobre o assunto; 1 que costuma deixar a palavra certa e a errada para não errar mais; 2 que passam a limpo; 1 que fica feliz com a nota.

Essas respostas podem ser decorrentes da vivência com um tipo de avaliação somativa ou classificatória que enfatiza os resultados e produtos. Portanto, uma avaliação que não se volta para o acompanhamento dos avanços e dificuldades dos estudantes numa perspectiva de diálogo e não entende o erro e as hipóteses dos alunos como “elementos significativos de discussão, contra-argumentação e elaboração de sínteses superadoras” (HOFFMANN, 1993, p.79).

Apresentados os resultados do questionário aplicado com os alunos, passamos a refletir sobre algumas questões relativas à entrevista realizada com a

professora que demonstra uma relativa coerência entre suas idéias e a prática, porque quando perguntamos: Qual sua opinião sobre avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação em leitura? Quando você faz avaliação dos textos? Ela respondeu:

Eu quero ver se o aluno consegue tirar do texto algumas pistas que o texto dá prá você descobrir, entendeu? Se ele faz, se ele só consegue responder se a resposta estiver bem claro no texto, certo esse não tem muita compreensão, não é? Então, pra mim, as perguntas que eu tento elaborar pra eles é assim, que eles conseguem dar pista... que ele vai descobrir no texto, entendeu? Que eles possam escrever, responder o texto, dar a idéia, mais ele vai ter que elaborar a resposta, entendeu? Aí eu sei que ele compreendeu alguma coisa.

Fica claro que seu conceito de compreensão não é de simples decifração, pois os alunos precisam ir além daquilo que está explícito no texto. Ela tem consciência das dificuldades dos alunos, pois ao continuar sua resposta afirma:

E tem alunos que conseguem, outros alunos não conseguem sequer saber, assim, dizer tal palavra está substituindo qual que foi dita, isto não é nem compreensão, não é nem compreensão de texto, mas eles não conseguem fazer uma coisa dessa, como a gente fez aqui, a dita está no lugar de qual palavra, a bola, a dita foi direta no vidro, a bola. Que dita era essa? A bola, Quer dizer muitos não conseguem, entendeu? Se não conseguem compreender um negócio desses é porque não têm concentração. Então, a gente tem que trabalhar muito com texto, porque : 1º os textos do livro nem sempre são interessantes.

Evidenciamos aqui, que a professora considera fundamental o trabalho com textos, e sua opinião sobre os textos do livro, tanto é que ela procurou trazer outros textos, extraídos de livro de contos, de jornal, de revistas.

No que se relaciona à forma de organização dos participantes, assim se expressa:

Eu penso o seguinte: o aluno que tem dificuldades, eu nem sempre deixo, não deixo formar a dupla igual porque às vezes é bom, não é? O aluno que tem dificuldades, ele vai sentar perto do aluno que não tem muita, e vai trocar idéias. Por isso mesmo, ao Elio eu disse, é em dupla o trabalho? Ele disse: não professora, é individual, mas a gente ta trocando umas idéias. Continua a professora: porque duas pessoas pensam melhor, entendeu? Então, se você pega dois alunos que realmente trabalham, assim, mas outros não querem fazer nada, outros só querem aproveitar dos colegas. Então, você só tem condição de avaliar a produção do aluno se ele fizer sozinho.

Em sua fala, observamos a explicação de se realizar trabalhos em dupla porque permite a troca de idéias, um aluno poder auxiliar o outro, mas também, individualmente para melhor avaliar a produção do aluno.

O discurso da professora aponta a necessidade de articulação entre leitura e produção, do uso de materiais diversos e de um trabalho interdisciplinar. Isso pode ser observado quando responde à pergunta: Então, eu queria que você me dissesse qual é a sua opinião sobre o papel do professor no ensino de línguas, materna, estrangeira? Ela diz:

O papel do professor... Eu acho que é assim...assim....de orientar mesmo, entendeu? Dar subsídios para que o aluno produza. Agora você não pode querer que o aluno construa nada sem ter, entendeu? Eu não vou chegar na primeira semana como eu cheguei e entregar um texto para o aluno e querer cobrar desse aluno, uma coisa que ele antes não fez, que ele não conhece. Ele só vai conhecer se ele ler. Aliás, só vai produzir bem se ler, conhecer, entendeu? Então, eu acho que o professor tem de ser assim: ele tem que dar materiais diversos, entendeu? Pra que o aluno tenha oportunidade, a gente nem sempre pode fazer tudo? Mas se cada um fizesse. Eu acho que não pode ser assim separado. Infelizmente, a gente ainda trabalha assim, mas não dá pra ser separado, porque posso trabalhar um texto de ecologia, de história, aproveitar datas históricas, então, trabalho com meus alunos.

No que se refere à questão: No final você dá um conceito a cada aluno? Como você atribui uma nota, um conceito? Ela responde:

Olhe, eu faço um trabalho de produção de texto, vamos supor, depois eu determino quanto vale. Seu trabalho vale 1,5, não é. Faço vários trabalhos, aí eu vou ver como aquele aluno escreveu até chegar a um 1,5. Mesmo que ele tenha algum erro de ortografia, mas se ele seguiu direitinho a idéia, ele conseguiu mais do que o outro, aí ele tem que ganhar 1,5. Aí eu boto 1,25, 1, e o que não conseguiu de jeito nenhum eu boto, boto meio ponto.

Essa é uma demonstração de que é preciso atribuir valores aos trabalhos, em razão do cumprimento de uma exigência legal, mas há um fator importante, o que a professora valoriza é a idéia, o aspecto discursivo. Quando ela atribui determinado valor a uma atividade feita pelo aluno, está se posicionando, está tomando uma atitude com relação a algo que foi definido como aquilo que ele precisa saber. Ou como afirma Hadji (2001, p.114):

Para avaliar é preciso ter a sensação de que as coisas valem. Eu não poderei analisar, bem se sabe, algo do qual não esperasse nada. As situações são 'lidas' através de um projeto (em pedagogia o projeto de instruir), que as atravessa e dá sentido. O avaliador não pode ser neutro ou ausente. Ele toma partido (sobre a satisfação de suas expectativas).

Se a professora posiciona-se com relação à atividade feita pelos alunos, eles precisam saber o porquê do posicionamento. Poder-se-ia completar, então, ao “projeto de instruir”, a idéia da interlocução, de diálogo, porque a professora, no processo de avaliação, deve ir além de verificação de suas expectativas, impulsionando o aluno à reflexão, ao espírito crítico, à sua auto-avaliação.

No processo de avaliação da compreensão, ela faz observações nos textos produzidos pelos alunos e coloca o valor atribuído à atividade. Vejamos essas observações.

PRODUÇÃO	COMENTÁRIOS	TOTAL
Recado		
	Ok!	5
	Gostei!	6
	Gostei muito!	5
	Gostei da criatividade !	4
	Não era para recontar a história e sim fazer uma propaganda para outras crianças.	1

PRODUÇÃO	COMENTÁRIOS	TOTAL
A bruxinha		
	Ok!	4
	Gostei!	4
	Gostei muito!	1
	Gostei do texto	1
	Bom texto!	1
	Adorei!	1
	Muito bem!	1
	Bom mesmo! Só esqueceu dos parágrafos	1
	Apenas um visto.	3
	O texto está bom, mas você poderia tê-lo dividido em parágrafo	1

PRODUÇÃO	COMENTÁRIOS	
Resumos		
	Ok!	4
	Gostei!	4
	Apenas um visto.	3
	Muito bem!	1
	Vocês copiaram igual à revista	1
	Eu preferia que vocês tivessem escrito com suas palavras, mas valeu!	1
	Valeu, mas teria sido mais interessante se vocês escrevessem com suas palavras.	1
	Gostei de seu resumo, depois conversaremos sobre algumas construções.	1

PRODUÇÃO	COMENTÁRIOS	TOTAL
Desigualdade social		
	Ok!	2
	Gostei	4
	Gostei da análise!	1
	Muito bem!	1
	Ótima análise! Parabéns!	1
	Você está bem informado hein? Gostei!	1
	Gostei da análise. Vocês poderiam ter ido mais além.	1
	Adorei o texto de vocês. Parabéns!	1
	Esta parte está solta!	1
	Apenas o visto e o valor do trabalho	4
	Vocês não se ligaram que tem crianças que sobrevivem do lixo. Esse é um grave problema social.	1

Analisando os referidos comentários, percebe-se a preocupação da professora em mostrar aos alunos as inadequações encontradas em seus textos. Há dominância de certas palavras de estímulos como: “gostei!” “muito bem!” entre outras, que talvez não tenham muita significação para eles, que estão habituados apenas a observar a nota que lhes é atribuída, além do que a professora não diz porque gostou. Também, não é prática escolar a reflexão sobre os acertos e inadequações dos alunos, pois o que prevalece é a avaliação classificatória. Isso pode ser resultante da falta de consciência da responsabilidade com relação aos resultados e ou porque ela tem dificuldades em esclarecer os problemas identificados nos textos dos alunos.

