

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA – A LEITURA E A COMPREENSÃO DE TEXTOS COMO INSTRUMENTOS DE APRENDER

Laura Monte Serrat Barbosa

RESUMO - Este texto tem como objetivo mostrar que é possível modificar o foco da avaliação de um aprendiz que, por algum motivo, não corresponde aos critérios de avaliação da sociedade. Ao avaliar a aprendizagem, em vez de levantar dificuldades, é possível compreender o funcionamento de quem aprende para que possa tomar consciência de sua forma de aprender e desenvolver estratégias para superar dificuldades. Apresenta-se um dos trabalhos desenvolvidos em quase duas décadas, na Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem, a respeito da avaliação da leitura, utilizando um instrumento que foi construído por sua equipe de psicopedagogas, a partir do trabalho iniciado na década de 1990 por Geraldine Franco de Oliveira Miraglia. O instrumento criado e aperfeiçoado nesse período denomina-se Quebra-Cabeça de Texto e tem como uma de suas principais finalidades a reconstrução de um texto, observando-se indicadores linguísticos e, sobretudo, uma conversa com o aprendiz para entender como chegou àquele resultado, suas facilidades e dificuldades e o que compreendeu do texto. Trata-se de colocar o aprendiz em situação de leitura e observá-lo no desempenho da tarefa. O texto propõe a observação de critérios para análise do processo de leitura e a forma de organizar o material, para que essa forma de avaliar não artificialize o processo de leitura do aprendiz.

UNITERMOS: Avaliação. Leitura. Aprendizado. Compreensão. Comunicação.

Laura Monte Serrat Barbosa – Mestre em Educação, especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem, formada em Clínica Psicopedagógica, formada em Teoria e Técnica de Grupos Operativos; Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem, Curitiba, PR, Brasil.

*Correspondência
Laura Monte Serrat Barbosa
Rua Mauá 838, ap. 1002 – Curitiba, PR, Brasil
CEP: 80030-200
E-mail: lauramserrat@hotmail.com*

LEITURA E COMPREENSÃO

Um dos principais recursos para a aprendizagem é a linguagem escrita – complexo instrumento simbólico criado no percurso da história da humanidade, que possibilita registrar as experiências vividas e tomar conhecimento de acontecimentos ocorridos com outras pessoas, em outros espaços e em outros momentos históricos.

Apesar de ser instrumento de aprendizagem, a linguagem escrita também necessita ser aprendida, e sua aquisição acontece desde a aproximação do aprendiz com o objeto de aprendizagem até o momento que ele processa a leitura, interpretando-a a partir de suas experiências e conhecimento de mundo.

Louise Rosenblatt, citada por Smith¹, diz que há duas maneiras de um leitor proceder a sua leitura: para obter informações e para viver a experiência. “A distinção entre informação e experiência é importante porque as duas são fortemente confundidas na área educacional. Livros e outros textos que deveriam ser lidos para a experiência são tratados somente como fontes de informação. Rosenblatt disse que isso ocorre por ser mais fácil dar nota aos leitores com base na informação que se espera que adquiram do que com a base na experiência que poderiam desfrutar. Ela ironizou tal abordagem no título do artigo, chamado de *Que Fatos Este Poema lhe Ensina*”¹.

Além disso, Foucambert² também alerta que a importância da escrita não se encontra no seu papel informativo, de comunicar e expressar, mas no seu papel de formar o pensamento adaptado às novas necessidades do mundo. Comunicar e expressar o quê? Essa passa a ser a questão. “[...] sim, a escrita é um meio de expressão e de comunicação. Mas de quê? De algo que não existiria sem ela? É preciso situar essa questão num ponto anterior às funções de comunicação e de expressão – para as quais a escrita abre simplesmente um registro novo – ou seja, situá-la entre os instrumentos e as ferramentas de pensamento que possibilitam operações intelectuais particulares; distante, portanto, daquilo que já se comunica e expressa sem ela.”².

Assim, a aprendizagem da leitura precisa ser entendida como uma aprendizagem que envolve o ser que vive, sente, pensa e comunica-se; com isso, vai contribuindo para o delineamento de uma forma própria de pensar o mundo, de abordá-lo e de experimentá-lo, para provocar um crescimento individual e relacional. Ler é uma aprendizagem bastante solitária no que se refere à leitura como: **experiência formadora de um ser amante** da sua condição de relacionar-se com autores de várias épocas, com personagens que apresentam os mais diversos comportamentos, com contextos naturais e culturais distintos que passam a povoar seu mundo subjetivo de forma simbólica; **de um ser pensante** capaz de criticar, de fazer relações, de construir uma teoria de mundo, de transformar a realidade a partir do que pensa, e também se transformar como ser humano situado nesse mundo; **de um ser operante** capaz de aprender a leitura como um instrumento que possui função social importante, sendo que uma delas está ligada à linguagem escrita que informa, comunica e possibilita a expressão de ideias, sentimentos, fatos etc.

O leitor maduro, segundo Kleiman³, possui uma flexibilidade tal para a leitura que a realiza tendo em vista o que necessita do material a ser lido. Por exemplo: se precisa saber apenas o nome de alguém que está citado em um texto, passa os olhos até perceber os indicadores que apontam para ele, anota-o rapidamente e afasta-se do texto; por outro lado, se necessita fazer um bolo, lê o texto e volta a ele sempre que necessário para selecionar os ingredientes, para ver a ordem de colocação no recipiente etc.; se deseja fundamentar uma experiência, lê os autores selecionados, grifando os elementos que interessam para essa tarefa, e organiza em fichas de leitura todos os dados necessários para a escrita posterior; se deseja deleitar-se, alimentar sua vida subjetiva, busca na literatura o tipo de texto e o estilo que mais lhe agrada. Cada texto exige do leitor uma atitude, e quanto maior for a consciência que possui sobre o seu objetivo com a leitura, mais eficiente ele torna-se.

Aprender a ler e a escrever requer, dessa forma, a aproximação afetiva do texto, o desejo de satisfazer as curiosidades e a aprendizagem de habilidades cognitivas e metacognitivas que tragam agilidade para a aprendizagem.

Um leitor eficiente, portanto, não é aquele que lê o que o texto comunica e entende, mas aquele que é capaz de significar o texto a partir da sua visão de mundo, dos seus conhecimentos; então, pensa, relaciona, critica, conclui e, principalmente, interpreta a partir de um sentido subjetivo, que modifica o meio, mas também o modifica.

A flexibilidade de um leitor eficiente é aprendida no desenvolvimento do leitor desde os primeiros contatos com a escrita. Para Smith¹, as pesquisas que mais esclarecem sobre o desenvolvimento da compreensão da linguagem escrita foram realizadas por sociólogos e antropólogos. "Duas das principais descobertas destas pesquisas são as de que as crianças, em todas as culturas, desenvolvem compreensões para as formas de linguagens escritas antes de irem à escola, e que estas compreensões estão baseadas no significado e utilização. [...] O que as crianças aprendem e pensam [...] é amplamente determinado pelas práticas e atitudes das pessoas à sua volta. [...] Existe uma documentação extensiva sobre a impressionante capacidade das crianças de extraírem sentido da linguagem escrita, sem a instrução formal [...]."¹

Nesse sentido, a aprendizagem realizada no cotidiano familiar passa a ser, também, um requisito importante na formação do leitor.

A escola formaliza a aprendizagem da linguagem escrita e, como tal, deve exercer, também, o papel de mediadora, como prevê a concepção alternativa de leitura na qual aquele que promove a aprendizagem do outro serve de mediador entre o aprendiz e o autor do texto a ser lido.

