
LEITURAS ENTRELAÇADAS: DO AVALIADOR E DO AVALIADO

INTERLACED READINGS: OF THE EVALUATOR AND THE EVALUATED

João Hilton Sayeg-Siqueira¹

Doutor em Linguística (PUC-RS)

Professor titular do PPG em Língua Portuguesa da PUC-SP

RESUMO: Este artigo tem por tema uma abordagem sobre procedimentos de leitura e medidas e procedimentos para avaliar a formação do sujeito-leitor e o desenvolvimento de sua competência leitora por meio de atividades pedagógicas de ensino e de avaliação do processo e do produto. O objetivo é traçar metas que propiciem reflexões sobre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação do produto. O apoio teórico sobre leitura e sobre avaliação está sistematizado em categorias de análise sobre a avaliação de um procedimento de leitura de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Santos (SP), bem como as observações do aluno sobre a avaliação recebida. Como resultado, é apresentado o entrelaçamento dessas diferentes leituras.

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

ABSTRACT: The subject of this article is an approach to reading procedures and measures and procedures to assess the formation of the subject-reader and the development of his or her reading competence through pedagogical teaching activities and evaluation of the process and product. The objective is to set goals that encourage reflections on diagnostic evaluation, formative evaluation and product evaluation. Theoretical support on reading and on assessment is systematized in categories of analysis on the assessment of a reading procedure by a 9th grade of Elementary School student at a public school in the city of Santos, SP, as well as the student's observations on the assessment received. As a result, the interweaving of these different readings is presented.

Keywords: Reading. Teaching. Learning. Evaluation.

Introdução

O ensino da leitura sempre esteve na berlinda, seja nas metodologias de ensino, seja nos critérios de avaliação do desenvolvimento da competência leitora. Quando a avaliação entra em pauta, na escola, a perspectiva adotada é, geralmente, uma só, a leitura que o professor faz do entendimento que o aluno tem do texto; nunca, ou quase nunca, a leitura que o aluno faz da avaliação feita pelo professor. Neste artigo, adota-se essa abordagem, chamada, aqui, de “leituras entrelaçadas”, isto é, a leitura que o professor faz da leitura do aluno, e a leitura que o aluno faz da leitura que o professor fez de sua leitura. Os subsídios teóricos de base para a abordagem dessas peculiaridades, presentes no processo de realização da leitura, estão embasadas em Sayeg-Siqueira (2022).

¹ Endereço eletrônico: joaohilton@uol.com.br

Procedimentos de leitura

Ler, pela etimologia latina, tem origem no verbo *legere*, com significado de “escolher, selecionar, eleger”; e dele vem a palavra leitura, *lectura*, percurso de exploração da superfície multimodal do texto, por meio de etapas de reconhecimento, de investimento e de discernimento, estabelecidas pelos ciclos de decodificação, de interpretação e de compreensão.

A decodificação é um ato de decifrar signos escritos. A interpretação é um ato de apreender os significados das unidades constitutivas do texto, sendo que, nesta etapa, o leitor iniciante procede dentro dos parâmetros tradicionais de intelecção, ou seja, atém-se aos significados apreendidos do texto, pela decodificação; já o leitor mais maduro, com mais experiência na exploração das possibilidades significativas do texto, aciona sua competência leitora e assume um posicionamento crítico, o que dará mais profundidade ao estágio da compreensão.

A compreensão é um ato de explorar as potencialidades do texto pela construção de efeitos de sentido. Esse deve ser o objetivo final presente no ambiente escolar, a leitura como prática para desenvolver a reflexão, a análise e a crítica. A reflexão decorre de uma postura com propriedade de prudência e sensatez que favorece o processo de entendimento. A análise compreende um estudo pormenorizado de cada unidade de leitura para conhecer melhor suas funções significativas e, assim, desencadear comentários avaliativos para aprofundamento da compreensão. O senso crítico é a capacidade de questionar, de fazer julgamento, decorrente de uma consciência reflexiva e de uma ponderação analítica sobre o papel social da leitura. Assim formado, o leitor deixa de estar circunscrito à instância escolar e passa a transcender seus conhecimentos para as atividades cognitivas sociointeracionais.