Tentativas isoladas de uma avaliação que não se limite apenas a classificar os alunos podem ser encontradas entre alguns professores, como na prática ora analisada. Através de nossa pesquisa, percebemos que a professora procurou diagnosticar as dificuldades dos alunos e indicar algumas delas, contudo faltou diálogo entre ela e os alunos. Diálogo que poderia ter ocorrido através de comentários sobre os trabalhos, tanto oralmente como por escrito. Assim, os alunos começariam a sentir necessidade de rever as atividades e tirar as dúvidas existentes. E tomariam consciência de que a avaliação é importante, não porque é através dela que serão classificados para a série seguinte, mas principalmente, porque viabiliza o conhecimento de suas aprendizagens e do caminho que precisam percorrer para que não sejam reprodutores de idéias, mas produtores de sentidos.

A prática escolar vem demonstrando que esse diálogo não ocorre como deveria, pois na avaliação dos trabalhos são colocadas apenas notas ou conceitos, e feitas algumas correções. Na prática, ora analisada, observa-se que a professora embora enfatize o aspecto discursivo, valorize a idéia conforme disse na entrevista e tente estimular os alunos com breves palavras, não esclarece o que precisaria ser melhorado, apenas indica e corrige os problemas relativos às normas gramaticais, à concordância, à ortografia. A forma de avaliar da professora modifica-se quando faz a correção do texto A História da Mafalda, onde procura dizer o que está bom no texto e que aspectos precisam ser melhorados. Mas será que esse olhar avaliativo provoca uma releitura dos alunos? Pelas respostas do questionário, indicadas anteriormente, identificamos somente 13 alunos que procuram verificar as inadequações, sendo que 2 buscam mais informações sobre o assunto.

Seria indispensável que ela esclarecesse que problemas discursivos as produções apresentam, além das dificuldades lingüísticas, e, também, fizesse um trabalho de revisão dos textos produzidos, com orientações individuais, no caso daqueles alunos que apresentam maiores problemas, que segundo a professora às vezes era feito. Na Entrevista, quando indagada sobre o que fazia após entregar os trabalhos corrigidos, ela responde:

Converso com alguns alunos, com aqueles que têm mais dificuldades, com aqueles que não conseguem conectar as idéias, arrumar as idéias. Tem que fazer um trabalho bem pertinho. E outro, que é que eu faço também, eu anoto as dificuldades que a maioria tem e vai continuar tendo mesmo a gente trabalhando, entendeu? Tipo assim: de repente, o que mais comum é esse negócio, de repente vem junto, mas, nunca bota e mas, a conjunção, e quando botam mas botam o acento no a, Eu trabalho separado, olho cada texto. Olho algumas questões, assim... de concordância. Coloco no quadro e vou mostrar para eles, o verbo tem que acompanhar aquela pessoa que você botou ali, entendeu? É um tipo de exercício que eu sei que não surte muito efeito, não, porque no outro texto, ele vai cometer o mesmo erro.

A revisão é por nós entendida segundo Rocha (2005), como um procedimento que oferece a oportunidade não apenas de melhorar o texto, mas também de ver o texto de outra perspectiva. É uma ocasião em que o olhar do aprendiz volta-se para o texto com a finalidade de analisar aspectos discursivos como acrescentar idéias, dizer de outra maneira, observar o que foi dito para possibilitar a compreensão do leitor, assim como corrigir as inadequações relativas às normas gramaticais, e às convenções gráficas (concordância, ortografia, caligrafia) que são, também, essenciais para a realização de uma boa interação mediada pela escrita. Considerando o que foi dito pela professora, verificamos que ela tenta exercitar uma prática avaliativa diagnóstica. Acrescentamos ser indispensável, que alguns textos fossem retomados em sala de aula, e as questões discursivas trabalhadas.

Defendemos, então, a idéia de um trabalho de reescrita coletiva com o propósito de refletir sobre os textos produzidos. Uma prática desse tipo incentivaria os alunos a verificar se há coerência e coesão em seus textos e o que precisa ser corrigido e melhorado. Esse tipo de experiência aconteceu uma vez em sala de aula, (a ela já nos referimos anteriormente), mas deveria ser uma prática contínua para que os alunos percebam que seus textos foram feitos para serem lidos e compreendidos, logo devem atender a exigências discursivas e lingüísticas. Em contrapartida, no processo de avaliação, o professor precisa interagir com os

aprendizes, indicando em quais aspectos suas produções atendem a essas exigências e o que precisa ser modificado.

Fazendo um cruzamento entre o discurso da professora, sua prática, as orientações que se encontram no livro didático e os pressupostos teóricos de nossa investigação foram identificadas algumas divergências e convergências. “Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a diversidade textual, compreendendo-se texto como unidade significativa. Faça ele uso da linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal”. (Manual do professor, p.5). A preocupação com a produção da escrita baseada na diversidade de gêneros textuais, também, pode ser vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação de condições de produção às circunstâncias nas quais se produz esse texto. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCN, Volume, 2, p.47).

O percurso trilhado pela professora, oferecendo a oportunidade de acesso a gêneros discursivos diferenciados: história, contos (extraídos do livro didático e paradidático), artigos de revistas, de jornais, produção de textos a partir de gravuras, de quadrinhos, demonstra sua preocupação em permitir aos alunos-leitores a possibilidade de leituras diversificadas, bem como o acesso à escrita de textos de gêneros diferentes. Portanto, uma atitude compatível com suas idéias e as idéias expressas no Manual do professor e no documento institucional (PCN).

No entanto, os leitores não foram alertados para as diferenças desses gêneros discursivos. Para que eles tomem consciência das noções de gênero é preciso que o professor não apenas traga textos de gêneros diversificados para a sala de aula, mas que faça os leitores observarem suas configurações, diferenças, e quem são seus interlocutores. Daí, a necessidade de se propor questões que os levem a identificar as características dos gêneros, em que circunstâncias e porque esses gêneros são usados.

Indícios de compreensão responsiva podem ser encontrados (se bem que poucos) uma vez que os alunos respondem às questões feitas pela professora, escrevem os textos por ela solicitados, mas esperam dela, também, uma resposta. Resposta que pode ser dada através de comentários individuais que indiquem se os

textos estão bem escritos e se apresentam ou não problemas e quais são eles, bem como de comentários gerais feitos coletivamente. O professor precisa, então, deixar claro, os critérios utilizados na avaliação das questões de compreensão e nas produções, dizer os aspectos que satisfazem às exigências lingüístico-discursivas, assim como os problemas nelas encontrados. Ou como afirma Cunha (2001, p.70):

Refletir com os aprendentes sobre as qualidades esperadas em suas produções implica levá-los a depreender e interpretar, no embate com as exigências da interação, o conjunto de critérios que precisam dominar para realizar de forma cada vez mais pertinentes as operações necessárias. Apropriar-se desses critérios significa construir, na experiência de co-avaliação ou de auto-avaliação, os indicadores ou descritores desses critérios.

Dessa forma, impõe-se, uma mudança de postura com relação ao ensino de línguas em sala de aula. E, em consequência, na forma da avaliação que deve ser diagnóstica e formativa, logo no processo, tornando-se indispensável refletir sobre os avanços e dificuldades dos alunos. Agindo dessa forma, o professor estará dando respostas às suas certezas e incertezas e estimulando os alunos a escrever. Concordamos como Silva (2006, p.121) quando afirma que a sistematização de uma prática de escrita envolve três etapas inter - relacionadas: Leitura/produção oral, Produção escrita e Avaliação.

CONCLUSÃO

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por mais precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois.

