

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES FERNANDES PORTO

**ENSINO E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA:
concepções e práticas de um professor**

Recife
2017

CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES FERNANDES PORTO

**ENSINO E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA:
concepções e práticas de um professor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão

Recife
2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimo, CRB-4/1806

P853e Porto, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes.
Ensino e avaliação da compreensão de leitura: concepções e práticas de um professor / Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto. – Recife, 2017.
283f. : il.

Orientadora: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Ensino – Compreensão na leitura. 2. Compreensão na leitura - Avaliação. 3. Professores – Prática de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves (Orientadora). II. Título.

372.41 (23. ed.) UFPE (CE2019-053)

CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES FERNANDES PORTO

**ENSINO E AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA:
concepções e práticas de um professor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: 27/01/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.^a Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ester Calland de Sousa Rosa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr.^a Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa (Examinadora.
Interna)

À Deus, por ter me dado saúde, força e fé para alcançar esse sonho.

Aos meus pais, Severino e Kilma, base de tudo em minha vida, pois, foi por eles e com eles que venci mais esta etapa em minha vida.

Aos meus irmãos, Henrykheta e Brunno, pelo carinho e calorosa companhia em todos os momentos de minha vida.

A minhavó Isabel, grande amor da minha vida, por ter me ensinado o maior valor da vida – o amor.

Ao meu esposo e grande amor, José Edjackson, pela carinhosa e amorosa companhia em todos os momentos e por ter me apoiado em todas as decisões.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste Doutorado, percebi o quão importante é a ajuda e o amor das pessoas para que possamos superar os obstáculos e conquistar os maiores sonhos de nossas vidas.

A minha orientadora, querida, Prof.^a Dr^a Ana Carolina Perrusi Brandão, pelas orientações, contribuições, conselhos e compreensão, ao longo da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, pelas oportunidades acadêmicas e grandes contribuições e incentivo para que eu chegasse até aqui.

Às professoras Dr^a Ester Calland de Souza Rosa, Dr^a Maria Lúcia Ferreira Figueirêdo Barbosa e Dr^a Telma Ferraz Leal, pelas valiosas contribuições na qualificação.

A minha amiga querida, Barbara Sabrina, pelas ajudas cruciais para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Ao professor Marcos, diretora e alunos da escola observada, pois sem eles, este trabalho não poderia ser concluído.

Aos médicos, fisioterapeutas e amigos da fisioterapia, pela ajuda e apoio durante a minha recuperação.

Ao órgão de fomento, FACEPE, por ter apoiado e incentivado essa pesquisa desde o início.

Ao grupo do CEEL - UFPE, pelas oportunidades de trabalho e grande aprendizado ao longo do doutorado.

Aos meus amigos, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação – UFPE, pelas ricas contribuições e por terem compartilhado tantos momentos importantes nessa minha caminhada acadêmica.

Às minhas amigas, professoras, da Escola Municipal Criança Feliz, pela compreensão e apoio necessário à realização dessa pesquisa.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

Neste estudo, buscamos analisar as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora no último ano do Ensino Fundamental. Para isso, identificamos as concepções de ensino e de avaliação da compreensão de leitura de um professor do 5º ano; refletimos sobre as práticas de ensino e de avaliação da compreensão de leitura planejadas e implementadas por ele em sua sala de aula e exploramos as relações entre as concepções do professor e a sua prática no campo do ensino e da avaliação da compreensão leitora. A discussão dos dados tomou por base autores como Brandão (2006), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2010) e Solé (1998) no que se refere ao ensino da compreensão de textos; os estudos de Both (2012), Hoffman (2013) e Luckesi (2011) em relação à avaliação da aprendizagem e as teorias de Chartier (1996); Colomer; Camps (2002); Lerner (2007) e Menin (2010) sobre as relações entre o ensino e a avaliação da compreensão de textos. Também dialogamos com outras pesquisas como a de Cordeiro (2015), Oliveira (2013) e Porto (2011) que abordaram concepções e práticas dos professores sobre o ensino da compreensão de textos. O professor participante da pesquisa atuava na rede municipal de Camaragibe (PE) e se destacava pelas experiências de ensino compartilhadas com os colegas e técnicos da rede, bem como pelas notas obtidas em Língua Portuguesa por seus alunos nas avaliações do IDEB/Prova Brasil nos anos de 2011 e 2013. Com o objetivo de ampliar as possibilidades de apreender as concepções e práticas do professor sobre os tópicos do ensino e da avaliação da compreensão de leitura, a coleta de dados envolveu os seguintes procedimentos metodológicos: observações da prática do professor em sua sala de aula; entrevistas semiestruturadas com o docente; fichas de avaliação da compreensão leitora dos alunos a serem preenchidas pelo professor; solicitação dos planejamentos do professor voltados para o ensino e à avaliação da compreensão textual e encontros entre o professor e a pesquisadora para o planejamento e discussão de atividades a serem propostas na sua turma do 5º ano. A análise dos dados coletados nos permite afirmar que o professor concebia o ensino da compreensão de textos como um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas de leitura, bem como do vocabulário, da atenção, da