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Hoje em dia, no entanto, tem-se percebido uma dificuldade para a formação do leitor, principalmente nas instituições de ensino. Isso pode ter a ver com a concepção, ainda vigente, de

que ler é decodificar e decifrar e de que existem formas de avaliação do leitor, por meio de testes, que podem fazer a diferença na aprendizagem.

A leitura utilizada na escola como forma de avaliação ou a busca de testes de leitura com a justificativa de entender por que uma pessoa possui dificuldade de extrair o sentido daquilo que lê podem ser elementos inibidores do desenvolvimento do leitor. A prática da leitura em voz alta, por exemplo, é justificada pelo avaliador pelo fato de poder ver se o leitor está compreendendo ou não o que lê e, ao mesmo tempo, se ele utiliza-se dos recursos de leitura de forma correta, como a pontuação, a entonação e a pronúncia das palavras.

Kleiman³, ao referir-se à leitura oral como elemento de avaliação da compreensão, escreve: "Este é outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores. Nas primeiras séries, caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz, quase que exclusivamente, à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor 'perceber se o aluno está entendendo ou não', apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando lemos em voz alta."

Outras formas de avaliação que podem ser inibidoras dizem respeito às perguntas que seguem a leitura para medir a compreensão do texto, aos resumos que são solicitados após uma leitura ou mesmo às avaliações que são realizadas a partir do número de páginas do livro escolhido pelo leitor. Além de inibir o desenvolvimento do aprendiz como leitor, essas formas de avaliação podem desmotivar e relacionar a leitura com o dever, e não com o desejo, de buscar respostas aos objetivos e intenções daquele que lê.

Smith¹ diz que os testes são situações artificiais que dão aos protagonistas da escola, e à família, uma ideia distorcida do que seja leitura; além disso, não podem fazer nada de objetivo para aqueles que não apresentam o desempenho esperado na leitura.

Além do mais, nos dias atuais, é preciso olhar para a forma como as pessoas aprendem e satisfazem suas curiosidades sem, necessariamente, precisarem da linguagem escrita. A linguagem que se utiliza de imagens, movimentos, textos orais e escritos acompanhados com a música, como a da TV, por exemplo, distancia o aprendiz da aprendizagem da leitura. Se não houver uma experiência significativa que o envolva, dificilmente um aprendiz que não tenha aprendido a mágica de produzir seu próprio filme a partir da leitura, vá buscá-la como um instrumento primeiro de compreensão de mundo.

Muitos aprendizes, hoje, estão sendo tachados de maus leitores ou de portadores de dificuldades para aprender a ler e a escrever por dominarem e viverem a sua experiência com outros símbolos, outros códigos que não possuem a linguagem escrita como elemento principal.

Essa interpretação de que a existência cada vez maior de leitores não eficientes deve-se a transtornos ou dificuldades dos aprendizes e de que cada vez as pessoas leem menos tem promovido estudos de como o cérebro funciona para a aprendizagem da leitura, de como se processa a significação do signo, de qual é o papel da memória na aprendizagem da leitura e da sua compreensão, de quais são as estratégias que devem ser desenvolvidas pelo aprendiz para que possa proceder a leitura e fazer o maior aproveitamento possível dessa habilidade, além de outros estudos.

Nesse momento, então, aumenta a produção de testes de leitura, que vão auxiliando a compreensão a partir das respostas que os leitores dão a eles.

No entanto, encontrar as deficiências de leitura para poder ensiná-la pode não ser uma boa forma de compreender as dificuldades de uma pessoa que, por algum motivo, não está conseguindo ler da maneira esperada e nem compreender o que lê.

Muitas escolas e famílias, quando se deparam com alunos e filhos “maus leitores”, descartam a questão do contexto, do interesse, da experiência leitora e da leitura de mundo e encaminham

os aprendizes para avaliações diversas ou para programas repetitivos, que consideram a decodificação como o elemento mais importante do ato de ler.

AVALIAR SEM ARTIFICIALIZAR

Segundo alguns estudos de fundamentação construtivista, a melhor forma de avaliar um leitor é acompanhar seu desenvolvimento diariamente, conversar com ele sobre o que leu, contar a sua forma de compreender, ler para que ele possa compreender e comparar as diferentes formas de abordar o texto, pensar sobre as possíveis compreensões daquela escrita, sem a preocupação de quantificar a leitura ou categorizá-la rigidamente.

Na Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem (Curitiba, PR) –, a avaliação de como uma pessoa aprende é realizada num enfoque sistêmico⁴. Inclui a compreensão de como um aprendiz processa a leitura e a relação que faz com o que compreende do que lê e com o conhecimento que já construiu, assim como a compreensão de como pensa, o que pensa e age a partir do que leu.

Nessa ótica, a Equipe da Síntese considerou, na construção do seu processo avaliativo, o modo como a escola daquele aprendiz lidou com as pautas formais na sua aprendizagem leitora, assim como a valorização que a família deu e dá à aprendizagem da leitura na sua história. Nesse processo, foi necessário passar pela observação de como escola e família mediam o aprendizado junto aos aprendizes, e pela consideração de como elas avaliam e corrigem o desempenho leitor do aprendiz. Outro recurso foi observar o leitor em situação de leitura, observando alguns critérios que logo serão destacados.

AValiação de uma Dificuldade ou Compreensão de um Funcionamento?

Fazer uma mirada que compreenda o aprendiz como uma pessoa localizada em um tempo, situada e única, relacionada e solitária, possuidora de um organismo com características

próprias e uma história singular exige do observador um olhar chamado, por Visca⁵, de "olhar ingênuo", ou seja, um olhar desprovido de escalas, de conceitos pré-estabelecidos e de julgamentos classificatórios. Essa ingenuidade, no entanto, não despreza o conhecimento e, muito menos, a sua utilização para a análise do que foi observado. O olhar em relação ao aprendiz é ingênuo, pois vamos conhecê-lo a partir do momento em que ele chegar, apresentado por si mesmo, sem preconceitos de qualquer ordem. É assim que pensamos e fazemos a avaliação da aprendizagem na Síntese.

A avaliação da experiência leitora do aprendiz, portanto, não foge dessa visão, nem da forma de pensar e fazer o processo avaliativo na Síntese.

Ao pensar a avaliação do processo de aquisição e construção da linguagem escrita por meio da leitura e sua compreensão, questiona-se: "Como avaliar o desempenho leitor de um aprendiz sem artificializar demais o processo de investigação?"; "Como observar e avaliar o seu funcionamento para ler e compreender textos?"; "Como constatar a forma e a intensidade com a qual o leitor vincula-se aos textos?"; "Como perceber o uso que faz da língua escrita para vivê-la como experiência e significar a partir da sua experiência?"; "Como avaliar o pensamento, a compreensão e a comunicação em situações mais autênticas, menos controladas por medidas e valores?"

Estudou-se sobre a aprendizagem de leitura, fundamentando-se numa visão socioconstrutivista da aprendizagem, e foram nascendo alguns instrumentais para mediar essa observação.

