

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa¹

1. PRÁTICAS DE LEITURA/PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A prática de leitura e produção de textos na escola tem se limitado a exercícios mecânicos de decodificação e repetição de estruturas “prontas” preconizadas pelo professor. Privilegia-se desse modo, a forma em detrimento do conteúdo. Cabe ao aluno, cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, a quem cabe avaliar apenas o produto final, com base nas normas que regem a língua padrão.

Fala-se, todo momento, em “crise da leitura” e atribui-se a culpa do baixo desempenho lingüístico dos alunos a falta de leitura. Tal fato acaba por provocar uma ruptura da noção de língua subjacente às Teorias da Comunicação e às da linguagem, em contraposição à concepção de linguagem da Análise do Discurso que concebe a linguagem não como um mero transmissor de informações, mas como produto de efeitos de sentido entre interlocutores, a partir de um contexto social e histórico. Dessa forma, numa visão discursiva, a linguagem tem que se relacionar com a exterioridade, tendo em vista determinadas condições de produção, para fazer sentido.

Apesar de o professor, na maioria das vezes, tentar trabalhar com temas que considera estarem diretamente ligados à realidade dos alunos, estes se reconhecem neste processo como um mero cumpridor de tarefas, alguém que produz um texto para um destinatário – o professor, mas ao contrário, como um ser social que busca interagir com um leitor potencial através de seu texto.

O momento da avaliação, por sua vez, representa também mais um “ajuste de contas”, em que o professor poderá comprovar se o aluno domina determinadas regras gramaticais, sobrevalorizando a forma externa do texto em prejuízo de aspectos como: função pragmática do texto, adequação ao tema, adequação ao tipo de composição, nível de linguagem e falhas de coesão e coerência.

Desse modo, analisar-se-ão os parâmetros de avaliação utilizados pelo professor no momento da avaliação, bem como se a forma de avaliação possibilitou uma evolução na escrita dos alunos.

2. EVOLUÇÃO NA CONCEPÇÃO DE ESCRITA

Estudiosos como Kleiman (1993), Ilari (1992) Passarelli (2001), dentre outros questionam o fato de tantos alunos sentirem aversão à leitura e produção escrita.

É provável que uma das principais causas de tal aversão encontre explicação na metodologia utilizada pelo professor no tocante à leitura e produção de textos, uma vez que se opera com uma visão limitada de leitura como decodificação e de escrita como algo “pronto” e “acabado” que não exige do produtor um planejamento, revisão ou quebra no fluxo linear, como tão bem argumenta Passarelli. Isso tudo acontece porque a escola

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

acredita que o indivíduo deve ter um talento especial para escrever, e para tanto basta empregar corretamente regras de ordem microestruturais no texto.

Etapas de pensar, selecionar, rascunhar, descrever e reescrever, tendo como meta o aperfeiçoamento, são negadas ao aluno, que acaba concebendo o texto como um produto acabado, e não como um lugar de reflexão sobre os mais variados recursos lingüísticos de que dispõem para expressar suas idéias.

Deve-se considerar o avanço que representou os estudos da lingüística textual para o ensino. Interessava a partir da década de 60, aproximadamente, não mais o estudo da palavra e da frase, mas sim do texto.

Diante das diferentes abordagens de escrita e dos suportes teóricos que as sustentam, identificam-se os seguintes modelos teóricos de escrita:

a) **Modelo Textual** – tem como precursores Beaugrande e Dressler. Segundo Costa Val (1993), texto “é uma ocorrência lingüística falado ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Convém atentar, ainda, para os sete fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (apud COSTA VAL, op. Cit.) que fazem com que um texto seja um texto.