fluência e do gosto pela leitura. O estudo também indicou que as propostas de avaliação estavam sempre associadas àquilo que o professor tomava como objeto de ensino em sua sala de aula. Além disso, atividades semelhantes (por exemplo, formular perguntas sobre o texto lido) eram usadas tanto para ensinar a compreender, como para avaliar a compreensão dos alunos. A pesquisa indicou, portanto, que a distinção entre ensinar e avaliar a compreensão leitora parece estar mais associada à intencionalidade pedagógica do professor do que aos tipos de atividades que ele propõe em sala de aula. Finalmente, os dados discutidos neste estudo sugerem a existência de uma linha tênue entre o ensino e a avaliação da compreensão de textos, de modo que esses dois aspectos se confundem na prática pedagógica do professor, notando-se poucas diferenças entre os modos de ensinar e de avaliar a compreensão de textos. Esta “mistura”, em princípio, constitui um dado positivo na medida em que aponta para uma proposta de avaliação que, verdadeiramente, pode servir aos propósitos do ensino.

Palavras-chave: Ensino da compreensão de leitura. Avaliação da compreensão de leitura. Concepções e práticas do professor.

ABSTRACT

In this study, we sought to analyze the relationships between conceptions and teaching practices and reading comprehension evaluation in the last year of Elementary School. For this, we identify the teaching conceptions and reading comprehension evaluation of a teacher of the 5th grade; We reflect on the teaching practices and reading comprehension assessment planned and implemented by him in his classroom and we explore the relationships between the teacher conceptions and his practice in the teaching field and the evaluation of reading comprehension. The data discussion was based on authors such as Brandão (2006), Marcuschi (2008), Koch; Elias (2010) and Solé (1998) regarding the text comprehension teaching; The studies of Both (2012), Hoffman (2013) and Luckesi (2011) regarding the learning assessment and the theories of Chartier (1996); Colomer; Camps (2002); Lerner (2007) and Menin (2010) about the relationship between teaching and text comprehension assessment. We also dialogued with other researches such as Cordeiro (2015), Oliveira (2013) and Porto (2011), which approach the conceptions and practices of teachers about text comprehension teaching. The research participating teacher acted in the municipal network of Camaragibe (PE) and he was distinguished by the shared teaching experiences with the colleagues and network technicians, as well as by the Portuguese Language grades obtained by their students in the IDEB/Prova Brazil assessments in the years 2011 and 2013. With the aim of expanding the learning conceptions possibilities and the teacher's practices on teaching topics and on reading comprehension assessment, The data collection involved the following methodological procedures: teacher practice observations in his classroom; Semi-structured interviews with teacher; Assessment sheets of students comprehension reading to be completed by the teacher; Requesting the teacher's plans for the teaching and for the textual comprehension evaluation and for the planning and discussion meetings between the teacher and the researcher about the proposed activities for their 5th grade class. The data collected analysis allows us to affirm that the teacher conceived the texts comprehension teaching as a pedagogical work aimed for the development of different cognitive strategies of reading, as well as vocabulary, attention, fluency and taste for reading. The

study also indicated that the proposals for evaluations were always associated with what the teacher took as teaching object in his classroom. In addition, similar activities (for example, asking questions about the text read) were used both to teach understanding and to evaluate student understanding. Therefore, the research indicated that the distinction between teaching and reading comprehension evaluation seems to be more associated with the pedagogical intentionality of the teacher than with the kinds of activities he proposes in the classroom. Finally, the data discussed in this study suggest the existence of a tenuous line between teaching and text comprehension evaluation, so that these two aspects are confused in the pedagogical practice of the teacher, with little difference between the ways of teaching and texts comprehension. This "mix", in principle, is a positive finding, in that it points to a evaluation propose that can truly serve the purposes of the teaching.