No caso dessa fundamentação, para compreender o processo de leitura de um aprendiz, é necessário considerar: a função social da escrita; a função de formadora do ser pensante; a leitura como experiência objetiva e subjetiva; o sentido do que é lido a partir da experiência do leitor; o aprendiz inscrito em seu contexto; as relações entre esses aspectos no decorrer da história do aprendiz; as questões ligadas ao aprendiz, tais como a experiência leitora, a teoria de mundo, os

esquemas de aprender, fatores perceptivos, linguísticos e os interesses do aprendiz; o objetivo da leitura para aquele leitor, naquele momento; e as pautas formais do estudo do processo de aquisição das habilidades cognitivas e metacognitivas necessárias para a leitura.

Os instrumentos para essa compreensão não podem ser testes padronizados, que esperam uma determinada resposta, independente de todos os elementos constantes no parágrafo anterior. Pensando nisso, Geraldine Miraglia, fonoaudióloga e psicopedagoga da Síntese, no final da década de 1990, criou alguns instrumentos dinâmicos que eram elaborados a partir de um conhecimento prévio do aprendiz, numa entrevista realizada pela equipe da Síntese durante os processos avaliativos (EOCA – Entrevista Operativa, Centrada na Aprendizagem –, instrumento criado por Jorge Visca⁵ com o objetivo de levantar hipóteses sobre o funcionamento do aprendiz para aprender).

Quando a equipe reunia-se para discutir a EOCA de um determinado aprendiz e levantar as hipóteses sobre sua forma de aprender e sobre os obstáculos à sua aprendizagem, Geraldine era responsável pela avaliação de linguagem e organizava instrumentos específicos para aquele sujeito. Esses, aos poucos, foram sendo sistematizados quanto ao uso, sem tornarem-se instrumentos generalizados que fossem utilizados com um mesmo grupo de aprendizes, mas mantendo uma estrutura comum, independente do texto que se utilizasse para aproximar o leitor da situação de leitura.

Nas discussões de equipe, naquela época, os instrumentos iam se aperfeiçoando na interação com outros instrumentos utilizados, tais como: o Diagnóstico Operatório e as Técnicas Projetivas Psicopedagógicas. O Quebra-cabeça de Texto, a Leitura de Manchetes, a Leitura de Propaganda ou Publicidade, e a Compreensão de Texto por meio de Duas Leituras foram alguns deles.

Geraldine, no entanto, não deixou nada escrito depois que se afastou dessa área profissional, a não ser a mensagem de que se pode personalizar avaliações se forem claros os critérios

avaliativos que são utilizados. Nesse sentido, seguia o espírito da Epistemologia Convergente, na utilização de EOCA, por exemplo, que avalia o sujeito em “situação de aprendizagem”; nesse caso, avalia em “situação de leitura”. Com o tempo, os recursos foram sendo utilizados por outras pessoas, divulgados em cursos e, aos poucos, alguns foram perdendo as características iniciais, aquelas acompanhadas por nós desde o primeiro momento.

Com essa entrada de novas interpretações, o instrumento foi se modificando e modificando, também, suas possibilidades; porém, o registro histórico faz-se necessário, pois os avanços só podem ser percebidos na medida em que conhecemos a sua origem.

CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO PROCESSO DE LEITURA

O processo de leitura vai se desenvolvendo ao longo da vida do leitor. Apesar de não existirem ações específicas para cada idade, e sim ações decorrentes do desenvolvimento já atingido, é possível delinear algumas competências leitoras que podem ser observadas em situações autênticas de leitura e contribuir para os critérios de análise do observador da ação leitora.

Jolibert⁶ destaca três grandes competências que podem nortear o nosso trabalho: competências culturais, operações mentais e competências linguísticas.

As **competências culturais** dizem respeito a descoberta, exploração e conceituação dos elementos do texto: “do mundo escrito como um mundo profissional, no qual se encontram os escritores, editores, distribuidores, os leitores compradores e leitores de biblioteca, os autores, ilustradores e outros; das múltiplas tecnologias: escrita manuscrita, digitada, edição de texto e impressão, cópias por fotocópia, impressão com jato de tinta, impressão gráfica e outras; dos vários tipos de textos: jornalístico, descritivo, narrativo, expositivo; dos diferentes portadores de textos: jornais, revistas, livros, catálogos, listas, dicionários, CDs, DVDs, *pendrives* e outros, textos de diferentes formatos; dos locais onde

encontramos o material a ser lido: na cidade – painéis, gôndolas, bancas, livrarias e bibliotecas, na escola – murais, painéis de avisos, biblioteca, centro de documentação, na rede de computadores e outros, na aula – canto de leitura, murais, portfólios, cadernos, pastas, Internet e outros”⁷.

Tais competências podem se tornar referência de análise da leitura e do leitor na medida em que vamos observando, em sua ação, os indicadores que ele nos dá desses conhecimentos e do uso que faz deles. Esse conhecimento faz do indivíduo um leitor eficiente ou acaba por obstaculizar sua aprendizagem.

O leitor manipula o livro utilizando os conhecimentos. Por exemplo, procura o nome do autor, do ilustrador, observa a presença da editora? Ao aproximar-se do material, refere conhecimento prévio sobre ele ou algo similar? Comenta sobre a ida a bibliotecas, por exemplo, ou a livrarias? Comenta sobre buscas de material literário ou de estudo no espaço da Internet? Traz outros elementos similares aos destacados na competência cultural, similares aos apresentados? Quais? Além dessas, há outras questões que podem nos informar sobre as experiências leitoras do aprendiz e de sua família, no sentido de perceber motivações e ampliar suas vivências a respeito dos locais de leitura, dos suportes e dos vários tipos de textos, de tecnologias para produzi-los, editá-los e imprimi-los.

As **operações mentais** que são necessárias para a leitura e compreensão não são específicas das situações de leitura, mas podem ser identificadas durante a observação de um leitor em situação de leitura e na interlocução a respeito do tema lido, sentido, pensado e significado por ele.

Jolibert⁶ coloca uma relação dessas operações (depois se comenta como as operações podem aparecer em uma sessão de leitura): identificar, isolar/relacionar, combinar, comparar, triar, classificar e seriar; induzir, deduzir; emitir hipóteses e conferi-las; simbolizar, codificar, esquematizar e representar; reproduzir, transformar, transpor e inventar; memorizar e reinvestir; e outros.

O leitor identifica ideias durante a leitura? Comenta sobre elas com o interlocutor?

Relaciona os temas com elementos da sua vida ou com conhecimentos prévios? Compara ideias semelhantes ou diferentes? Organiza as ideias pensando numa sequência lógica? Classifica temas, comenta sobre eles, tria os elementos do texto que lhe possibilitam uma síntese? Tira conclusões? Antecipa conclusões? Induz o interlocutor a mudar o seu ponto de vista? Levanta hipóteses antes de iniciar a leitura, considerando, por exemplo, o sentido que dá ao título? Confere, durante a leitura, as suas hipóteses, corrigindo-as? Compreende o valor simbólico das palavras e tira partido disso para compreender o que lê? Faz esquemas enquanto lê ou representa o que leu de alguma forma na interlocução? Apenas lê para reproduzir o que leu? Imprime sua experiência para dar sentido à leitura? Inventa outras possibilidades a partir do que leu? Memoriza com facilidade o que compreendeu? Retorna ao texto para completar o seu processo de compreensão? Sabe voltar ao texto para buscar as informações necessárias? Além desses, há outros questionamentos que podemos fazer a partir da observação de um leitor em situação de leitura.

Essas perguntas, no entanto, não farão parte de um inventário a ser seguido, anotado passo a passo, mas estarão presentes na mente do observador para que ele possa compreender o processo do leitor e seu funcionamento, visando à mediação entre o autor e o leitor.