1. Coerência: fator de ordem semântico-conceitual. Responsável pelo sentido do texto;
2. Coesão: fator de ordem formal. “É a manifestação lingüística da coerência”, constituída de mecanismos gramaticais e lexicais;
3. Intencionalidade: diz respeito a intenção do emissor de construir um texto coeso e coerente e capaz de atender aos objetivos a que o texto se propõe em uma determinada situação comunicativa;
4. Aceitabilidade: intimamente relacionada à intencionalidade, corresponde a expectativa do receptor de que o texto seja coeso/ coerente, como também perceba a relevância e utilidade;
5. Situacionalidade: refere-se à adequação do texto a uma determinada situação sociocomunicativa, bem como a sua relevância nessa dada situação;
6. Informatividade: diz respeito ao grau de informatividade, demonstrando até que ponto a informação contida no texto é esperada/não esperada, previsível/ imprevisível;
7. Intertextualidade: refere-se à relação de dependência de um texto com outros textos já existentes.

Nessa perspectiva, a produção de texto é vista como um produto, através do qual busca-se cumprir apenas uma função comunicacional, desprezando aspectos cognitivos e sócio-históricos que interferem no processo de produção textual.

b) **Modelo Cognitivo** – principais defensores Flower e Hayes (1980). A produção de textos é percebida como um processo realizado através de atividades mentais conscientes ou não, envolvendo níveis de planejamento e etapas de elaboração.

Os níveis de planejamento dizem respeito às metas ou objetivos do autor. Já as etapas referem-se às fases de produção de textos, denominadas de **Pré-escrita** (geração e organização das idéias), **Escrita propriamente dita** (tradução) e **Pós-escrita** (revisão).

Por outro lado, percebe-se que apesar dos avanços que esse modelo trouxe para os estudos lingüísticos, não há uma preocupação com a dimensão social da linguagem, como defende Meurer (1997). Surge, assim, um novo modelo de orientação à produção textual, envolvendo aspectos lingüísticos e sociocognitivos, o Modelo Sociocognitivo. A motivação representa um primeiro passo para a realização da produção textual. Essa

motivação provém do contato com os fatos/realidade, ou seja, da interação, do desejo de escrever a partir da História discursiva de cada indivíduo e dos discursos institucionais. Duas etapas são essenciais ao iniciar a atividade de produção textual: a Criação e a Recomposição/Polimento do texto. A primeira etapa “Criação” engloba os Módulos A (Representação mental de fatos/realidade por parte do escritor) controlado por um Monitor através dos Focos de atenção. Denomina-se Monitor “um aparato mental complexo, com funcionamento em parte consciente e em parte não consciente, que planeja, executa o processo de escrita como um todo, permitindo – ou não – a criação de determinada representação mental, a seleção de focos de atenção e a transformação de tais representações em textualizações específicas.” Em seguida, inicia-se uma outra etapa a de Recomposição/Polimento, a partir dos parâmetros de Textualização, que dizem respeito ao conhecimento do escritor acerca dos fatos/realidade, das práticas sociais e dos discursos institucionais, de acordo com sua História discursiva individual, e integralizando os módulos.

c) **Modelo Enunciativo-Discursivo** – acrescenta a noção de gênero ao trabalho de orientação a produção textual.

Como observa Rojo (1995), dentre as principais redefinições, destacam-se: a) adoção de enunciado como unidade de análise; b) o enunciado só adquire sentido/significado/circulação a partir de situações concretas de produção, que devem ser caracterizadas e consideradas enunciativamente; c) a enunciação será sempre dialógica, polissêmica e purilingüística, as quais implicam na preocupação com a gênese do discurso, e, portanto, da adoção da noção de Gêneros do Discurso, que teve como principal divulgador Bakhtin (1979). Apesar da complexidade do Modelo Enunciativo Discursivo, acredita-se ser o modelo mais completo e, portanto, mais indicado no tocante ao ensino-aprendizagem da produção textual.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS

No momento da avaliação, é importante que os sujeitos – professor/aluno – estejam cientes dos parâmetros de avaliação que serão utilizados, assumindo uma perspectiva dialógica diante da produção textual.

É necessário, portanto, que se adote uma postura frente à avaliação que priorize o caráter interacional da linguagem, exigindo do aluno conhecimentos de ordem semântica, pragmática e discursiva.