Keywords: Reading comprehension teaching. Reading comprehension assessment. The teacher conceptions and practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Diagrama das etapas da coleta dos dados	95
Figura 2 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 1	105
Figura 3 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 1	106
Figura 4 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 4	108
Figura 5 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 1	108
Figura 6 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 4	109
Figura 7 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	115
Figura 8 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 6	116
Figura 9 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 6	116
Figura 10 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 5	116
Figura 11 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 4	117
Figura 12 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 6	117
Figura 13 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	119
Figura 14 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	119
Figura 15 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	120
Figura 16 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5	120
Figura 17 -	Fragmentos de planejamento escrito da aula 3.....	121
Figura 18 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	121
Figura 19 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 3	122
Figura 20 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	122
Figura 21 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1.....	123
Figura 22 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	125

Figura 23 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	125
Figura 24 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 3	126
Figura 25 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 3	127
Figura 26 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4.....	127
Figura 27 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5.....	128
Figura 28 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	128
Figura 29 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5	129
Figura 30 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 1	133
Figura 31 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 1	149
Figura 32 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 5	151
Figura 33 -	Textos da aula 1	153
Figura 34 -	Textos da aula 2	154
Figura 35 -	Textos da aula 3	154
Figura 36 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5	156
Figura 37 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5	158
Figura 38 -	Fragmento de planejamento escrito da aula	160
Figura 39 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 2	161
Figura 40 -	Fragmento dos planejamentos escritos das aulas 1 e 4	162
Figura 41 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 5	163
Figura 42 -	Planejamento escrito da aula 1	167
Figura 43 -	Fragmentos dos planejamentos escritos	169
Figura 44 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	172
Figura 45 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 5	173
Figura 46 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	174

Figura 47 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	174
Figura 48 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	175
Figura 49 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 4	176
Figura 50 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 5	176
Figura 51 -	Fragmento do planejamento escrito da aula 6	177
Figura 52 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	177
Figura 53 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	178
Figura 54 -	Fragmento da Matriz da Prova Brasil – MEC	179
Figura 55 -	Fragmentos de atividades envolvendo perguntas antes da leitura dos textos	181
Figura 56 -	Fragmentos de atividades envolvendo perguntas durante a leitura dos textos	182
Figura 57 -	Fragmentos de atividades envolvendo perguntas após a leitura	183
Figura 58 -	Instrumento avaliativo: “Perguntas orais”	186
Figura 59 -	Instrumento avaliativo: “Perguntas escritas abertas”	187
Figura 60 -	Instrumento avaliativo: “Questão de múltipla escolha”	188
Figura 61 -	Instrumento avaliativo: “Reconto oral”	189
Figura 62 -	Instrumento avaliativo: “Descrição de personagens (produção textual)”	189
Figura 63 -	Instrumento avaliativo: “Agrupamento de textos de acordo com o assunto central”	190
Figura 64 -	Instrumento avaliativo: “Ordenação de texto na sequência correta”	191
Figura 65 -	Instrumento avaliativo: “Cloze” (Texto lacunado)	192
Figura 66 -	Fragmentos de planejamentos escritos das aulas 1 e 5	199
Figura 67 -	Fragmentos de planejamentos escritos das aulas 1, 2, 5 e 6	200

Figura 68 -	Fragmentos de instrumentos de avaliação	201
Figura 69 -	Fragmentos de planejamentos escritos	202
Figura 70 -	Fragmento de um instrumento de avaliação da aula 1	204
Figura 71 -	Fragmento de um instrumento de avaliação da aula 3	204
Figura 72 -	Piada apresentada pelo professor na aula 5	206
Figura 73 -	Fragmentos dos planejamentos escritos das aulas 1 e 2	213
Figura 74 -	Atividade avaliativa propostas na aula 6, envolvendo perguntas	215
Figura 75 -	Atividade avaliativa proposta na aula 5, envolvendo perguntas de localização de informações explícitas	216
Figura 76 -	Atividade avaliativa propostas na aula 4, envolvendo perguntas de localização de informações explícitas	217
Figura 77 -	Fragmentos de planejamentos escritos, envolvendo a habilidade de elaborar inferências	219
Figura 78 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	221
Figura 79 -	Atividade de avaliação da aula 5, envolvendo elaboração de inferências	222
Figura 80 -	Atividade de avaliação da aula 4, envolvendo elaboração de inferências	223
Figura 81 -	Fragmentos de planejamentos escritos	225
Figura 82 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 1	226
Figura 83 -	Fragmento de atividade do planejamento escrito da aula 2	227
Figura 84 -	Fragmento de atividade do planejamento escrito da aula 1	227
Figura 85 -	Textos explorados na aula 1	227
Figura 86 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	231
Figura 87 -	Atividade realizada pelos alunos na aula 2	231
Figura 88 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	233