Jose Wanderley Geraldi

Compartilhando com a idéia de Geraldi (1991, p.102), esperamos que os educadores, cada vez mais, se afastem de uma prática que faz dos alunos meros decodificadores de sentidos. É preciso e indispensável, sobretudo, que seus gestos de ensinar constituam um desafio, um exercício de reflexão no sentido de levar os alunos leitores à compreensão, à produção de sentidos.

Este trabalho teve como objetivo desvelar, naquilo que é possível, a prática avaliativa concernente à compreensão e produção de textos no ensino fundamental, em uma determinada situação de aprendizagem. Em vista disso, colocamos alguns questionamentos sobre a forma como o professor avalia a leitura e a escrita, sobre as atividades e critérios de avaliação utilizados e a implicação desses procedimentos e critérios sobre a aprendizagem dos alunos, e sobre suas concepções de avaliação e compreensão de textos.

A avaliação é entendida como um processo que acompanha a produção do conhecimento; através da avaliação, professor e aluno interagem. E o professor precisa ficar atento, fazer leituras das situações vividas pelos estudantes, procurando adequar-se a essas situações e possibilidades de cada um. Nesse sentido, defendemos a idéia de que a professora precisa dialogar com o estudante mediante orientações, observações, respostas, explicações, correções. Ou como afirma Hoffmann (2002, p.112):

O compromisso do avaliador passa a ser o de mobilizá-lo a buscar sempre novos conhecimentos, o de ajustar experiências educativas às necessidades e interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas.

Nessa perspectiva, a avaliação precisa revelar-se como um processo de acompanhamento direcionado para o futuro, ou, como bem o expressa Hoffmann, (2002, p. 39): “Projetar a avaliação no futuro dos alunos significa reforçar as setas dos seus caminhos: confiar, apoiar, sugerir e, principalmente desafiá-los a prosseguir através de provocações significativas”. Torna-se, então, imprescindível que ela permeie todo o processo educativo, identificando os problemas que devem ser trabalhados com os alunos, tarefa que cabe ao professor, mas também permita a auto-avaliação dos alunos.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que se descortina como diagnóstica e formativa. Embora Hoffman (2002) critique o termo diagnóstico por considerá-lo “limitado e contraditório”, nós o utilizamos, de forma re-significada. Recorrendo ao termo avaliação diagnóstica, não nos fundamentamos no processo avaliativo demarcado em etapas: início, meio e fim, numa visão tecnicista, mas num sentido dialético, que, inclusive, é advogado pela citada autora, o qual “se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento por educadores e educandos, momentos provisórios e complementares que só podem ser analisados em seu conjunto” (HOFFMAN, 2002, p. 123).

Para avaliar a compreensão os alunos, a professora utilizou como procedimentos as questões sobre os textos lidos, produções individuais, em dupla e coletivamente. Na “correção” dessas atividades, ela tentava, com frequência, interagir com os alunos, através de observações escritas. Essa interação, no entanto, não se desenvolveu a contento, pois consideramos que as observações feitas no processo de avaliação não foram suficientemente esclarecedoras. Isso aconteceu provavelmente, porque essa não é uma prática conhecida e vivenciada entre os alunos e os professores, que se encontram habituados ao que Verçosa (1999) denomina de *rotina interpretativa*, que consiste na repetição de procedimentos no estudo dos textos: do livro didático, de textos selecionados pelas professoras. Essa prática foi constatada após um trabalho de pesquisa em séries do ensino fundamental de uma escola pública. Em suas palavras:

A partir de estórias cujas mensagens estão coladas de perto a problemas e experiências vividos por muitos dos alunos da escola, o roteiro de estudos se iguala em tudo ao usado para interpretar os textos oficiais adotados pela escola. Através da rotinização do trabalho de interpretação, os conteúdos desses textos inusitados, quando confrontados com os do livro oficial de cada

turma, se diluem e se enquadram no mesmismo da factualidade, sendo, desta forma igualmente reduzidos a fragmentos da realidade que devem ser identificados. (VERÇOSA, 1991, p.167-168)

Percebemos, também, quer seja nos textos narrativos, quer seja nas produções de resumos em textos parafrásticos, ou, ainda, em produções mais livres, a partir de imagens relacionadas a temas da cotidianidade, que as produções textuais constituem-se, em sua exterioridade de seqüências enunciativas coerentes e coesas, em sua maioria; as inadequações gramaticais não interferem na compreensão dos sentidos. Entretanto, há uma presença, relativamente freqüente, de ruptura nessas seqüências, na “maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade”. (ORLANDI, 1996, p.29). Essas rupturas, contudo, não foram indicadas aos alunos quando da avaliação de seus textos, nem trazidas para serem discutidas em sala de aula, o que seria, provavelmente, o melhor espaço para que a avaliação promovesse uma transformação mais significativa.

A forma como se avalia os alunos pode propiciar uma leitura como reprodução ou como produção de sentidos. A primeira é linear, restringindo-se à simples decifração, a questões que não levam à reflexão e são compatíveis com as tendências liberais, e de texto como uma unidade fechada, com um sentido único. Na caso de leitura como decifração, o professor avalia a leitura através de questões objetivas que não permitem respostas múltiplas, e exige dos alunos as respostas que constam no livro didático, ou as que o professor considera como “corretas”. A compreensão é vista como “ato passivo”, uma falsa concepção, segundo Bakhtin (1998, p.99), e “que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa”.

Enquanto a segunda, que defendemos, é concebida numa perspectiva discursiva, em que o sujeito interage com o autor através do texto, momento em que se dá a compreensão, a produção de sentidos. “A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende - no tempo, no espaço, na cultura - em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa” (BAKHTIN, 2003, p.366). Ainda, para esse teórico russo, “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se, contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas” (BAKHTIN, 2003, p.366). A leitura, assim entendida, favorece a reflexão, a crítica, sendo, dessa forma, compatível com

as tendências progressistas. Nesse caso, a avaliação se dá no processo de aprendizagem, permite respostas múltiplas; é dialógica, favorece a reflexão dos alunos e faz com que eles se vejam e se sintam não como reprodutores de idéias, mas produtores de sentidos, o que pode ser percebido através da postura do professor que não exige uma única leitura, a leitura “correta”. Essa atitude corrobora a idéia de que não há uma leitura esperada: a compreensão é entendida como ativa por conter o germe da resposta. “Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. (BAKTIN, 1998, p. 132).

Ainda, segundo Bakhtin (2003), a compreensão nem sempre ocorre logo depois de um enunciado. A compreensão que ele denomina de *ativamente responsiva de ouvido* pode acontecer no caso de um militar que cumpre a ordem que lhe é dada; pode ser uma *compreensão responsiva silenciosa*, como em alguns gêneros discursivos criados com essa finalidade, por exemplo, os gêneros líricos, o que seria uma *compreensão responsiva de efeito retardado*, pois o que foi ouvido e ativamente entendido mais cedo ou mais tarde “responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte”. (BAKHTIN, 2003, p. 272). Para o referido autor, isso se reporta ao discurso escrito e ao lido.

Remetendo essa idéia aos alunos-leitores, podemos dizer que muitas vezes a professora não conseguiu deles uma resposta imediata, mas essa resposta poderá acontecer em outras situações, outras circunstâncias, tanto no ambiente escolar como fora dele. Ali, naquele espaço, começava, acreditamos, a “germinar” a produção de outros sentidos.

Com fundamento nas referidas idéias, podemos dizer que o percurso de avaliação trilhado pela professora, e que se deu através de questões de compreensão e de produção de textos, demonstra, em alguns momentos, uma visão de leitura como decifração que, no entanto, evolui e, os alunos-leitores e produtores tentam se afastar da decodificação, do simples reconhecimento ou identificação das idéias do autor. Assim, indícios de uma leitura como produção e multiplicidade de sentidos podem ser vistos, quando eles produzem textos, nos quais tratam de temas do cotidiano e aparecem suas opiniões sobre esses temas.

Através das respostas dadas na entrevista pela professora, verificamos indícios de uma perspectiva de leitura e de avaliação compatíveis com a visão advogada em nossa tese. Apesar do entendimento de leitura como produção de

sentidos e de avaliação como acompanhamento dos sucessos e dos problemas de aprendizagem, na prática, ela enfrenta dificuldades na explicitação dos problemas identificados nas produções dos alunos, como também, em introduzir mecanismos que envolvam esses alunos na avaliação, fazendo-os perceber que um trabalho de compreensão e escrita de textos precisa ultrapassar o nível de reprodução e dirigir-se ao nível da *produção responsiva ativa*.