Pela tradição pedagógica, o texto é abordado por uma concepção unívoca, absoluta e invariável, que desconsidera a atividade intelectual aplicada pelo leitor no processo de leitura e que atribui ao texto uma onipotência. O aprendizado (efeito do aprender, e não aprendizagem, processo do aprender) enfoca a leitura como um hábito construído por regras, e não como um ato realizador de um posicionamento interpretativo. Assim, um leitor estudante entende leitura como a prática de destacar, por meio de grifos, informações nos textos estudados em cada disciplina.

Reflexões avaliativas do processo de ensino-aprendizagem passaram a rever terminologias e procedimentos adotados nas ações pedagógicas, desde os anos escolares

iniciais. Ponderações recaíram sobre as palavras “alfabetismo” e “alfabetizado”, por contemplarem apenas um conhecimento sobre o alfabeto, que leva, de maneira restrita, a enfocar a leitura como um ato autômato de codificar e decodificar o código que registra o texto. Realiza-se, assim, uma leitura mecânica, sem envolver as capacidades de refletir acerca da leitura e emitir um ponto de vista, sem as ações de compreensão e reformulação de ideias baseadas na leitura realizada.

A partir da década de 1980, alfabetização começou a ser confrontada com “letramento”, termo oriundo do inglês *literacy* que significa ser letrado, dominar a escrita e a leitura para usos em práticas sociais. Isso requer do indivíduo um entendimento, uma compreensão do que está lendo, a fim de conseguir elaborar conceitos e pensamentos acerca da leitura realizada, bem como emitir opinião. É um novo olhar sobre o entendimento do papel da leitura na escola e na vida do cidadão. Esse olhar traça um novo paradigma, que não despreza a experiência prática que a configuração do texto provoca no leitor e o arcabouço de conhecimentos acionados por ele na busca dos desvendamentos textuais, mas estabelece conexão com o contexto histórico-social mais amplo em que o leitor se insere.

Ações que, encadeadas, passam umas pelas outras e até se sobrepõem, em algumas situações. Esses atos de leitura estão centrados, de maneira restrita, no texto e no leitor. Quando, no texto, relaciona-se ao processo de decodificação, enfatiza o processamento linear da leitura, dá maior valor a letras e a palavras, exercita a mera transcrição de trechos do texto ou, no máximo, a paráfrase. Quando, no leitor, resgata dele implicações anteriores da vida social, afetiva e escolar, pressupondo conhecimentos prévios: linguístico, textual e enciclopédico; o que propicia abarcar não só decodificação, mas também a atribuição de significações; levando ao abandono de uma postura passiva para uma ativa na exploração significativa do texto.

Medidas e domínios de avaliação de leitura

Avaliação é uma prática pedagógica que recai tanto sobre o ensino quanto sobre a aprendizagem, portanto, é um elemento integrador do processo e do produto. Segundo Passarelli (2020, p.55):

Avaliação demanda acompanhamento do processo de construção do saber que o sujeito-aprendente desenvolve pela mediação do sujeito-ensinante. Aqui, acompanhar tem relação com o processo que — continuada e interventivamente — acontece, de modo a identificar o

que o estudante sabe, o que ainda não sabe e o que precisa ser feito para ele enfrentar e superar o que está dificultando a construção de saberes.

No processo estão implicadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa que permitem a associação ensinante e aprendente, por meio da análise das diferentes competências mobilizadas na formação de unidades significativas. A projeção do professor como ensinante-aprendente atrela a avaliação ao processo de formação do leitor, promove a elaboração de material avaliativo que busca relacionar o conteúdo apresentado no texto com a realidade do leitor, por meio da ativação de conhecimentos linguísticos e conceptuais. Quanto mais as estratégias aplicadas favorecem a ativação desses conhecimentos, maior é o favorecimento do aprendente-leitor fazer inferências que ativam os conhecimentos prévios e propiciam um entendimento mais profundo das informações trazidas pelo texto.

A avaliação do produto permite compreender que mecanismo de interpretação será acionado pelo aprendente em relação aos marcadores linguísticos, como letras, sílabas, palavras e frases; e às unidades lexicais de interpretação, processamento da articulação das partes constitutivas do texto em uma unidade significativa, por mecanismos de coesão e de coerência, constituída pela relação do texto lido com a situação social em que o leitor está inserido, o que lhe proporciona a construção de efeitos de sentido e, assim, ao alcance do estágio mais profundo da leitura, o da compreensão. Dessa forma, o ato de ler deixa de ser apenas uma tarefa escolar, pois desperta no aprendente uma postura crítica, desenvolvendo, progressivamente, sua competência leitora.