Figura 89 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	234
Figura 90 -	Atividade respondida por alguns alunos envolvendo a habilidade de compreensão global do texto	236
Figura 91 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 4	239
Figura 92 -	Fragmentos do planejamento escrito da aula 6	240
Figura 93 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 3	242
Figura 94 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 6	242
Figura 95 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 2	244
Figura 96 -	Fragmento de planejamento escrito da aula 3	246

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Extratos de observações da Aula 1: “Viajando nas asas da poesia”	134
QUADRO 2 -	Extratos de observação das aulas 2, 3 e 4	135
QUADRO 3 -	Extratos de observação das aulas 4, 5 e 6	138
QUADRO 4 -	Extratos de observação das aulas 2, 3 e 6	144
QUADRO 5 -	Fragmento da aula 3	146
QUADRO 6 -	Fragmento de observação da aula 5	155
QUADRO 7 -	Fragmento de observação da aula 5	156
QUADRO 8 -	Fragmento de observação da aula 4	160
QUADRO 9 -	Fragmento de observação da aula 5	163
QUADRO 10 -	Fragmento de observação da aula 1	170
QUADRO 11 -	Fragmento de observação da aula 6	184
QUADRO 12 -	Fragmento de observação da aula 1	195
QUADRO 13 -	Fragmento de observação da aula 2	195
QUADRO 14 -	Fragmento de observação da aula 3	196
QUADRO 15 -	Fragmento de observação da aula	197
QUADRO 16 -	Esferas de circulação de textos, abordadas em cada aula	199
QUADRO 17 -	Fragmento de observação da aula 5	205
QUADRO 18 -	Fragmento de observação da aula 5	206
QUADRO 19 -	Fragmento de observação da aula 5	208
QUADRO 20 -	Fragmento de observação da aula 6	210
QUADRO 21 -	Texto e fragmento de observação da aula 6	214
QUADRO 22 -	Fragmento de observação da aula 2	224

QUADRO 23 -	Fragmento de observação da aula 2	229
QUADRO 24 -	Texto original da atividade	235
QUADRO 25 -	Fragmento de observação da aula 5	238
QUADRO 26 -	Fragmento de observação da aula 6	239
QUADRO 27 -	Fragmento de observação da aula 2	244
QUADRO 28 -	Fragmento de observação da aula 1	247

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	IDEB: resultados e metas da escola investigada	92
TABELA 2 -	Frequência de atividades envolvendo o trabalho com fluência de leitura as aulas observadas	110
TABELA 3 -	Número de perguntas orais por aula nos planejamentos escritos	114
TABELA 4 -	Frequência de atividades envolvendo vocabulário por aula	118
TABELA 5 -	Lista de gêneros textuais utilizados em cada aula	150
TABELA 6 -	Frequência das modalidades de leitura por aula nos planejamentos escritos	158
TABELA 7 -	Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo antecipações sobre os textos	211
TABELA 8 -	Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo localização de informações explícitas nos textos ...	213
TABELA 9 -	Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo a habilidade de elaboração de inferências	220
TABELA 10 -	Frequência de atividades de compreensão envolvendo intertextualidade por planejamento de aula	226
TABELA 11 -	Frequência de perguntas por aula, envolvendo emissão de opinião sobre os textos lidos nos planejamentos escritos	243

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA	25
2.1.1	Breve histórico sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.....	26
2.1.2	Modelos teóricos de leitura	30
2.1.3	Concepções de leitura e suas implicações no ensino da compreensão de textos	34
2.2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	40
2.2.1	A avaliação e a aprendizagem do aluno	41
2.2.2	As relações entre concepções e práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem	48
2.2.3	Os instrumentos de coleta de dados para avaliação	56
2.2.4	Como funcionam os diferentes instrumentos de coleta de dados na avaliação da compreensão leitora?.....	62
2.3	AVALIAÇÃO E O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA	69
2.3.1	O ensino da compreensão nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas leitoras	73
2.3.2	As relações entre ensino e avaliação da compreensão leitora	82
3	METODOLOGIA	89
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES	89
3.1.1	Caracterização geral da escola observada	91
3.1.2	Critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: o professor e a turma	92
3.1.3	Caracterização do professor e da turma investigada	93
3.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS (AS ETAPAS DA PESQUISA)	94