Conforme Jolibert⁶, as **competências linguísticas** são trazidas em sete níveis: a noção de contexto: contexto de situação (como o texto chegou ao leitor?), contexto textual (de onde foi extraído – jornal, livro, fichário, poemas etc.) ou um texto autônomo (cartaz, carta, panfleto); conhecimento dos principais elementos da situação de comunicação: emissor, destinatário, meta e o que está em jogo, objeto; tipos de texto – artigo, notícia, poema, receita etc.; superestrutura do texto: de organização espacial e lógica do texto, de esquema narrativo (conto, lenda, fábula, novela, romance), de dinâmica interna (abertura/encerramento e a progressão entre eles); linguística textual: as escolhas de

enunciação e suas marcas (pessoas, tempos, lugares), os substitutos (pronomes, sinônimos), os elementos de ligação (conectores), os campos semânticos – ligados ao sentido, ao significado, a pontuação do texto; linguística da frase: sintaxe – classes, grupos, relações e transformações, vocabulário – escolhas lexicais e as palavras em contexto, ortografia dita gramatical – que pode ser aproveitada dela para o sentido, pontuação de frases; palavras e suas microestruturas – maiúsculas e minúsculas e relação grafema/fonema; microestruturas sintáticas, marcas nominiais (concordância dos elementos: número, gênero, tempo verbal), microestrutura semântica: prefixos, sufixos e radicais.

Como aparecem esses sete itens na dinâmica da leitura? Que indicadores o leitor aproveita para melhorar sua proficiência?

Outros elementos a serem considerados na análise da leitura de um aprendiz podem se fundamentar nos estudos de Piaget sobre a linguagem⁷.

Sobre as questões linguísticas, Piaget busca investigar como o caráter egocêntrico do pensamento infantil e de sua linguagem pode ter relação com o raciocínio em geral. Esse caráter aparece, em seus estudos, como uma fase do desenvolvimento da linguagem e do pensamento que antecede o pensamento socializado. Até os 7 anos, aproximadamente, o sincretismo marca o pensamento da criança, e ela faz uma relação direta do pensamento com a observação imediata. A seguir, esse sincretismo passa a ser um sincretismo verbal, desligado da observação imediata e cada vez mais abstrato⁷.

Num dos estudos que realizou com esse objetivo, sobre **o uso das conjunções**, por exemplo, descobriu que a criança utiliza a conjunção e a compreende de forma diferente daquela do adolescente.

Por meio da observação direta da linguagem das crianças (de 7 a 9 anos), de situações provocadas para completar orações ou inventá-las, em situação de linguagem oral, escrita, individualmente ou em situações coletivas, em relação às conjunções: de conexão causal e

lógica – porque, portanto, então, mas, pois – e de discordância – apesar de, mesmo assim, embora –, constatou o que foi sintetizado no Quadro 1.

Outro elemento da linguagem utilizado por Piaget⁷ para analisar o **pensamento formal**, além do uso das conjunções, foi o **juízo de relação**, pesquisado por ele nas frases absurdas. Ele percebeu que as crianças de 7/8 anos compreendem melhor frases cujos temas são acontecimentos e que são diretamente ligadas ao sentido real, mas apresentam dificuldades relativas a juízos imediatos, pois isso pede para que saiam do plano da ação para o plano verbal.

As **definições das noções**, de família e de país também deram a Piaget⁷ subsídios para a análise do pensamento lógico. Nesse estudo, ele percebeu, em relação à noção de família, que somente aos 11 anos a criança faz uma definição generalizada a todos os parentes, libertando-se do seu ponto de vista imediato e realista. No que se refere à definição de país, a criança faz a relação entre parte/todo por volta dos 11 anos.

Outra questão importante, necessária para que o mediador e/ou avaliador entenda o leitor e possa analisar a sua leitura para perceber como ele conversa com o autor, diz respeito às estratégias trazidas por Kleiman³. Segundo a autora, as **estratégias metacognitivas** seriam as ações realizadas pelo leitor com algum objetivo em mente, sobre as quais ele possui o controle consciente para perceber-se durante a leitura e assumir as ações necessárias em direção à compreensão do texto.

Tanto Keilman³ quanto Kato⁸ discutem que, na ação de ler, são usadas duas **estratégias me-**

tacognitivas: estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; automonitoração da compreensão, tendo em vista o objetivo já estabelecido.

Essas estratégias permitem que o leitor avalie a sua compreensão durante todo o tempo da leitura e seja capaz de ir encontrando meios para obter a compreensão necessária.

As estratégias metacognitivas possibilitam que o leitor: leia sabendo qual o objetivo de sua leitura; identifique aspectos importantes no texto, que possibilitam uma maior compreensão, e coloque maior atenção aos pontos mais importantes; monitore-se para ver se a forma de leitura que escolheu está lhe possibilitando a compreensão; retome a tarefa para correção e questionamentos, visando ao objetivo específico daquela leitura; busque ações corretivas, quando necessário, e seja capaz de retomar a atenção em momentos de distração.

Nesse sentido, durante uma observação de um leitor, é possível perceber se ele utiliza-se dessas estratégias e se elas estão auxiliando no seu processo de compreensão.

As **estratégias cognitivas**, por sua vez, segundo Kato⁸, dizem respeito ao comportamento inconsciente e automático do leitor em busca da compreensão, o qual ele não percebe e, por isso, quando inquirido, não consegue explicar como fez. Conforme a autora, dois princípios parecem reger o comportamento inconsciente na leitura.

Princípio de canonicidade – é aquele a partir do qual o leitor espera no texto a ordem natural da escrita. Por exemplo, no nível sintático – sujeito / verbo / objeto, oração principal / oração subordinada; no nível semântico, o animado

Quadro 1 – Uso das conjunções.

Idade	Conjunção	Uso
7/8 anos	- Porque, pois que (porque empírico e porque de justificação lógica). - Portanto.	- Uso imperfeito; confunde com motivação psicológica. - Oscila entre a relação de consecução e a relação causal. - Na linguagem espontânea, o “então” exprime ligações vagas, indiferenciadas; a frequência não está ligada à idade.
11/12 anos	- Apesar de, mesmo assim, embora.	- Aparece na linguagem provocada.

antes do inanimado, o agente antes do paciente, a causa antes do efeito, o positivo antes do negativo, a tese antes da antítese e outros. Quando isso não acontece, inconscientemente, o leitor faz correções, ou deforma a compreensão do texto, por esperar, por exemplo, que a oração subordinada que apareceu em outra ordem, seja a principal.

Princípio da coerência – a partir dele, o leitor busca no texto: a presença de um nível mais global – a intenção maior do autor –; um nível local – relacionado ao que o autor intencionou fazer numa parte do texto –; o temático – ligado ao uso recorrente de um mesmo tema no decorrer do texto. A ordem diferente desses níveis pode interferir na compreensão do leitor; dessa interferência, pode decorrer uma leitura equivocada ou uma compreensão distorcida.

INSTRUMENTO PARA A OBSERVAÇÃO DO LEITOR E A COMPREENSÃO DO SEU FUNCIONAMENTO PARA APRENDER

O instrumento de avaliação de leitura, **Quebra-cabeça de Texto**, criado e recriado pela Equipe da Síntese, traz a compreensão atual, que pode não corresponder à forma como eles foram pensados no final da década de 1990, mas que carrega a mesma intenção socioconstrutivista de não categorizar e nem rotular os aprendizes, e sim conhecer sua maneira de aprender para poder realizar a intervenção psicopedagógica necessária.