Ao analisar produções textuais de alunos e a correção feita pelo professor da disciplina de Língua Portuguesa, de uma turma de alunos da zona rural, do Município de Cabaceiras, durante um bimestre, percebe-se que o professor trabalhou com temas que acreditava fazer parte da realidade dos alunos como: *Festa do Bode Rei*, *Guerra entre EUA E Iraque* e ainda com a produção de *uma Carta Familiar*. Mas, apesar desse esforço, essas atividades representam para alguns alunos apenas a obrigatoriedade do cumprimento de uma tarefa solicitada pelo professor, a quem cumprirá, posteriormente, avaliar o produto final, com base nas normas que regem a língua padrão e estabelecer uma nota. Isso pode ser comprovado através do reduzido número de produções que eram entregues ao professor, mesmo sabendo que a cada atividade seria atribuída uma nota.

Percebeu-se, ainda, que de uma avaliação para outra não houve evolução na escrita desses alunos, uma vez que não foi permitido em nenhum momento que tivessem uma atitude reflexiva diante da produção textual, através de uma análise lingüística, para que assim se pudesse verificar o grau de interferência das atividades de reescrita na qualidade das produções textuais dos alunos.

Produzir um texto, resumia-se a tarefa de entregar a alguém que vai atribuir-lhe uma nota. O texto do aluno parecia servir, portanto, apenas como instrumento de verificação de aprendizagem de tópicos gramaticais (como concordância, acentuação, pontuação, dentre outros). Tal fato só vem a confirmar a afirmação de Val de que a tradição escolar tem conferido à avaliação a busca incessante de erros gramaticais.

4. CONCLUSÃO

A linguagem deve ser concebida como um processo em interação, a partir de uma perspectiva dialógica. Essa deve ser a atitude tanto do professor como do aluno frente à produção escrita, ou seja, os sujeitos envolvidos neste processo devem estar cientes do que se avalia em seus textos e os parâmetros de avaliação. Por outro lado, a prática de sala de aula observada comprova que o professor vê a língua como um código, uma visão normativo-prescritivista, restringindo o desenvolvimento das habilidades de leitura/escrita ao conhecimento de regras gramaticais.

Val defende, por sua vez, que a língua deve ser percebida numa visão interacionista, pois é através da relação das regras gramaticais, com regras pragmáticas e discursivas que essas habilidades podem ser desenvolvidas.

No espaço institucional em que se desenvolvem essas práticas, parece haver uma preocupação excessiva em apontar erros gramaticais e com a atribuição de notas, pois os alunos eram sempre lembrados de que a cada produção escrita seria atribuída uma nota.

No momento da avaliação, a leitura é mencionada inúmeras vezes pelo professor em suas anotações, mas apenas como uma forma de corrigir aspectos gramaticais, ou seja, o aluno precisa ler mais para rever a questão gramatical que seria mais bem percebida através da leitura. Essa forma simplificada de trabalhar leitura/ produção de texto inibe o desenvolvimento lingüístico, não permitindo que este desenvolva com eficiência a competência textual.

Desse modo, percebe-se que apesar de todo o avanço nos estudos lingüísticos, no tratamento com o texto e todas as mudanças que esses estudos trouxeram para os discursos pedagógicos, ainda é comum nos depararmos com práticas pedagógicas que, embora, aparentemente, se utilizem do texto, este seja subutilizado com fins gramaticais.

5. REFERÊNCIAS

- BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EVANGELISTA, Aracy *et al.* **Prof. - leitor aluno - autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar**. Belo Horizonte: CEALE/ Formato, 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1990.

- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de texto escrito. J. L. Meurer e D. Motta Roth, (org). **Parâmetros de textualização.** Santa Maria: UFSM, 1997. p. 13 - 28.
- PÉCORÁ, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita. O processual e o lúdico.** São Paulo: Olho d' água, 2001.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Perspectivas enunciativo-discursivas em produções de textos.** Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1995.
- VAL, Maria da Graça C. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