4	AS RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA.....	102
4.1	CONCEPÇÕES DE ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA	103
4.2	PRÁTICAS DE ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA	131
4.3	CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA.....	164
4.4	PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA	202
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
	REFERÊNCIAS	255
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	268
	APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DAS CRIANÇAS	270
	APÊNDICE C - LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS - SCIELO (2007 – 2015)	271
	APÊNDICE D - LEVANTAMENTO DE TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED NO PERÍODO DE 2007 – 2015	274
	ANEXO A – EXEMPLO DE PLANEJAMENTO DE AULA	275
	ANEXO B – FICHAS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA PREENCHIDAS PELO PROFESSOR	281
	

1 INTRODUÇÃO

Se considerarmos a avaliação da aprendizagem não como um ato isolado e separado da ação pedagógica, mas como um dos seus componentes, ensino e avaliação podem ser, certamente, concebidos como dois processos intrinsecamente relacionados (LUCKESI, 2011). Assumindo tal posição, o discurso atual sobre o tema, defende a exclusão de práticas avaliativas que, historicamente, atribuíam apenas aos alunos o fracasso na aprendizagem, encarando a avaliação como um meio de redimensionar o ensino e ajudar os estudantes no seu percurso de aprendizagem.

Hoffmann (2014), entretanto, aponta que muitos professores ainda percebem a ação de ensinar e avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. A autora também destaca que, mesmo acompanhando a aprendizagem dos seus alunos de forma efetiva ao longo de todo ano, muitos professores são levados, pelo sistema educacional a transformar seus registros avaliativos em medidas classificatórias. Assim, muitas vezes, eles costumam

(...) transformar suas observações (significativas e conscientes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques (elaborados em gabinetes de supervisão e orientação). Esse professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação. Violentase e cumpre a exigência da escola, sem perceber que a ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema (HOFFMANN, 2014, p. 21).

De fato, é muito comum encontrar nas escolas, ao final de um ano letivo, professores dedicando longas horas de trabalho ao preenchimento de cadernetas escolares com conceitos estáticos, sacrificando, um tempo que poderia ser investido no planejamento do ensino e de avaliações mais qualitativas e produtivas.

Diversos autores (ALVES, 2013; BOTH, 2012; SANT'ANNA, 2014) também enfatizam a dificuldade de romper, definitivamente, com a concepção

de avaliação classificatória, principalmente quando se trata dos sistemas educacionais. Sobre essa questão, Luckesi (2011) aponta que

No cotidiano da sala de aula e dos sistemas escolares de ensino, observamos resistências a uma mudança efetiva da prática. Resistências na maior parte das vezes inconscientes, pois, nossos educadores acatam os novos conceitos, porém não os traduzem em práticas diárias na sala de aula (LUCKESI, 2011, p. 215).

Ainda para o autor, assumir uma postura avaliativa não significa abolir os diferentes instrumentos que, ao longo dos anos, foram elaborados para avaliar as aprendizagens dos alunos (tais como, atividades com questões abertas e de múltipla escolha, seminários, resumos, etc.). Segundo Luckesi (2011), esses instrumentos podem ser úteis ao professor para saber, por exemplo, os conhecimentos que seus alunos já construíram e basear-se neles para redirecionar e melhorar o seu ensino.

Esta forma de ensinar e avaliar a aprendizagem vem sendo traduzida de diferentes maneiras – “ação reflexiva”, “ação provocativa”, “ação reguladora”, e apresentam-se segundo os estudiosos do tema, como instrumentos de mudança das práticas de ensino e da visão sobre a forma como os alunos aprendem.

A partir dessa perspectiva, os erros observados nas avaliações, deixam de ser apenas um indicador do que o aluno aprendeu ou não, e passam a ser utilizados como pontos de partida para a reorientação do planejamento de ensino. Nesse contexto, não há como dissociar o ensino da avaliação, já que esses seriam dois processos complementares, tal como mencionamos anteriormente.