Se, desde a formação inicial como leitor, o ensinante desenvolver atividades de avaliação condizentes com a realidade social do aprendente, este, aos poucos, e com significativa importância, deve, por meio das práticas de avaliação, ir assumindo, conforme Gallart (2001, s.p.), o “papel autorregulador” de sua compreensão. Para isso, consoante Colomer e Camps (2002, p.172), a escola atual precisa rever os parâmetros da avaliação tradicional, que não avalia a formação do leitor em desenvolvimento, pela valorização de uma “avaliação formativa de leitura”, que permite uma formação mais adequada do aprendente como leitor. Essa concepção amplia o desenvolvimento do leitor em sua formação, por torná-lo sujeito de um processo e não o resultado de um produto.

A avaliação formativa tem por objetivo a formação e o desenvolvimento de um aluno-leitor competente, valorizando os pontos fortes do aprendente e trabalhando as dificuldades demonstradas. A missão fundamental da avaliação é trazer uma inovação pedagógica, por meio de alterações práticas para a melhoria da intervenção no processo

de aprendizagem. Deve-se ter em conta, segundo Sim-Sim e Viana (2007), que a avaliação não é universal e aplicada da mesma forma para todos. Ao tornar a aprendizagem algo pessoal, com ritmos diferentes e com critérios motivacionais distintos, procede-se igualmente a uma avaliação em prol da formação leitora do aprendente, criando oportunidades iguais para o desenvolvimento de todos. Para tanto, necessário se torna a adoção apurada dos critérios de avaliação.

Para o estabelecimento de critérios, há de se considerar:

1. o grau de dificuldade da proposta para a etapa escolar em que o aprendente se encontra;
2. a complexidade de compreensão que o texto selecionado oferece, dificultando a formação de unidades significativas consistentes e favorecendo leituras automatizadas e/ou dispersivas;
3. a facilidade de identificação de elementos de coesão, que tecem as unidades textuais, e de coerência, que estabelece a base semântica, para o reconhecimento das articulações explícitas e implícitas, o que favorece a elaboração de inferências e uma compreensão mais profunda do conteúdo proposto pelo texto;
4. a projeção das dificuldades possíveis que o aprendente encontrará para responder de forma adequada ao proposto e como poderá resolver situações problemáticas;
5. os interesses que o texto e a proposta de trabalho despertarão no aprendente;
6. a forma como a avaliação será encaminhada ao aprendente, a clareza dos critérios e o registro deles na atividade entregue;
7. o modo como o aprendente vê e entende a avaliação.

Análises exemplificativas

A atividade de leitura, que segue, foi proposta para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, de tempo integral, da cidade de Santos (SP). Por ser de tempo integral, o ensinante goza de tempo hábil para preparar atividades complementares para os aprendentes e encaminhar devolutivas orientadoras.

O processo da unidade de leitura teve início com um:

TEXTO MOTIVADOR

Instrução: Leia o texto a seguir e escreva um comentário sobre o assunto abordado por ele.

Mulheres foram mais alvo de assédio sexual do que de roubos ao se deslocarem pelas cidades no país, aponta pesquisa

Dados dos institutos Locomotiva e Patrícia Galvão revelam ainda que 7 em cada 10 mulheres já receberam olhares insistentes e/ou cantadas inconvenientes enquanto se deslocavam pelas cidades em que vivem.

Importunação e assédio sexual são os principais motivos de insegurança das mulheres ao se deslocarem pelas cidades brasileiras, segundo uma pesquisa realizada pelos institutos Locomotiva e Patrícia Galvão.

[...]

“Embora haja uma sensação geral de insegurança urbana, a pesquisa comprova que as mulheres sentem muito mais medo do que os homens em seus deslocamentos e que esse medo tem uma razão concreta: as experiências das mulheres com situações de violência, em especial, de importunação e assédio”, afirma Jacira Melo, diretora do Instituto Patrícia Galvão.

[...]