Um pouco da história

Esse é um recurso utilizado com crianças que já conseguem ler e foi criado utilizando-se o texto jornalístico, visto como: fonte de novidades; instrumento que oferece variedade grande de informações e notícias que possibilitam a relação entre manchetes e textos, manchetes e fotografias e/ou ilustrações, manchetes e interesses do leitor, assim como diferentes opiniões na discussão pública de um mesmo tema polêmico; passível de mobilizar as intenções do leitor, assim como de perceber as suas estratégias ao

abordar o texto; portador de uma atualidade que permite buscar temas de interesse, já que o texto escolhido é um texto que está circulando exatamente no momento histórico em que a leitura está sendo feita.

Preparação do texto

De um jornal da semana, seleciona-se um texto que esteja ligado ao interesse do aprendiz, que possua uma manchete provocadora e que contenha elementos de conteúdo que possam ser significados pelo leitor. O texto precisa denotar: o que Jolibert⁶ chamou de competências culturais; os elementos linguísticos por meio dos quais possam mostrar suas competências linguísticas; os elementos que possibilitem colocar em prática suas operações mentais e suas estratégias cognitivas e metacognitivas. Além disso, na seleção dos textos, deve-se considerar a idade, o sexo, a escolaridade, o acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado.

Por exemplo: um garoto de 13 anos, da 7^a série, mostrou na EOCA uma grande facilidade de pensar sobre o mundo de forma mais filosófica. Mostrou-se amante do cinema e interessado em algumas bandas de música. Possui acesso à cultura, por mais variados meios, e é filho único de uma família de classe média alta. Estuda numa escola que promove o pensamento e possui uma excelente fluência verbal.

Pode-se pensar, então, em alguns textos. Nesse caso, este publicado na Gazetinha⁹, que fala sobre algumas bandas brasileiras (Figura 1).

Depois disso, compara-se às hipóteses levantadas na EOCA para a escolha definitiva do material que servirá para montar o Quebra-cabeça de Texto, a fim de observar o leitor em ação.

Escolheu-se esse texto por ter mais elementos que pudessem chamar o leitor para a leitura, por existirem várias formas complementares de notícia sobre a banda: fotos, explicação sobre a foto, uma nota do jornalista que entrevistou e a notícia propriamente dita, o que facilita a compreensão de como preparar um Quebra-cabeça de Texto.

De posse do texto, corta-se o texto considerando elementos linguísticos que o leitor poderia



Figura 1 – Texto escolhido para o Quebra-cabeça.

dominar, de forma que a recomposição do texto seja possível apenas pela linguagem escrita, e não pelo formato do corte (Figura 2).

Neste caso, os cortes foram realizados pensando em:

- **competência cultural:** levantando-se a hipótese de que esse menino possui experiência com jornal, conhece a disposição de uma notícia que possui fotos e notas, sabe diferenciar a relação de importância entre a notícia e a nota, além de saber que uma foto pode ter uma explicação logo abaixo dela;
- **competências linguísticas** ligadas à superestrutura de um texto jornalístico e organização do texto, respeitando esse conhecimento: buscando saber se ele observa sinais gráficos (aspas, parêntese-

- ses, hífen) como elementos auxiliares para a compreensão do texto; observa a pontuação na organização do texto; conhece as microestruturas das palavras no contexto como, por exemplo, o uso da letra maiúscula para iniciar o texto e após o ponto final; reconhece os conectivos e usa adequadamente as conjunções coordenativas e as subordinativas;
- **operações mentais** realizadas durante a montagem do quebra-cabeça: buscando-se saber se ele faz uma triagem entre a manchete, a notícia e a nota; deduz a montagem da manchete; relaciona o texto da notícia à manchete; relaciona a explicação da foto com a foto; emite hipóteses durante a organização do texto; inventa uma nova forma de dispor o texto, sem



Figura 2 – Partes do Quebra-cabeça.

que ele perca o formato próprio do texto jornalístico e outros;

- **estratégias metacognitivas:** buscando-se observar se o leitor coloca objetivos a si mesmo e se vai monitorando a sua ação para compreender melhor o texto e para deixá-lo da forma como imaginou;
- **estratégias cognitivas:** buscando-se perceber, durante toda a atividade, se o leitor se utiliza de estratégias cognitivas que revelem a não existência ou o desenvolvimento das competências relatadas e, por isso, perde ou ganha na compreensão do texto.

Aplicação (recomendada para crianças com 9 anos ou mais, adequando-se o texto para a idade e o interesse), com os procedimentos descritos a seguir.

- 1) Entrega-se o material (um texto escolhido exclusivamente – pelo interesse e pela atualidade do tema –, disponibilizado para que somente ele possa ser o autor, significando-o naquela situação): título fragmentado considerando a unidade palavra; texto fragmentado em: sinais de pontuação, separação de sílabas, preposições, verbo (buscando a concordância verbal), situações em que seja necessária

a concordância nominal, de número e de gênero, conjunções e outros elementos – dependendo da idade da criança e do que é esperado para sua idade em termos de habilidade linguística.

A **consigna**¹⁰ a ser utilizada conforme a avaliação do psicopedagogo pode ser de cenário ou autêntica. **Consigna de cenário:** “Faça de conta que você é um jornalista editor, que está terminando de editar sua matéria, e um vírus “desconfigura” o texto; sua tarefa é reorganizar a notícia, utilizando todos os elementos que se encontram sobre a mesa.”; **Consigna autêntica:** “Este texto foi recortado, formando um ‘quebra-cabeça de texto’, e sua tarefa é fazer a montagem, utilizando o material que está sobre a mesa.”

- 2) Durante a atividade, não se faz nenhuma intervenção previamente organizada, deixando-se um espaço para que o leitor possa

mostrar a sua competência leitora. Observa-se a atitude do leitor e registram-se os aspectos considerados importantes, tendo em vista as competências já descritas.

- 3) Solicita-se ao leitor que cole os pedaços da matéria na ordem em que está colocada e, posteriormente, conversa-se sobre a forma utilizada para realizar a tarefa e sobre o conteúdo do texto organizado (compreensão, interesse pelo tema e opinião).

Na tarefa desse menino hipotético, o resultado pode ficar como mostrado (Figura 3), dando uma série de indicadores que podem ser complementados por uma conversa.

Nessa conversa, solicitou-se que ele colasse os recortes da notícia em uma folha de papel e desenvolveu-se uma conversa sobre a tarefa, com algumas perguntas de caráter metacognitivo e algumas relacionadas à significação



Figura 3 – Quebra-cabeça montado pelo sujeito.

do texto e à relação com a sua experiência: "Como você fez essa tarefa?"; "Como sabia que o título era assim?"; "Como percebeu a ordem dos pedaços?"; "Do que trata a notícia?"; "Você conhece essa banda?"; "Quais são as bandas que você curte?"; "Como foi ser um jornalista editor?"; além de outras que sejam pertinentes ao momento da conversa, buscando-se perceber o seu funcionamento.

Estudo que norteou a sistematização do Quebra-cabeça de Texto

Foi feito um estudo específico, num período de quatro anos, com esse material de avaliação de leitura e continuou-se aperfeiçoando o material por mais cinco anos, utilizando-o como um instrumento de avaliação de linguagem no espaço da clínica na Síntese e na orientação de avaliação diagnóstica do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUC-PR. Além disso, organizou-se um grupo de estudos em 2016 e 2017, cujos trabalhos resultaram em críticas ao instrumento e à forma de aplicação, assim como sugestões para aperfeiçoamento.