No presente estudo buscamos investigar as relações entre concepções e práticas docentes de ensino e de avaliação em um plano pedagógico mais específico: nos interessa aprofundar a discussão sobre avaliação da compreensão de textos como uma das dimensões do ensino da leitura.

Sobre esta questão, Beserra (2007), destaca a importância da avaliação para a formação do leitor, afirmando que

a avaliação, como parte integrante do trabalho docente, deve, sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora dos nossos alunos (BESERRA, 2007, p. 49).

De fato, a avaliação da compreensão leitora tem sido algo que inquieta muitos docentes que, frequentemente, expressam preocupação com a aprendizagem de seus alunos sobre esse tópico. Nessa direção, pretendemos identificar e analisar as concepções e práticas cotidianas de sala de aula envolvendo situações em que o ensino e a avaliação da compreensão de leitura sejam sistematicamente planejados por um professor. Consideramos que conhecer e refletir sobre este tópico pode ajudar a entender os procedimentos didáticos observados no cotidiano da sala de aula.

No Brasil, são escassas as pesquisas que abordam a temática indicada acima. Em um levantamento na plataforma Scielo, encontramos apenas 17 pesquisas relacionadas ao tópico *compreensão de leitura* entre os anos de 2007 a 2015 (ver Apêndice A).

Como podemos observar no Apêndice A, a maioria dos estudos se inserem no campo da *avaliação da compreensão*, sendo o *ensino da compreensão da leitura* uma área menos explorada, com somente dois estudos abordando este tópico no período pesquisado (BOTTINO; EMMERICK; SOARES, 2010 e BRANDÃO; LEAL; NASCIMENTO, 2013).

Considerando a importância da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) no campo da pesquisa científica em educação no nosso país, também foi feito um levantamento dos estudos apresentados no Grupo de trabalho “Alfabetização, leitura e escrita (GT 10) nas reuniões nacionais que aconteceram entre os anos de 2007 a 2015 (ver Apêndice B).

Em relação ao tópico *ensino da compreensão de leitura* foi encontrada uma pequena quantidade de trabalhos voltados para este foco, apenas três estudos (OLIVEIRA, 2013; CORDEIRO, 2015 e CAVALCANTE, 2015). No que concerne à *avaliação da compreensão de leitura*, somente o trabalho de SOUZA (2009) estava voltado para este tema.

Nos dois levantamentos realizados constata-se ainda a ausência de estudos que analisem as *relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora*, tal como pretendemos aqui. Assim, partindo desse tema geral de investigação, elencamos os seguintes objetivos específicos:

(1) identificar as concepções de ensino e de avaliação da compreensão de leitura de um professor do último ano do Ensino Fundamental 1;

(2) analisar as práticas de ensino e de avaliação da compreensão de leitura planejadas e implementadas pelo professor em sua sala de aula; e

(3) discutir as relações que se estabelecem entre as concepções de ensino e de avaliação da compreensão leitora identificadas e as práticas do professor, observadas na sua sala de aula.

Como é possível notar, com base nos objetivos colocados acima, fizemos a opção por analisar as concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora propostas por um único professor com seu grupo de alunos.

A partir do caso deste professor, esperamos identificar novos elementos que possam servir para aprofundar a discussão sobre aspectos mais gerais relativos a este tópico. Nesse sentido, esperamos refletir sobre diferentes dimensões do ensino da leitura, tais como: o planejamento e a mediação do professor no processo de ensino e de avaliação da compreensão de textos, a utilização de distintos instrumentos para ensinar e avaliar a compreensão de leitura e as reflexões do docente a partir da sua experiência e prática cotidiana.

A escolha do último ano do Ensino Fundamental 1, justifica-se pela necessidade de ampliar a discussão sobre as práticas escolares no campo da compreensão de leitura, já que, como tem sido discutido por Silva (2013) e Souza (2005), as avaliações de leitura em larga escala (como SAEB e PISA), vêm ditando no cenário educacional brasileiro, o perfil de leitor e, portanto, do ensino esperado para esta etapa escolar.

O estudo a ser apresentado aqui está organizado em quatro capítulos que contemplam os pressupostos teóricos adotados na pesquisa, a metodologia, a análise dos dados e considerações finais acerca da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo, fazemos um breve histórico sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no Brasil e, em seguida, discutimos sobre os modelos teóricos de leitura, bem como sobre as concepções de leitura e suas implicações para o ensino de compreensão de textos. Para isto nos apoiamos em vários estudos, dos quais destacamos as contribuições de Cafiero (2005); Brandão (2006); Koch; Elias (2010); Marcuschi (2008); Serra; Oller (2003); Solé (1998).