O meio de locomoção mais citado pelas entrevistadas como cenário de importunações e assédios sexuais foi o **ônibus**. Atrás dele, está o deslocamento a pé, que se destaca neste e em outros tipos de violência, como assaltos, atos racistas, agressões físicas e estupro.

[...]

Dentre os principais fatores de insegurança destacados pelas entrevistadas estão a falta de iluminação pública, ausência de policiamento, ruas desertas e a grande quantidade de espaços públicos abandonados, questões que podem ser solucionadas com a implementação de políticas de segurança efetivas, além de ações de zeladoria mais frequentes.

Por Renata Bitar, g1 SP — São Paulo – 15/10/2021 04h00 (Adaptado)
Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/15/>

Comentário da atividade: Pela instrução, entende-se que se trata de uma atividade corriqueira, pois não traz muitos descritores de procedimentos. A solicitação é que seja feito um comentário, o que prevê uma postura reflexiva e crítica do aprendente. Os recortes, apresentados entre as sequências textuais, revelam que o texto original tinha uma dimensão que, talvez, não condissesse com o tempo destinado para a realização do intento, por isso foi fragmentado, mas, segundo o proponente, sem prejudicar o entendimento do conteúdo pretendido.

TEXTO DE UM ALUNO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As mulheres sempre reclamam que são assediadas. Os institutos Locomotiva e Patrícia Galvão comprovam isso e mostra que as mulheres não podem nem andar socegadas nas ruas porque são importunadas por cantadas inconvenientes.

A insegurança urbana não acontece só nas ruas e também nos ônibus, onde não acontece só cantadas inconvenientes mas importunações e assédios sexuais, assaltos, atos raciais, agressões físicas e estupro.

Mulheres foram entrevistadas e reclamam da falta de iluminação pública, ausência de policiamento, ruas desertas e grande quantidade de espaços públicos abandonados. A solução pode ser com a implementação de políticas de seguranças efetivas, além de ações de zeladoria mais frequentes.

Comentário da produção do aprendente: O aprendente não atendeu de forma satisfatória ao que foi pedido, pois apenas transcreveu trechos do texto original, sem

atrelar a eles um olhar reflexivo e um posicionamento crítico. Tem-se mais um exercício de sumarização. Há duas incorreções gramaticais, uma, de palavra que não se encontra no texto de base, **socegadas*, que pode ter tido sua grafia contaminada pela maior ocorrência de palavras com o som [s] intermediário grafado com “c” (foram 13, contra 7 com “ss”); outra, de palavra que se encontra no texto, **agregões*, o que denota a chamada “cegueira ortográfica”, em que se olha a grafia da palavra, mas não se retém sua forma ortográfica, soma-se, a isso, a maior ocorrência de palavras grafadas com “ç” nas terminações “ão” “ões”, o que leva à contaminação ortográfica. Para considerar um traço de autoria na produção do aprendente, destaca-se a utilização da expressão *não podem nem andar socegadas*, indicativa de encapsulamento dos registros: *cantadas inconvenientes, importunações, assédio sexual e situações de violência*.

TEXTO DO APRENDENTE, COMENTADO PELO ENSINANTE

As mulheres sempre reclamam que são assediadas. Os institutos Locomotiva e Patrícia Galvão comprovam isso e mostra(m) que as mulheres não podem nem andar soeegadas(ss) nas ruas porque são importunadas por cantadas inconvenientes.

A insegurança urbana não acontece só nas ruas e também (não só ... mas também) nos ônibus, onde não acontece(m) só cantadas (atenção à concordância) inconvenientes mas (não só ... mas também – outra vez) importunações e assédios sexuais, assaltos, atos raciais, agregões(ss – atenção a como está escrito no texto) físicas e estupro.

Mulheres foram entrevistadas e reclamam(ram – atenção ao paralelismo entre os tempos verbais) da falta de iluminação pública, ausência de policiamento, ruas desertas e grande quantidade de espaços públicos abandonados. A solução pode ser com a implementação de políticas de seguranças (designação composta com preposição, só o primeiro elemento vai para o plural) efetivas, além de ações de zeladoria mais frequentes.

[...], você elaborou um resumo do texto motivador, sem emitir comentários pessoais sobre o problema apresentado quanto à insegurança e aos incômodos urbanos vivenciados pelas mulheres.