Uma prática com essa perspectiva exige o respeito à autonomia do aluno, e em conseqüência, uma postura não autoritária, o que não significa licenciosidade: “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2003, p.59).

Essas idéias encontram, também, respaldo em Certeau (2004, p.268), que ao tratar da autonomia do leitor como dependente de uma transformação das relações sociais “que sobredeterminam a sua relação com os textos”, assim se expressa: “Uma política de leitura deve portanto articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito efetivas, as torne politizáveis. Destacar alguns aspectos da operação leitora indica já como é que ela escapa à lei da informação”.

Consideramos que os alunos precisam ser vistos e tratados como sujeitos produtores de sentido, entretanto sem lhes atribuir uma “autonomia” isenta de interferências.

Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente [...] A noção de autonomia é complexa já que ela depende das condições culturais e sociais. Para sermos, nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, um saber, é preciso que esta cultura seja bastante variada para escolher no estoque das idéias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto esta autonomia se alimenta da dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético e dependemos também de nossos genes (MORIN, 2005, p.66).

Para tanto, torna-se necessária, e urgente, uma mudança nas políticas públicas de formação de professores, com a finalidade de rever e discutir as suas práticas avaliativas, bem como, tomar conhecimento das pesquisas realizadas na área de ensino e aprendizagem de línguas. Esse momento deve apresentar o começo de uma mudança de atitude, no que tange à forma de avaliar a compreensão e a produção de textos na escola.

Sabemos que as conclusões dessa tese são “apenas” algumas trilhas de uma caminhada mais longa, mas esperamos ter oferecido elementos que possibilitem a reflexão da prática pedagógica por parte daqueles que atuam no cotidiano da sala de aula, levando-os a analisar as concepções de leitura, escrita, compreensão e avaliação subjacentes às suas práticas, para não reduzirem as atividades de ensino e aprendizagem de língua materna, e/ ou estrangeira, ao simples treino de habilidades e a avaliação, à verificação dessas habilidades. E que, a partir dessa reflexão, os educadores busquem alternativas de ensino e, conseqüentemente de avaliação, que propiciem aos educandos a oportunidade de se tornarem sujeitos produtores de sentido, logo, não-submissos, sujeitos que têm uma autonomia relativa (ZOZZOLI, 1991, 2002, 2003, 2006), sujeitos ativos, críticos, participativos, questionadores e capazes de interferir na realidade. Nas palavras de Zozzoli (2006, p.139-140):

Que esses sujeitos se transformem em autores dentro de um processo, mesmo contrariando as instâncias de poder que deliberam quem deve ditar o quê a quem, dicotimizando, dessa forma, teoria e prática e instituindo a distinção entre produtor e usuário/consumidor.

Sob essa ótica, recusar-se-ia a idéia de *consumo-receptáculo* que é resultado de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica que diferencia e oferece privilégios aos “produtores” em detrimento daqueles que não o são. E sendo a leitura um *aspecto* parcial do consumo, no dizer de Certeau (2004, p 263-264), “pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura”.

Considerando que “é para os outros que se produz o texto” e que o texto “é já na produção um sentido construído a dois”, – idéia de Geraldi citada como epígrafe de nossa conclusão, e ainda, de que a forma como se avalia os alunos pode propiciar uma leitura como reprodução ou como produção de sentidos, nossa tese é de que o percurso avaliativo do professor, que se dá no processo e visa à transformação, precisa constituir-se como meio impulsionador de leitura e escrita enquanto produção de sentidos e não de mera reprodução.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVARENGA, Georfravia Montoza. (Org). *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.
- ANDRÉ, Marli Elisa. *A Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papius, 1995.
- ANDRE, M.E.D. A de & PASSOS, L.F. Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas. In: CASTRO, A. M. & CARVALHO, A.M.P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar - didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade e a política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993..
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer: comunicação e expressão do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, Mickail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed. Tradução de Michel Lahud & Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARROS, Diana. L P de & FIORIN, Luis. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- CAVALCANTI, M. do Socorro Aguiar de Oliveira. Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: UFAL, 2002. Tese (Doutorado em Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas.
- CASTRO, A. D; CARVALHO, Ana Maria P. (Org). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira, 2001.

CEREJA, W. R & MAGALHÃES, Theresa C. *Português: linguagens*, 5ª série. São Paulo: Atual, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 10ªEd. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos – abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. In. GALVES, Charlotte,

CHARTIER, ANNE Marie & HERBRAND, Jacques. *Discours sur la lecture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor o navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTE, Daniel. *Leitura e competência comunicativa*. In GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni.P & OTONI, Paulo.(Orgs). *O texto: escrita e leitura*. Campinas, S.P: Pontes, 1988

DAVIS, Cláudia. *Piaget ou Vygotsky ,uma falsa questão*. In: *Viver mente & cérebro*. Coleção memória da pedagogia nº 2, p. 38-48. São Paulo: Ediouro, 2007

DEMO, Pedro. *Metodologias da avaliação: de como ignora, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, S.P: Autores Associados, 1999.

DIDONÉ, Débora; GENTILE, Paola & BENCINI, Roberta. *O papel da avaliação*. In: *Revista nova escola*, p.30-33, jan / fev. Editora Abril S. A: São Paulo, 2007.

DIONÍSIO, Ângela P. & BEZERRA, M. A. (Orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógica*. Madrid: La Piqueta, 1982.

ENQUITA, M.F.A. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FIDALGO, Sueli Salles. *A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para inclusão*. In. *Revista brasileira de*

lingüística aplicada, v.6, n.º2. Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p.15 - 27.

FIORIN, José Luiz. Tendências da análise do discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.º 19, p.173-179, jul /dez 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.25-54.

GALISSOT, René. Au-dela du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. In: *Revue internationale des recherches et de synthèses en sciences sociales*, n.º 101, p.5-16. Paris : Éditions L' Harmattan, 1991,

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. Teresa (Org). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GRIGOLETTO, Marisa. Interação em sala de aula de leitura: a atuação do aluno nas margens e no centro da construção da significação. *Trabalhos de lingüística aplicada*. Campinas n.º 29, p. 85-96, jan./jun. 1997.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed Editora Ltda, 2001.

HOFFMANN, Jussara M L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara M L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara M L. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KRAMSCH, C. *Contexte and culture in langage teaching*. Oxford: Osford University Press, 1993.

LAFΟΥCARDE, Pedro Dionísio. *Planejamento e avaliação do ensino: teoria e prática da avaliação do aprendizado*. Tradução de Maria Carneiro da Cunha. São Paulo: IBRASA, 1980.

LANTZ, Pierre. Sujet de la connoissaince et la subjectivité. In : *Revue internationale de recherches e de synthèses en sciences sociales*, nº101, p.49-55. Paris: L' Harmattan, 1991.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A Formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys & VAL, M. da Graça Costa (Orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito autor*. São Paulo: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. *Tecnologia educacional*, v.21, nº 108, p.14-19. Rio de Janeiro, 1992.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, S.P: Pontes, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil,1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas.SP: Mercado de Letras, 1994

- MOITA LOPES, Luis Paulo. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas, S P : Mercado de Letras, 1996.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação no futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcineli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs). *Leitura: perspectivas Interdisciplinares*. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1988.
- ORLANDI, Eni Pulcineli.. *Autoria, interpretação: leitura e efeitos simbólicos*. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. Pulcineli & OTONI, Paulo. – (Orgs). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulcineli. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In GADET, Françoise e HARC, Toni. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RENAUT, Alain. *L'individu réflexions sul a philosophie du sujet*. Paris : Hatier, 1995.
- ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação das habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys & VAL, M. da Graça Costa (Orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - o sujeito autor*. São Paulo: Autêntica, 2005.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma didática da melhor qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J.G. e GÓMEZ, A. I. P. *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Espanha, Ediciones Morata, 1992.

SHAFF, A. *História e verdade*. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, Silvio Sanchez (Org). *Pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Clarilza Prado de (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 6ªed.Campinas: S. P, 1997.