Apresenta-se, pois, um recorte desse material, retirado dos quatro anos de estudo específico, com dez aprendizes entre 6 e 17 anos de idade, com o objetivo de mostrar, a partir da própria aplicação e da fundamentação apresentada, a organização dos elementos a serem observados na aplicação do instrumento.

Assim, é possível pensar como eles podem contribuir para traçar o percurso a ser seguido com o aprendiz no que tange à leitura, sua compreensão e interpretação.

ESTUDO COM CRIANÇAS DE DIFERENTES IDADES (DEZ CASOS) E DIFERENTES PSICOPEDAGOGAS

Estes dez casos relatados (Quadro 2), e muitos outros estudados de forma qualitativa desde a década de 1990, permitiram que se organizasse esse instrumento avaliativo, o qual permite perceber a forma como o aprendiz lida com a linguagem escrita, como também diversos aspectos, tais como: o envolvimento com a

tarefa de ler, a forma como a mediação interfere na compreensão do texto e na organização da tarefa, os mecanismos de planejamento, de autoavaliação, a consciência das falhas, a correção, o grau de proximidade do universo escrito, a vinculação afetiva com as situações que envolvem a língua escrita.

A partir desse estudo, definiu-se que esse instrumento de avaliação deve ser utilizado com aprendizes a partir dos 9 anos até a idade adulta.

Quebra-cabeça de texto como instrumento de avaliação do leitor

Na prática clínica da Síntese, continuou-se a utilizar esse instrumento com textos jornalísticos, retirados de jornais, de revistas de viagem, de revistas organizadas para crianças e jovens. Às vezes, usa-se somente o texto; às vezes, também se usam fotos, tabelas e outros recursos, dependendo da idade do leitor avaliado. Algumas vezes, utilizam-se desenhos ou margens que facilitam a montagem do texto, não pela leitura de signos, mas pela leitura de imagem, para observação do comportamento do leitor: até onde os indicadores não linguísticos promovem uma não utilização de suas habilidades linguísticas ou até que ponto o leitor não se importa com as dicas de imagem e trabalha apenas com as dicas que o texto pode oferecer?

Nas discussões de caso, a análise da aplicação dessa prova e a sua compreensão oferecem o movimento do leitor em situação de leitura; é possível perceber, além do domínio da língua, a forma como processa o seu entendimento, as ansiedades que surgem diante da montagem, em momentos em que ele não encontra a peça que dá a continuidade que espera, ou quando encontra mais de uma peça que pode ser utilizada para dar continuidade à parte do texto já montada. Constata-se que a conversa estabelecida com o leitor após a montagem do quebra-cabeça contribui, também, para a compreensão de seu funcionamento, quando se pergunta sobre como realizou a tarefa, o que foi fácil, o que foi difícil, o que fala o texto, o que contribuiu para que soubesse o tema do texto sem lê-lo totalmente

Quadro 2 - Estudo com crianças de diferentes idades (dez casos) e diferentes psicopedagogas (quatro organizadoras do material).					
Ano	Idade	Série Ano	Sexo	Texto	Aspectos observados
2005	10 anos	4ª série	M	Chegou para ficar Cross country	Ordenação do título (+); Organização do texto no espaço (+); Utilização do indicador de início (+); Leitura completa do <i>lead</i> (+); Percepção dos indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação entre pontuação e letra maiúscula (+); Ordenação do texto (-), não houve corte em conjunção; Compreensão do texto (parcial); Leitura do texto (foi solicitada).
2006	12 anos	6ª série	M	Mais planetas no céu	O título não foi segmentado; Organização do texto no espaço (+), precisou aumentar a folha; Utilização de indicador de início (+); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto) separação de sílabas (+); Uso de conjunção (-); Ordenação do texto (-); Compreensão do texto (+); Leitura do texto (solicitada); Percepção das falhas durante a leitura (+); Mecanismo de autocorreção e reorganização durante a leitura (+).
2007	13 anos	5ª série	M	Bem-vindo à Floresta Amazônica	Ordenação do título (-); Organização do texto (-); Utilização do indicador de início (-); Percepção dos indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação entre pontuação e letra maiúscula (-); Separação de sílabas (+); Continua com verbo onde cabe um substantivo; Coloca “que” onde cabe “de”; Uso de conjunção (-); Ordenação do texto (-); Compreensão do texto (+); Mecanismo de autocorreção e reorganização durante a tarefa (-).
2007	08 anos	3ª série	M	Jogador defendeu mundo de invasores	Falta experiência com texto jornalístico; Dúvidas para iniciar; Título não foi segmentado; Leitura completa do <i>lead</i> (-); Organização do texto no espaço (precisou de ajuda); Utilização do indicador de início (+); Utilização de indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação entre pontuação e letra maiúscula (+); Separação de sílabas (-); Ordenação do texto (-); Compreensão do Texto (-); Leitura do texto (-); Mecanismo de autocorreção e reorganização durante a tarefa (-).
continua...					

...Continuação					
Quadro 2 - Estudo com crianças de diferentes idades (dez casos) e diferentes psicopedagogas (quatro organizadoras do material).					
Ano	Idade	Série Ano	Sexo	Texto	Aspectos observados
2008	17 anos	7ª série	M	Banda larga no celular	Título não foi segmentado; Organização do texto no espaço (+); Utilização do indicador de início (+); Percepção dos indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação entre pontuação e letra maiúscula (+); Separação de sílabas (+); Não há corte em conjunção; Ordenação do texto (+); Compreensão do texto (parcial); Mecanismo de autocorreção e reorganização durante a tarefa (-).
2008	11 anos	5ª série	M	Eles não têm hora para nada	Ordenação do título (+); Organização do texto no espaço (+); Utilização de indicador de início (+); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação entre pontuação e letra maiúscula (+); Separação de sílabas (+); Não foi feito corte em conjunção; Uso de proposição (+); Uso da vírgula (+); Ordenação do texto (+); Compreende a função do subtítulo e da legenda; Compreensão do texto (+); Leitura do texto (lê todo o texto espontaneamente, utiliza pouco os indicadores do texto para a compreensão); Percepção das falhas durante a leitura (+); Mecanismo de autocorreção e reorganização durante a leitura (+).
2008	08 anos	3ª série	M	Aranha faz teia com fios de proteína	Primeira ordenação do título aleatória; Lê e arruma; Ordenação no espaço (+-); Indicadores de início (ajuda) e subtítulo (ajuda); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação pontuação letra maiúscula (-); Separação de sílabas (-); Sequência de numerais (+); Sinais com perguntas (-); Ordenação do texto (-); Leitura (-); Compreensão (-); Mecanismos de planejamento, autocorreção e autorregulação (-); Texto acima das possibilidades.
2008	08 anos	3º ano	F	Biblioteca na palma da mão	Título não foi fragmentado; Identifica função de título e subtítulo; Ordenação do texto no espaço (com mediação); Indicador de início (+); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação pontuação e letra maiúscula (-); Lê o final e os inícios das partes, mas não é eficaz; Ordenação do texto (-); Compreensão do texto (parcial, pelo título e subtítulo); Não usa mecanismos de leitura e autocorreção; Texto acima das possibilidades.

continua...

...Continuação

Quadro 2 - Estudo com crianças de diferentes idades (dez casos) e diferentes psicopedagogas (quatro organizadoras do material).