Vamos tentar refazer a atividade, emitindo uma opinião sua sobre a situação relatada?

Comentários sobre a avaliação do ensinante: Com base em considerações de Ruiz (2010), sobre estratégias para correção de redação, foi feita uma adaptação para correção de atividade de leitura, uma vez que o resultado da proposta elaborada pelo ensinante é um texto escrito. A autora, entre quatro estratégias, indica as correções resolutiva e a textual-interativa, que serão consideradas aqui. Encontra-se a resolutiva em todas as marcações em vermelho, que não ficam na mera indicação da incorreção, pois são seguidas de soluções, em azul, para os deslizes cometidos. Ao final, em azul, cor indicativa das intervenções do ensinante, vêm observações interativo-textuais, com

esclarecimentos sobre os parâmetros da proposta e o resultado oferecido pelo aprendente, entendendo que a aprendizagem é um processo, ao oferecer oportunidade de refazimento da atividade.

Comentário do aprendente sobre a avaliação do ensinante: Ao aprendente, foi dada a oportunidade de comentar a avaliação recebida. Ficam, primeiramente, registradas as observações espontâneas do aprendente, seguidas de uma sistematização em termos mais acadêmicos:

1. “Eu fico com a dúvida de como fazer o exercício por causa que cada vez vem um comentário diferente; aí eu faço como antes e não está certo”. O aprendente faz referência à falta de critérios objetivos e comuns para a avaliação, dando a entender que o ensinante utiliza critérios diferentes em ocasiões diferentes, para exercícios com as mesmas características.
2. “Fica mais confuso quando a professora faz a correção e eu não sei o que fez”. O aprendente destaca a utilização de instrumento de avaliação desconhecido do avaliado, pois o ensinante não apresentou e não esclareceu, previamente, os critérios.
3. “Parece que a escola tem um jeito de avaliar, tipo complicado, às vezes difícil de entender”. Ao mencionar a escola, o aprendente descola a responsabilidade da diversidade de critérios e da obscuridade deles, exclusivamente, do ensinante, uma vez que há a utilização de recursos sistematizados e institucionalizados, perceptíveis em outras situações de avaliação.
4. “Às vezes, a professora faz uma correção diferente das coisas que ela fala em sala de aula”. Este comentário traz um reflexo do anterior, pois, há uma desvinculação dos procedimentos didático-pedagógicos e afetivos do ensinante, no dia a dia escolar, e o procedimento avaliativo.
5. “Não sei, vem umas coisas escritas, tipo teoria, que aí fica difícil de entender”. Esta observação tem vínculo com o item 2, sobre a falta de esclarecimento dos critérios que, às vezes, estão embasados em adoção de práticas avaliativas subsidiadas por fragmentos de concepções teóricas.

Conclusão

O desenvolvimento da competência leitora está atrelado, também, aos parâmetros da avaliação, sendo, no entanto, necessária a identificação, por parte do aprendente, dos critérios e dos objetivos dela. Os parâmetros, para a construção de uma medida justa de

avaliação de leitura, devem atentar às características dos níveis de desempenho em cada fase de escolaridade visada. Os procedimentos adotados observam as medidas de avaliação, estabelecidas por marcos quantitativos, subsidiários das orientações qualitativas, que disponibilizam informações outorgantes de tomada de iniciativas, por parte do aprendente, para aprimorar os pontos positivos e superar as dificuldades. Aqui, ficam, apenas, algumas observações específicas sobre procedimentos para avaliação de atividades de leitura para formação e desenvolvimento da competência leitora.

Referências

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. A avaliação da leitura. In: COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.171-190.

GALLART, Isabel Solé. Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 4, p. 6-17, dic., 2001. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Sole.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 31, n. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6292/3962>. Acesso em: 5 ago. 2020.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. Leitura prismada em quatro faces. In: SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton (org.). *Leitura exploratória: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão*. Curitiba: Editora Bagai, 2022. p.8-28. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1lx8IMuM2Sek_2D987UsYImceVGEzSsFK/view?usp=drivesdk. Acesso em: 13 jun. 2022.

SIM-SIM, Inês; VIANA, Fernanda Leopoldina. *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, out. 2007. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11809/1/Para%20a%20Avalia%3%a7%3%a3o%20do%20Desempenho%20de%20Leitura.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.