TRIVINOS, Augusto, N S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERCOSA, Élcio de Gusmão. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar: uma abordagem sociopolítica da ação docente*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de leitura na escola*. Campinas (SP): Unicamp, 2001. Tese (Doutorado em Letras na área de teoria literária), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

ZILBERMAN, R e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: por que a interdisciplinaridade?* In: ZILBERMAN, R & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática 1988.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula*. *Leitura*, n. 21. Maceió: EDUFAL, 1988, p. 193-215.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *O processo de constituição de uma gramática do aluno*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Ed. da UNICAMP, nº 29, p.37, 50, jan/jun, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. *Ensino da leitura e produção de textos na universidade*. In: MOURA, Denilda (Org). *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL, 2000.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos In ZOZZOLI, Rita Maria Diniz.(Org) *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e Produção. *Leia escola*. Revista da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande V.6, n.º Especial p.125-138, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Wilson J. *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006, p.105 – 128.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



161

PORTARIA Nº 33/96

Traga normas para regulamentar a avaliação da aprendizagem e apuração da assiduidade dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

A Secretária Municipal de Educação de Maceió, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei Federal nº 5692/71 e com base na Política Municipal de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º - A avaliação da aprendizagem e a apuração da assiduidade dos alunos da Rede Municipal de Educação de Maceió reger-se-á por esta Portaria.

Art. 2º - A avaliação da aprendizagem compreende um processo sistemático, integral e contínuo de análise qualitativa do processo de construção/apropriação de conhecimentos pelos alunos.

PARÁGRAFO ÚNICO - A avaliação da aprendizagem do aluno tem por objetivos:

I - Investigar os avanços e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem e as possíveis causas de natureza pedagógica;

II - Oferecer subsídios para o professor refletir e reorientar sua prática pedagógica a fim de adequá-la aos processos de aprendizagem dos alunos;

III - Definir a promoção escolar dos alunos.

Art. 3º - A avaliação da aprendizagem do aluno será realizada por componente curricular e seu resultado expresso numa escala de notas de 0 (zero) a 10 (dez), com exceção de Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso.

PARÁGRAFO ÚNICO - Os resultados da avaliação da aprendizagem do aluno em Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso, serão expressos através dos conceitos:

MB - Muito bom

B - Bom

R - Regular

Art. 48 - As notas e conceitos atribuídos ao aluno no processo de avaliação deverão representar seu estágio de construção/apropriação de conhecimento em relação aos objetivos previstos em cada componente curricular.

Art. 50 - Será atribuída uma nota a cada componente curricular, ao final de cada bimestre letivo, resultante da aplicação e análise de mais de um instrumento de avaliação, durante o bimestre letivo.

PARÁGRAFO ÚNICO - Para compor a nota bimestral (N.B) de cada componente curricular, o professor procederá da seguinte forma:

a) definir o nº e o tipo de instrumentos de avaliação a serem aplicados no bimestre;

b) distribuir o total de 10 pontos pelos instrumentos de avaliação definidos, considerando o grau de complexidade, abrangência e relevância das informações que pretende investigar quanto à aprendizagem do aluno;

c) compor a nota do bimestre somando o total de pontos obtidos pelo aluno nas avaliações realizadas.

Art. 60 - O desempenho escolar do aluno será acompanhado pelo professor e registrado sistematicamente em Relatório de Acompanhamento Pedagógico do Aluno.

3.18 - Na elaboração de Relatório de Acompanhamento Pedagógico do Aluno deverão constar os seguintes itens:

a) Os avanços do aluno em termos de compreensão e apropriação de conhecimentos em relação aos objetivos previstos em cada componente curricular;



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

163
LUGAR PARA A CIUDADELA

b) Os conteúdos não dominados pelo aluno em relação ao programa previstos em cada componente curricular;

c) As dificuldades apresentadas pelo aluno em termos de aprendizagem em relação aos procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo professor em cada componente curricular;

d) Outros fatores relevantes que tenham interferido no desempenho escolar do aluno;

e) Propostas de reencaminhamento do trabalho pedagógico com vistas à superação das dificuldades detectadas no rendimento escolar do aluno, para subsidiar a continuidade da escolarização.

§ 2º - De 1ª a 4ª série do 1º Grau, o relatório de Acompanhamento Pedagógico do Aluno apresentará o desempenho individual de cada aluno, nos diversos componentes curriculares.

§ 3º - De 5ª a 8ª série do 1º Grau e no 2º Grau, o Relatório de Acompanhamento Pedagógico do Aluno apresentará o desempenho coletivo de cada turma, em cada componente curricular.

§ 4º - O Relatório de Acompanhamento Pedagógico do Aluno subsidiará as reuniões de Conselho de Classe, reuniões de pais e reuniões de professores.

§ 5º - Compete à Coordenação Pedagógica da unidade escolar orientar e acompanhar a elaboração dos relatórios, mantendo-os organizados em arquivo para consulta e atualização.

Art. 7º - No decorrer do bimestre, ao final de cada avaliação, o aluno que apresentar aproveitamento insatisfatório, receberá atendimento pedagógico imediato por parte do professor, através de novas atividades de ensino - aprendizagem e reavaliação.

PARÁGRAFO ÚNICO - As notas da reavaliação substituirão as notas anteriormente alcançadas pelo aluno.

Art. 8º - A nota final (NF) do aluno em cada componente curricular será obtida através da média aritmética extraída das 4 (quatro) notas bimestrais.

Art. 9º - As datas de realização das atividades de avaliação serão marcadas pelo professor, e comunicadas à Coordenação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



denação Pedagógica da unidade escolar e divulgadas para os alunos, com antecedência.

PARÁGRAFO ÚNICO - Somente poderão realizar atividades de avaliação fora das datas marcadas, os alunos que tenham faltado por motivo superior comprovado.

Art. 10 - A aprovação do aluno em cada série dos cursos de 1º e 2º graus será definida no final do ano letivo considerando seu aproveitamento e sua frequência.

§ 1º - Da 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau a aprovação por aproveitamento será definida pela média global (MG), calculada através de média aritmética extraída das notas finais (NF) obtidas em cada componente curricular.

§ 2º - Da 5ª a 8ª série do 1º Grau e no 2º Grau, a aprovação por aproveitamento será definida por componente curricular, através da nota final (NF).

Art. 11º - Em Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso será considerado apenas a frequência para efeito de promoção, exigindo-se para aprovação, o mínimo de 75% em cada componente curricular.

Art. 12º - Serão APROVADOS (AP) os alunos que obtiverem:

I - Média igual a 6,0 (seis) até 8,0 (oito) e frequência igual ou superior a 75%.

II - Média superior a 8,0 (oito), independente de frequência, tendo comparecido a todas as atividades de avaliações do componente curricular.

Art. 13º - Serão REPROVADOS (RP) os alunos que obtiverem:

I - Média inferior a 4,0 (quatro), independente da frequência;

II - Frequência inferior a 50% e média igual ou inferior a 8,0 (oito).

4.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



165

Art. 142 - Serão submetidos a ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO FINAL (ERF) com reavaliação (RA) os alunos que, ao final do ano letivo, não apresentarem aproveitamento satisfatório, considerando os objetivos previstos para o componente curricular, expresso através da média e frequência mínima exigida para aprovação, nas seguintes situações:

I - POR APROVEITAMENTO - Os alunos com média inferior a 6,0 (seis) até 4,0 (quatro) e frequência mínima de 75%.

II - POR FREQUÊNCIA - Os alunos com média igual ou superior a 6,0 (seis) até 8,0 (oito) e frequência inferior a 75% até 50%.

III - POR APROVEITAMENTO E FREQUÊNCIA - Os alunos com média inferior a 6,0 (seis) até 4,0 (quatro) e frequência inferior a 75% até 50%:

§ 1º - A carga horária destinada aos estudos de Recuperação Final corresponderá a 10% de carga horária total do componente curricular a ser recuperado.

§ 2º - A nota atribuída ao aproveitamento do aluno, decorrente da reavaliação nos estudos de Recuperação Final, substituirá a média obtida ao final do ano letivo.

Art. 152 - SERÃO APROVADOS APÓS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO FINAL E REAVALIAÇÃO, os alunos que:

I - Obtiverem nota mínima 6,0 (seis), quando submetido a recuperação por aproveitamento;

II - Tenham frequentado, no mínimo, 80% das aulas de recuperação e apresentem avanços de aprendizagem, quando submetidos a estudos de recuperação exclusivamente por frequência.

III - Obtiverem nota mínima 6,0 (seis) e tenham frequentado no mínimo 80% dos estudos de recuperação, quando submetidos a recuperação por aproveitamento e frequência.