Ano	Idade	Série Ano	Sexo	Texto	Aspectos observados
2009	06 anos	2º ano	F	A viagem dos vegetais (texto digitado em caixa alta)	O título não foi segmentado; Ordenação do texto no espaço (+); Indicador de início (não havia no texto); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), uso do ponto e da vírgula (+); Identifica o nome do autor; Uso da preposição (+); Compreensão (+); Leitura (integral, não aproveita os indicadores para a compreensão); Pergunta quando precisa.
2009	13 anos	6ª série	M	O direito de todos à água	Ordenação do título (+); Ordenação do texto no espaço (+-), falta de planejamento; Indicador de início (+); Indicadores de continuidade (final de uma parte e início de outra parte do texto), relação pontuação e letra maiúscula (+); Separação de sílaba (+); Utilização da preposição (+); Não houve corte em conjunção; Compreensão do texto (parcial – está no título e em partes que leu do texto); Leitura (+), espontaneamente.

ou de que outra forma poderia montar o texto sem ter que lê-lo inteiramente. Essa conversa, que é muito diferente da conhecida relação de perguntas para saber se o sujeito interpretou o texto lido, é muito rica; além de se perceber a compreensão que teve do texto, observam-se as estratégias metacognitivas que utilizou naquela situação de leitura.

A partir do estudo das dez crianças e da utilização do instrumento no processo avaliativo desenvolvido pela Síntese, organizou-se um formulário com o intuito de analisar a leitura realizada e as competências do leitor. Esse formulário, no entanto, pode ser ampliado a partir do uso do instrumento, já que ele não tem o objetivo de pontuar ou classificar o leitor em uma determinada categoria, mas tem a intenção de mostrar o funcionamento, as facilidades e os obstáculos para podermos proporcionar a tomada de consciência e o processo de autoavaliação e

regulação da sua forma de ler e compreender o que lê (Quadro 3).

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE O QUEBRA-CABEÇA DE TEXTO

Em 2016, o Grupo de Estudos Refletir, coordenado por Laura Monte Serrat Barbosa e observado por Simone Carlberg, na Síntese, formou-se para estudar a avaliação psicopedagógica da leitura. Os temas foram: leitura e compreensão de textos; dificuldades na aprendizagem; avaliação em situação autêntica; avaliação para compreensão de um funcionamento; critérios para análise do processo; instrumentos para a compreensão do leitor e compreensão de seu funcionamento para aprender (Quebra-cabeça de Texto, Leitura de Manchetes, Leitura de Publicidade ou Propaganda, Compreensão de Texto por meio de Duas Leituras).

Esse grupo atuou durante sete encontros presenciais de 90 minutos, de agosto a novembro,

Quadro 3 - Formulário de análise da leitura e das competências do leitor a partir do Quebra-cabeça de Texto.	
I Dados do leitor	Nome: Idade: Ano de escolaridade: Experiências de leitura:
II Dados da observação	<p>1) Ordenação do título</p> <p><input type="checkbox"/> esperada</p> <p><input type="checkbox"/> não esperada, mas com sentido</p> <p><input type="checkbox"/> não esperada e sem sentido</p> <p>2) Organização espacial do texto jornalístico</p> <p><input type="checkbox"/> em forma de texto jornalístico</p> <p><input type="checkbox"/> em outro formato</p> <p>3) Percepção e utilização de indicadores</p> <p><input type="checkbox"/> início de texto</p> <p><input type="checkbox"/> final de texto</p> <p><input type="checkbox"/> continuidade de texto</p> <p>4) Especificações de indicadores de continuidade de texto</p> <p><input type="checkbox"/> separação de sílabas</p> <p><input type="checkbox"/> relação entre pontuação e letra maiúscula</p> <p><input type="checkbox"/> relação entre pontuação e letra minúscula</p> <p><input type="checkbox"/> uso adequado de conjunção</p> <p><input type="checkbox"/> uso adequado de proposição</p> <p><input type="checkbox"/> uso adequado de nome ou pronome em relação ao gênero</p> <p><input type="checkbox"/> uso adequado de nome ou pronome em relação ao número</p> <p><input type="checkbox"/> uso adequado de nome ou pronome em relação ao tempo verbal</p> <p><input type="checkbox"/> apoio dos indicadores numéricos e sinais:), *, ", @, \$ e outros</p> <p>5) Ordenação do texto</p> <p><input type="checkbox"/> esperada</p> <p><input type="checkbox"/> não esperada, mas com sentido</p> <p><input type="checkbox"/> não esperada e sem sentido</p> <p>6) Compreensão do texto</p> <p><input type="checkbox"/> total</p> <p><input type="checkbox"/> parcial</p> <p><input type="checkbox"/> não existente</p> <p>7) Leitura espontânea</p> <p><input type="checkbox"/> total do texto</p> <p><input type="checkbox"/> de algumas partes do texto</p> <p><input type="checkbox"/> somente do <i>lead</i></p> <p>8) Estratégias metacognitivas</p> <p><input type="checkbox"/> planejamento da leitura para realização da tarefa</p> <p><input type="checkbox"/> percepção de falhas de ordenação do texto durante a leitura</p> <p><input type="checkbox"/> utilização de autocorreção e reorganização do texto</p>

além de tempo de estudos à distância, a partir de *consignas* que sugeriam leituras e aplicações de instrumentos e relações entre elas.

Apesar de se ter trabalhado com vários instrumentos, será abordada somente a contribuição no que se refere ao Quebra-cabeça de Texto.

Iniciou-se o processo de estudos vivendo a montagem de um Quebra-cabeça de Texto em

grupo, a partir da seguinte *consigna* escrita: "Imaginem que vocês fazem parte de uma equipe editorial de uma revista e, nesta semana, uma das colunas "desconfigurou-se" e precisa ser reorganizada. Assim, a tarefa deste grupo é organizar o texto que se encontra dentro do envelope. Para isso, conta com 20 minutos. A seguir, faremos uma Roda de Conversa sobre o nosso tema de estudos."

Além dessa *consigna*, o grupo trabalhou com mais sete, sendo que quatro delas foram voltadas para o estudo, aplicação e aperfeiçoamento da aplicação do Quebra-cabeça de Texto. O grupo teve como indicação a leitura de um texto organizado especialmente para seu estudo, escrito por Laura Monte Serrat Barbosa, como também outros pertinentes ao tema.

A partir do trabalho realizado no Grupo de Estudos Refletir, mais 14 quebra-cabeças foram aplicados em pessoas de diferentes idades, de escola regular, escola especial e escola de inglês, e as discussões que aconteceram em seguida das leituras e das vivências permitiram acrescentar mais alguns elementos a esse estudo:

- a) independentemente de a *consigna* ser de cenário ou autêntica, ela deve ser apresentada por escrito, pois esta será uma forma de avaliar, também, a leitura, a compreensão do texto, assim como aspectos relativos às relações entre o aprendiz e o avaliador, como, por exemplo, o pedido de ajuda, sendo uma forma de unificar a abertura do instrumento e criar um vetor de pesquisa com um grau maior de confiabilidade;
- b) a *consigna* do Quebra-cabeça de Texto deve propiciar o menor grau possível de artificialização do processo de leitura e, para isso, a sugestão de *consigna* é: "Temos aqui um quebra-cabeça de texto, você deverá fazer a montagem e aqui estão os materiais que pode utilizar.";
- c) a escolha do texto deve ser feita a partir de algumas características: um texto atual de jornal ou revista, original ou cópia de excelente qualidade, que não modifique o *layout* do texto, de um assunto de suposto interesse a quem será oferecida a *consigna* (idade, escolaridade), mas sem preconceções que impeçam a utilização de temas variados, de complexidade compatível com a experiência do leitor, com uma estrutura que contenha a manchete, a imagem, o *lead* e a notícia;
- d) a aplicação do Quebra-cabeça de Texto tem como fundamentação o Método Clíni-

co que precisa ser estudado e experimentado pelo avaliador, para não correr o risco de transformar esse instrumento numa ferramenta quantitativa e classificatória;

- e) a *consigna* pode ou não ser lida em voz alta, como o avaliador poderá realizar a leitura da *consigna* para o aprendiz, se necessário;
- f) na conversa final, o leitor não precisa esconder o texto, o texto permanece como apoio para o desenvolvimento do diálogo, e a volta ao texto pode significar a utilização de estratégias de leitor eficiente.