5.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



166

Art. 169 - As unidades escolares, através da Coordenação Pedagógica, promoverão conselhos de classe, reunião com os pais e reunião com professores para analisar e refletir os resultados escolares dos alunos e para propor medidas que contribuam para a superação do fracasso escolar.

Art. 170 - Cada unidade escolar, através de processos que assegurem a participação dos professores, pessoal técnico e administrativo, pais e representação de alunos, organizará seu CALENDÁRIO ESCOLAR, fixando:

- a) 200 (duzentos) dias de aula;
- b) 11 (onze) dias de Estudos de Recuperação Final e Reavaliação;
- c) Datas de início e término dos 4 bimestres letivos;
- d) Datas das reuniões do Conselho de Classe, reuniões de pais e reuniões de professores;
- e) Datas de entrega de notas e relatórios dos alunos, pelos professores, à Coordenação Pedagógica;
- f) Outras atividades que considere necessárias.

Art. 182 - Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Art. 192 - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

MACEIÓ, 26 DE MARÇO DE 1996

Maria José Pereira Viana
MARIA JOSÉ PEREIRA VIANA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6.

QUESTIONÁRIO

Aluno(a) _____ Série _____

- 1- Você gosta de ler? Por quê?

- 2- O que você mais gosta de ler?
 Livro de Histórias
 Revistas
 Outras. Quais?

- 3- Na Escola, que tipo de leitura você gosta de fazer?

- 4- Dos textos que você leu na Escola, de qual você mais gostou?

- 5- Você sente dificuldades quando lê? Que dificuldades?

- 6- Você acha difíceis as perguntas que a professora faz sobre os textos?

- 7- O que você faz depois que a professora corrige as respostas das questões sobre os textos e corrige os textos que vocês escreveram?

ENTREVISTA

Ano: 2004
Profa. de Português .
5ª série

1- Que critérios você usa na avaliação?

Profª - A idéia é fundamental. Depois disso, então eu vou avaliar se ele repetiu muito...é a ortografia, a pontuação. Eu boto algumas observações. Mas, a minha avaliação para o texto, a produção do texto é a coerência.

2- Na hora que você vai corrigir o texto quais são aqueles aspectos que você considera mais importantes? Quais são aqueles que você valoriza mais?

Profª - O que eu valorizo mais?
A idéia em primeiro lugar.

3- Você já disse a idéia.

Profª - É a idéia e depois a arrumação do texto, a ortografia, mas nem tanto a ortografia.

4- É eu já notei que não é tanto a ortografia. Então, e você marca...

Profª - Marco algumas coisas, mando procurar no dicionário em vez de eu colocar a palavra correta porque acho que na hora em que ele vai... ele vai pro dicionário ele vai visualizar melhor, mais do que se o professor colocar a palavra correta.

5- É porque observei nos que você fez, você marcou. Agora eu queria perguntar, no momento, depois o que você faz além de entregar?

Profª - Converso com alguns alunos, com aqueles que têm mais dificuldades, com aqueles que não conseguem conectar as idéias, arrumar as idéias. Tem que fazer um trabalho bem pertinho. E outro, que é que eu faço também, eu anoto as dificuldades que a maioria tem e vai continuar tendo mesmo a gente trabalhando, entendeu? Tipo assim: de repente, o que mais comum é esse negócio, de repente vem junto, mas, nunca bota mas, a conjunção. E quando botam mas botam o acento no a. Eu trabalho separado, olho cada texto. Olho algumas questões, assim... de concordância. Coloco no quadro e vou mostrar para eles, o verbo tem que acompanhar aquela pessoa que você botou ali, entendeu?. É um tipo de exercício que eu sei que não surte muito efeito, não, porque no outro texto, ele vai cometer o mesmo erro.

6- É mais se você insistir?

Profª.- É, mais eu sei... você tem que insistir.

7- Outra questão que eu tinha pensado: Qual sua opinião sobre avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação em leitura? Quando você faz avaliação dos textos?

Profª - Avaliação em leitura?

8- Avaliação da compreensão de texto?

Profª - Eu quero ver se o aluno consegue tirar do texto algumas pistas que o texto dá pra você descobrir, entendeu? Se ele faz, se ele só consegue responder se a resposta estiver bem claro no texto, certo? Esse não tem muita compreensão, não é? Então, pra mim, as perguntas que eu tento elaborar pra eles é assim, que eles conseguem dar pista... que ele vai descobrir no texto, entendeu?. Que eles possam escrever, responder o texto, dar a idéia, mais ele vai ter que elaborar a resposta, entendeu? Aí eu sei que ele compreendeu alguma coisa. E tem alunos que conseguem, outros alunos não conseguem sequer saber, assim, dizer tal palavra está substituindo qual que foi dita, isto não é nem compreensão, não é nem compreensão de texto, mas eles não conseguem fazer uma coisa dessa, como a gente fez aqui, a dita está no lugar de qual palavra, a bola, a dita foi direta no vidro, a bola. Que dita era essa? A bola,. Quer dizer muitos não conseguem, entendeu? Se não conseguem compreender um negócio desses é porque não têm concentração. Então, a gente tem que trabalhar muito com texto, porque : 1º . os textos do livro nem sempre são interessantes.

9- Mas você não trabalha só com textos, como aquela narrativa que trouxe, aquele da Revista Época.

Profª - Realmente, porque não dá pra trabalhar só com textos. Mas nem sempre a gente pode trazer outros textos, não tem tempo.

10- É a questão do trabalho. Você, por exemplo, ao avaliar, você avalia individualmente, em dupla?

Profª - Eu penso o seguinte: o aluno que tem dificuldade, eu nem sempre deixo, não deixo formar a dupla igual porque às vezes é bom, não é?. O aluno que tem dificuldades, ele vai sentar perto do aluno que não tem muita, e vai trocar idéias. Por isso mesmo, ao Eduardo eu disse, é em dupla o trabalho? Ele disse: não professora, é individual, mas a gente ta trocando umas idéias. Continua a profª : porque duas pessoas pensam melhor, entendeu?. Então, se você pega dois alunos que realmente trabalham, assim, mas outros não querem fazer nada, outros só querem aproveitar dos colegas. Então você só tem condição de avaliar a produção do aluno se ele fizer sozinho.

11- Quantos anos você tem de magistério, T? Então, você já se aposentou do Estado?

Profª - Me aposentei.

12- Tem mais de 25 anos?

Profª -Tenho, já me aposentei com 28 anos

13- Você trabalha aqui com 5ª série e trabalha na escola do Estado com 7ª série. O que você observa aqui na sala? Quais são as maiores dificuldades que eles têm de compreensão? Que tipo de texto eles têm mais dificuldades? Deu prá perceber ou não? Por exemplo, narrativa.

Profª - Narrativas são mais fáceis. Eles gostam muito de poesia, eu percebo muito a falta nesse livro, não trabalha muito com poesia, entendeu? No livro da 5ª série quase não tem poesia. Se for uma narrativa muito longa aí já tem dificuldades. Agora mesmo, essa recuperação só tinha historinhas, e muitos não conseguiram. E quem me perguntou, teve uma aluna que me perguntou, ela não leu conto nenhum e respondeu sobre o comentário de literatura, sobre a apresentação do trabalho de literatura.

14- Você sabe se eles, aqui da sala, freqüentam a biblioteca?

Profª - Eles freqüentam, mas eles continuam pegando livrinhos, entendeu? Aí a dificuldades deles está aí, que eles continuam pegando livrinho de crianças. Observo que todas as semanas eles vão lá, mas pegam livros infanto-juvenis, aqueles bem pequeninos.

15- Tem alguma orientação das meninas (fazendo referência às professoras que ficam na biblioteca – na sala de leitura) que ficam na biblioteca?

Profª: Acho que não.

16- Eu acho que é mesmo, só para o registro.

Profª - Eles pedem, elas anotam, ele devolvem.

17- Os que gostam mais de ler, são os que têm mais facilidade?

Profª- Ah! Com certeza, com certeza.

18- Aquele menino, o Y , ele lê alguma coisa fora?

Profª - Ele leva o livro porque ele pede para devolver. Professora eu vou devolver o livro. Entendeu? Então, tem os meninos mais espertos, os que lêem, a gente percebe, o aluno que lê outro texto, ele entende melhor e produz melhor também.

19- Então, eu queria que você me dissesse, o que você acha, qual a sua opinião sobre o papel do professor no ensino de línguas, materna, estrangeira?

Profª: O papel do professor? Eu acho que é assim...assim de orientar mesmo, entendeu? dar subsídios para que o aluno produza, agora você não pode querer que o aluno construa nada sem ter, entendeu? Eu não vou chegar na primeira semana como eu cheguei e entregar um texto para o aluno e querer cobrar desse aluno, uma coisa que ele antes não fez, que ele não conhece. Ele só vai conhecer se ele ler. Aliás, só vai produzir bem se ler, conhecer, entendeu? Então, eu acho que o professor tem de ser assim: ele tem que dar materiais diversos, entendeu? Pra que o

aluno tenha oportunidade, a gente nem sempre pode fazer tudo? Mas se cada um fizesse. Eu acho que não pode ser assim separado. Infelizmente, a gente ainda trabalha assim, mas não dá pra ser separado, porque posso trabalhar um texto de ecologia, de história, aproveitar datas históricas, então, trabalho com meus alunos.

20- Textos diversificados, não é? Dependendo da necessidade.

Profª: Exatamente, aí todo professor poderia trabalhar a mesma coisa, aí um fica jogando para o outro. Isso aí não é da minha área, isso aí não é da minha área. O aluno é que perde com isso, entendeu? Eu acho que tem de ser assim, tem de ter coisas mais visuais porque eles aprendem com mais facilidade.

21- Vocês não têm vídeo aqui? Como é funciona?

Profª. A professora vai, reserva o que quer. Tem uma sala de vídeo pra levar os meninos é tudo.

22- Mas não é muito trabalhado, não?

Profª - Não é muito não.

23- Mas não tem material disponível em língua portuguesa, em história, em geografia? Não tem nem filmes, nenhum acervo? É preciso que a professora traga?

Profª - Sim, a professora traz.

24- Então, fica mais difícil.

Profª- Então, fica mais difícil.

26- Então, se a escola dispusesse de material, você ia lá e consultava?

Profª - Você tem que ajudar muito ao aluno, ir de banca em banca.

27- Eu observo que é isso que você faz. Uma coisa que você já tinha me dito, mas que eu quero registrar. Como é que no final você dá um conceito a cada aluno? Como você atribui uma nota, um conceito?

Profª - Olhe, eu faço um trabalho de produção de texto, vamos supor, depois eu determino quanto valia. Seu trabalho vale 1,5, não é. Faço vários trabalhos, aí eu vou ver como aquele aluno escreveu até chegar a um 1,5. Mesmo que ele tenha algum erro de ortografia, mas se ele seguiu direitinho a idéia, ele conseguiu mais do que o outro, aí ele tem que ganhar 1,5. Aí eu boto 1,25, 1, e o que não conseguiu de jeito nenhum eu boto, boto meio ponto.

28- É porque valeu o esforço.

Profª: É pelo menos ele vai melhorar depois, eu boto um recadinho. Então eu vou olhar se o aluno faz o exercício em sala que a gente ta trabalhando gramática.

Então, a gente vai olhar se o aluno tá participando, se tá tendo interesse, logo ele não vai ganhar uma nota de graça, mas vai ter um incentivo por aquilo ali. Então, no final se o aluno não conseguiu a média, mas se ele é um aluno que participou, que fez os exercícios, entendeu? Então, eu não vou deixar aquele aluno, eu arredondo a nota, desde que a distância não seja muito grande, entendeu? Então eu olho todos esses aspectos.

29 - O aluno que não vem de jeito nenhum. Esse que só deixou pra fazer a prova no final, um critério que você conta, considera?

Profª - Considero se o aluno participou de todos os trabalhos, ou perdeu 1 ou 2, mas no final ele não conseguiu a média.

30- Aí é diferente daquele...

Profª - É diferente. Se ele na reavaliação, ele não foi bem na reavaliação, aí eu vou levar em consideração isso. Vamos ver se ele durante o bimestre teve nota 5, ele fez uma reavaliação e a nota foi menor do que 5. Então, inclusive eu digo pra eles: Esses que tiveram média 5, eu vou desconsiderar, essa nota da reavaliação. Esses que tiveram média 5 eu vou desconsiderar essa nota da reavaliação e vou acrescentar um ponto na média, então fica com 6.

31- É porque além de participar...

Profª - É por isso que dificilmente um aluno é reprovado comigo. Só aquele que realmente não tem condição. E principalmente aquele que não evolui bem no texto, entendeu? Aí porque você vai ter mais cuidado. Cada vez que você vai passando, entendeu? Não adianta ficar retendo não é? Se o aluno se lê tem uma dificuldade ou outra em gramática que ele vai rever.

32- É porque ele vai ter oportunidade de rever a questão. Tá bom, T.

Profª - Eu acho o seguinte: quando eu fiz um trabalho eles reclamaram porque eles acharam que vai dar mais trabalho, teve um que disse assim: Ah professora! Da outra vez que eu fiz eu tirei 7, vou tirar 7 de novo. Tá vendo? Então, eles acharam ruim ter que ler a história, porque eu disse: você só vai conseguir responder se você ler. Essa turma quase ninguém falta, entendeu? Então você não tem muito trabalho, entendeu? Na turma C, porque o pessoal mais faltou, fica jogando, brincando, ficaram 17 alunos. Então, eu pedi, além da leitura, você vai ter que dizer personagem, título tal, etc. Eles não sabem nem identificar quem...

33 - Ele é forçado a ler para poder contar.

Profª: Então, eu levo muito em consideração isso. O fato dele ler, ele já aprendeu mais. Quando é um livro maior, eles levam para casa, vão ler durante 15 dias e vão ter que fazer um trabalho. Dizer o que achou do livro, dar a opinião, que mensagem positiva ou negativa. Mas a minha recuperação é uma coisa mais elaborada.

**QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE A - 1994
1º BIMESTRE**

Nº	NOME DOS ALUNOS	MÉDIA	RECUPERAÇÃO
1	AÍDA	6,0	
2	ANITA	2,0	2,0
3	ANÍSIA	6,5	
4	ARÍSIA	8,0	
5	BERTA	8,0	
6	BRENA	6,5	
7	BRENO	8,0	
8	CLARA	8,5	
9	CECI	8,5	
10	DANILO	3,0	2,5
11	DENIA	8,0	
12	DENISE	8,5	
13	DEAN	8,0	
14	ELIO	4,5	3,0
15	ELISA	4,5	3,5
16	ELIETE	7,5	
17	EDSON	7,5	
18	EVANE	7,0	
19	FRANCE	8,0	
20	FRANCIS	7,0	
21	JADE	6,0	
22	JANE	6,0	
23	J. F	8,0	
24	JOUSE	-	3,5
25	JANIO	8,0	
26	RÚBIA	4,5	
27	LARA	5,0	3,5
28	LISIA	-	6,0
29	LEDO	6,5	
30	MÁRCIO	9,5	
31	MARA	8,5	
32	NILDA	9,0	
33	ROSE	9,5	
34	SÉRGIO	-	5,5
35	SILVIO	4,5	1,5
36	SUZY	7,5	
37	TELMA	6,0	
38	WILDO	6,0	
39	VERA	-	
40	TÉRCIO	-	

QUADRO 4 - AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE A - 1994
2º BIMESTRE