Em 2017, outros participantes do Grupo de Estudos Refletir também privilegiaram o estudo do leitor, com os temas: instrumentos para a observação do leitor e a compreensão do seu funcionamento para aprender (Quebra-cabeça de Texto, Leitura de Manchetes, Leitura de Propaganda ou Publicidade, Compreensão de Texto por meio de Duas Leituras); pesquisa e construção de instrumentos e suas *consignas*.

Com o mesmo formato, o grupo também iniciou com uma vivência de montagem de um Quebra-cabeça de Texto, com *consigna* escrita, dedicando três encontros para discutir e contribuir para o estudo de Quebra-cabeça de Texto. Foram mais 12 pessoas avaliadas com esse instrumento, proporcionando as condições de contribuição para o aperfeiçoamento do instrumento:

- a) o formulário de análise necessita de um espaço para considerações e anotações; no item compreensão do texto, introduzir aspectos mais específicos, como ideias principais, fatos relevantes, temática principal, fuga da temática; introduzir um item sobre o leitor e seu comportamento, como leitor eficiente, leitor metódico;
- b) há a necessidade de, na organização do material, deixar uma cópia com o texto todo para facilitar a análise da forma como o leitor montou o quebra-cabeça;
- c) existe a possibilidade de utilizar esse recurso como instrumento de atenção psicopedagógica, e não somente como avaliação; nesse sentido, é possível

- organizar quebra-cabeças com outros gêneros textuais, como contos, receitas;
- d) sugestões sobre a conversa após a montagem: Por que você fez dessa forma? Você já leu algo sobre esse tema? Por que leu antes de montar ou como pode montar sem ler? Por que deixou o título por último ou por que fez o título primeiro? No que isso ajudou ou atrapalhou?

A partir do estudo de outros textos sobre alfabetização^{11,12}, o grupo também contribuiu com a necessidade de conhecer as estratégias de personalização, de atenção, de memorização, de processamento de informação e estratégias metacognitivas para facilitar a compreensão do avaliador a respeito do funcionamento do leitor.

As **estratégias de personalização** no Quebra-cabeça de Texto dizem respeito à forma como o sujeito se organiza para montar o quebra-cabeça; por exemplo, separa o título do texto, da fotografia, monta antes e organiza ou não esteticamente, busca o final de um quadro e o início do outro, percebe o sentido, lê para ver se tem sentido etc. A **estratégia de atenção** tem a ver com o envolvimento do leitor com a tarefa, com sua posição corporal no momento da montagem do quebra-cabeça, se atende a mais de um estímulo durante a tarefa, se faz perguntas e busca dicas durante o trabalho. As **estratégias de memorização** têm a ver com a forma como ele recebe a *consigna* e lida com ela – repete em voz alta, pergunta sobre ela, recebe a informação, retém e parte para a tarefa, lê a tarefa em voz alta, percebe as falhas e

corrige, lembra o que leu em outro quadro e volta para arrumar, fala consigo mesmo enquanto monta o quebra-cabeça. As **estratégias de processamento da informação** estão relacionadas à semântica do texto, ao sentido que as partes do texto vão fazendo enquanto são organizadas pelo leitor. As **estratégias metacognitivas** têm a ver com a forma como o leitor planeja, avalia, regula a ação, toma consciência do erro ou do acerto e aproveita isso durante a montagem do quebra-cabeça.

Esse estudo tem a intenção de mostrar que é possível construir instrumentos de avaliação não classificatórios, mas que mostrem o funcionamento do aprendiz e contribuam para que o aprendiz vá se percebendo em sua aprendizagem e desenvolvendo estratégias que o tornem um leitor cada vez mais eficiente, com mais compreensão do que lê, podendo utilizar essa habilidade leitora para resolver os problemas cotidianos, como também para conhecer a cultura na qual está mergulhado e interessar-se por outras culturas.

Intenta-se mostrar que um instrumento para avaliar a leitura não precisa se utilizar da leitura oral e das perguntas tradicionais de interpretação para dizer se o sujeito compreendeu ou não o que leu; é possível colocá-lo em situação de leitura e, por meio do método clínico, ir compreendendo como esse leitor funciona para que se possa oportunizar a ele experiências leitoras instigantes, aproximando-o afetivamente dos objetos a serem lidos.

SUMMARY

Psychopedagogical evaluation – Reading and understanding texts as tools of learning

This text aims to show that it is possible to change the focus of the evaluation of an apprentice who, for some reason, does not meet the criteria for the evaluation of society. To evaluate learning, rather than raise difficulties, it is possible to understand the functioning of who learns so you can realize your way to learn and develop strategies to overcome difficulties. It presents one of the projects developed in nearly two decades, in Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem, regarding the evaluation of reading, using an instrument that was built by your team of psychopedagogic, from the work begun in the 1990 by Geraldine Franco de Oliveira Miraglia. The instrument created and perfected in this period is called Text Puzzle and has as one of its main purposes the reconstruction of a text, observing linguistic indicators and, above all, a conversation with the apprentice to understand how you got to that result, its facilities and difficulties and who understood the text. It's about putting the learner in reading and watching him on task performance. The text proposes the observation criteria for examining the process of reading and how to organize the material, to which this form of assess artificialize not the process of reading the apprentice.

KEY WORDS: Evaluation. Reading. Learning. Comprehension. Communication.

REFERÊNCIAS

1. Smith F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística do ato de aprender a ler. Porto Alegre: Artmed; 2003.
2. Foucambert J. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed; 1997.
3. Kleiman A. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes/UNICAMP; 1993.
4. Barbosa LMS, org. Avaliar para nós é... Pinhais: Melo; 2011.
5. Visca J. Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente. 2ª ed. São José dos Campos: Pulso; 2010.
6. Jolibert J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed; 1994.
7. Piaget J. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes; 1986.
8. Kato M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes; 1990.
9. Antunes A. Etna deixa o underground. Gazeta do Povo, Gazetinha. 2010 Maio 29; p. 8.
10. Barbosa LMS, Carlberg S. O que são *consignas*? Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. Curitiba: InterSaberes; 2014.
11. Portilho EML, Serafini AZ, Parolin ICH, Barbosa LMS, Carlberg S. As construções. In: Portilho EML, org. Alfabetização, aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat; 2011. p. 15-39.
12. Serafini AZ, Barbosa LMS, Carlberg S. Era uma vez, três porquinhos... In: Portilho EML, org. Alfabetização, aprendizagem e conhecimento na formação docente. Curitiba: Champagnat; 2011. p. 143-162.

Trabalho realizado na Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem, Curitiba, PR, Brasil.

Artigo recebido: 21/6/2017
Aprovado: 7/7/2017