Nº	Nome do Aluno	Trabalho em grupo	Criação de texto	Exercício Avaliativo	Análise de texto	Trabalho final	Média	Reavaliação
1	AÍDA	1,0	1,0	0,5	1,0	-	3,5	6,0
2	ANITA	0,5	1,0	0,5	2,0	3,0	7,0	
3	ANÍSIA	1,0	10	0,5	2,0	3,0	7,5	
4	ARÍSIA	0,5	1,0	2,0	2,0	1,0	7,0	
5	BERTA	0,5	1,0	2,0	1,5	1,0	6,0	
6	BRENA	-	-	0,5	1,0	1,5	3,0	6,0
7	BRENO	0,5	-	0,5	-	1,0	2,0	-
8	CLARA	0,5	1,0	1,0	2,0	1,5	6,0	
9	CECI	0,5	0,5	-	1,5	2,0	4,5	6,0
10	DANILO	-	1,0	0,5	1,5	1,0	4,0	6,0
11	DENIA	1,0	10	10	1,5	2,5	7,0	
12	DENISE	-	1,-0	0,5	1,5	2,0	5,0	
13	DEAN	0,5	05	1,0	2,0	2,0	6,0	
14	ELIO	-	0,5	1,5	1,0	1,5	4,5	-
15	ELISA	-	0,5	1,0	0,5	1,0	3,5	4,0
16	ELIETE	0,5	0,5	05	1,5	3,0	6,0	
17	EDSON	0,5	1,0	0,5	2,0	1,5	5,5	6,0
18	EVANE	0,5	-	1,0	2,0	1,5	5,0	7,0
19	FRÁSIA	-	1,0	1,5	1,5	3,0	7,0	
20	FRANCIS	-	0,5	0,5	1,0	2,0	4,0	7,5
21	JADE	0,5	-	-1,5	-	2,0	4,0	6,0
22	JANE	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	7,0	
23	J. F	-	-	0,5	1,0	1,0	2,5	
24	JOUSE	DE	SIS	TEN	TE			
25	JANIO	0,5	1,0	1,5	1,0	2,0	6,0	
26	RÚBIA	1,0	-	0,5	1,0	2,0	4,5	6,0
27	LARA	0,5	1,0	1,0	1,5	2,5	6,0	
28	LISIA	-	1,0	10	10	10	4,0	2,0
29	LEDO	1,0	1,0	1,5	1,5	2,0	7,0	
30	MÁRCIO	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0	7,0	
31	MARA	1,0	1,0	1,5	2,0	3,0	8,5	
32	NILDA	1,0	1,0	1,5	1,5	2,5	7,5	
33	ROSE	0,5	1,0	2,0	1,5	1,5	6,0	
34	SÉRGIO	-	-	0,5	1,5	1,0	3,0	-
35	SILVIO	-	-	-	-	2,0	2,0	7,0
36	SUZY	0,5	1,0	0,5	1,0	1,5	4,5	5,5
37	TELMA	0,5	1,0	0,5	2,0	1,0	5,0	-
38	WILDO	0,5	1,0	1,0	1,5	2,0	6,0	
39	VÁLNIA	-	-	1,0	1,0	2,0	4,0	7,0
40	TÉRCIO	-	-	-		-	-	

QUADRO 5 - AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE A - 1994
3º BIMESTRE

Nº	Nome do aluno	Texto em grupo	Interpretação de texto	Produção de texto	Interpretação de texto	Exercício avaliativo	Média
1	AÍDA	-	-	1,0	1,0	2,75	5,0
2	ANITA	1,5	0,5	1,25	1,25	2,75	7,5
3	ANÍSIA	1,5	0,5	1,5	1,25	3,0	8,0
4	ARÍSIA	1,5	1,0	1,0	1,0	2,25	7,0
5	BERTA	1,5	1,0	1,0	1,0	1,5	6,5
6	BRENA	1,5	0,5	-	-	-	2,5
7	BRENO	-	0,5	1,25	1,25	3,25	6,5
8	CLARA	1,5	1,5	1,25	1,25	3,5	9,0
9	CECI	1,5	-	1,5	1,0	3,5	8,0
10	DANILO	1,5	1,0	1,0	1,25	2,0	7,5
11	DENIA	1,5	1,0	1,0	1,0	2,75	7,5
12	DENISE	1,5	-	1,25	1,25	2,25	6,5
13	DEAN	-	-	1,25	1,0	3,75	6,,5
14	ELIO	-	0,5	1,25	1,0	2,0	5,0
15	ELISA	1,5	1,0	1,2,5	1,0	2,75	7,5
16	ELIETE	1,5	-	0,5	1,0	3,25	6,5
17	EDSON	1,5	-	1,25	1,25	2,75	6,0
18	EVANE	-	0,5	1,0	1,0	2,75	6,0
19	FRANCE	1,5	1,0	0,5	1,0	1,0	6,0
20	FRANCIS	1,5	1,0	1,0	1,25	3,75	8,5
21	JADE	1,5	0,5	1,5	1,25	2,25	6,5
22	JANE	1,5	1,5	1,0	-	2,25	6,5
23	J. F	1,5	-	1,0	-	-	2,5
24	JOUSE	DE	SIS	TEN	TE		
25	JANIO	1,5	1,5	0,5	1,0	2,0	7,0
26	RÚBIA	1,5	-	1,0	-	3,5	6,0
27	LARA	1,5	-	1,25	2,5	2,5	6,5
28	LISIA	1,5	1,0	0,5	0,5	2,0	6,0,
29	LEDO	1,5	1,5	1,0	1,25	2,75	8,0
30	MÁRCIO	1,5	1,0	1,0	1,25	3,5	8,5
31	MARA	1,5	0,5	1,5	1,25	3,75	9,0
32	NILDA	1,5	1,25	1,5	1,5	3,5	9,5
33	ROSEA	1,5	1,5	1,0	1,25	2,5,	8,0
34	SÉRGIO	1,5	-	-	-	3,0	4,5
35	SILVIO	-	-	-	-	2,75	3,0
36	SUZY	1,5	1,0	-	-	2,25	5,0
37	TELMA	1,5	-	1,25	0,5	2,5	6,0
38	WILDO	1,5	0,5	1,5	1,25	3,5	8,5
39	VÁLNIA	1,5	1,5	1,5	1,25	3,0	9,0
40	TÉRCIO	1,5	-	1,0	1,0	3,0	6,5

QUADRO 6 - AVALIAÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª SÉRIE A - 1994
4º BIMESTRE

Nº	Nome do aluno	Participação em sala	Atividade Avaliativa	Produção de texto	Interpretação	Média	Recuperação	
							Mensal	Final
1	AÍDA	1,0	0,5,	2,5	1,0	5,0	5,0	
2	ANITA	1,5	1,5	2,,5	2,5	8,0		
3	ANÍSIA	1,0	0,5	2,5	2,0	6,0		
4	ARÍSIA	1,0	1,5	1,5	2,5	6,5		
5	BERTA	1,0	1,5	2,0	1,5	6,0,		
6	BRENA	1,0	-	1,0	-	2,0	-	-
7	BRENO	1,0	1,5	3,0	2,0	7,5	-	
8	CLARA	1,5	1,5	2,5	1,5	7,0		
9	CECI	-	1,0	2,5	1,5	5,0	5,0	6,5
10	DANILO	1,0	1,0	2,5	1,5	6,0		
11	DENIA	1,5	1,5	1,5	1,5	6,0		
12	DENISE	1,0	1,5	1,0	1,5	5,0	6,0	
13	DEAN	0,5	05	1,0	2,0	5,,0	6,0	
14	ELIO	-	0,5	2,5	1,5	4,5	1,0	1,0
15	ELISA	0,5	1,5	-	1,0	3,0	6,0	
16	ELIETE	1,5	1,5	1,5	1,5	6,0		
17	EDSON	1,0	1,0	1,5	1,5	5,0	6,0	
18	EVANE	1,5	2,0	2,0	1,5	7,5	7,0	
19	FRÁNCE	1,0	1,0	1,5	1,0	4,5	6,0	
20	FRANCIS	1,5	1,5	2,5	1,5	7,0		
21	JADE	1,5	1,5	2,5	2,0	7,5		
22	JANE	1,0	1,0	1,0	2,0	2,0		
23	J. F	-	-	-	-	-		
24	JOUSE	DE	SIS	TEN	TE			
25	JANIO	1,0	1,0	2,5	1,5	6,0		
26	RÚBIA	0,5	0,5	2,5	1,0	5,0	6,0	6,0
27	LARA	0,5	1,5	-	1,5	3,5		
28	LISIA	1,5	1,0	2,0	1,5	6,0		
29	LEDO	1,0	1,0	3,0	2,0	7,0		
30	MÁRCIO	1,0	0,5	3,0	2,0	6,5		
31	MARA	1,0	1,5	2,5	1,0	6,0		
32	NILDA	1,0	1,5	3,0	1,5	7,0		
33	ROSE	1,5	1,5	2,5,	1,5	7,0		
34	SÉRGIO	0,5	0,5	1,5	0,5	3,0	3,0	3,0
35	SÍLVIO	0,5	-	-	-	0,5	2,0	2,0
36	SUZY	0,5	1,0	-	1,5	3,0	3,0	3,0
37	TELMA	1,5	1,5	2,0	2,0	7,0		
38	WILDO	1,0	1,0	3,0	1,5	6,5		
39	VÁLNIA	1,0	1,0	2,5	1,5	6,0		
40	TÉRCIO	0,5	1,0	3,0	1,5	6,0		