Ainda neste primeiro capítulo, discutimos sobre o tema da avaliação, refletindo sobre suas implicações para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Logo após, refletimos sobre as relações entre concepções e práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem. Também apresentamos alguns instrumentos de coleta de dados para avaliação da aprendizagem, com foco na avaliação da compreensão de textos escritos. Para isto, os estudos de Hoffmann (2013); Leal; Albuquerque; Morais (2007) e Luckesi (2011), foram tomados como referência nas discussões encaminhadas neste item.

O último tópico deste capítulo é dedicado a discussão sobre as relações entre o ensino e avaliação da compreensão de leitura na escola, tomando por base as ideias de autores como Brandão, (2010); Chartier (1996); Colomer; Camps (2002); Lerner (2007) e Menin (2010). Além disso, abordamos neste item, o ensino da compreensão de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de pesquisas que apresentam as concepções e práticas dos professores.

No segundo capítulo partimos inicialmente, da contextualização do estudo desenvolvido, ou seja, um estudo de caso com um professor do 5º ano do Ensino Fundamental 1 de uma rede pública. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, em que a participação do professor é destacada nas várias etapas da geração dos dados.

Os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos no terceiro capítulo, agrupados nos seguintes blocos temáticos: concepções sobre ensino e avaliação da compreensão leitora; práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora propostas pelo professor e relações entre concepções e práticas de ensino e avaliação da compreensão de textos.

O quarto e último capítulo foi dedicado às considerações finais sobre os resultados da presente pesquisa.

Vale destacar ainda que, ao longo desse estudo, adotamos uma visão de leitura como uma atividade cognitiva, linguística e sociocultural, tal como defendido por Marcuschi (2008). Assim, compartilhamos com o autor, a ideia de que a leitura deve ser considerada uma ação solidária e coletiva na medida em que implica um processo de colaboração entre a linguagem, a cognição e a sociedade na construção de sentidos. Ou seja, “para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção do sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Por fim, esperamos que este trabalho possa dar visibilidade as concepções de ensino e de avaliação da compreensão leitora dos professores, bem como aprofundar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse campo, ampliando o nosso entendimento sobre as relações entre esses dois elementos fundamentais no cotidiano da sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Neste tópico, apresentamos inicialmente, um breve histórico sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no Brasil, resgatando o processo de acesso aos livros e as práticas sociais e escolares de leitura desde o Período Colonial, por meio das contribuições de autores, como Alves (2012), Ferreira; Dias (2002), Galvão; Batista (1998), Paim (2009) e Villalta (1998).

Em seguida, discutimos os modelos teóricos de leitura, bem como suas implicações para o ensino, a partir das ideias de Almeida (2008), Franco (2001), Kato (2007), Solé (1998), Koch; Elias (2010). Por fim, refletimos sobre as concepções de leitura e suas implicações no ensino da compreensão de textos, tendo como base as ideias de Brandão (2006), Cafiero (2005), Corso;

Salles (2009), Marcuschi (2008), Salles; Parente (2002) Serra; Oller (2003), Solé (1998), Piovezan; Castro (2008), entre outros.

2.1.1 Breve histórico sobre o ensino e a aprendizagem da leitura

Sempre que falamos em leitura, nos remetemos ao ato de compreender o que lemos. Entretanto, essa implicação é algo relativamente recente na história da leitura. Ou seja, a ideia de que ler estaria associada ao simples ato de “decodificar” textos escritos guiou, por vários anos, as práticas de ensino de leitura. Assim, ensinar a ler era ensinar a decodificar as palavras e o produto desse ensino não passava de um aprendizado mecânico e que não priorizava a compreensão da leitura.

No Brasil, a história do ensino da leitura está, de certo modo, relacionada à história da alfabetização e de modo mais próximo, à história de acesso aos livros. De acordo com Paim (2009), no Período Colonial, Estado e Igreja (Companhia de Jesus) sentiam-se ameaçados pelas obras literárias, pois, acreditavam que os livros poderiam acabar com a soberania do Império. Naquela época, o poder vigente considerava que tais obras apresentavam temas e questionamentos nocivos à estrutura da metrópole e, assim, os acervos das bibliotecas brasileiras, em sua maioria, eram compostos por obras religiosas.

Conforme ressalta Villalta (1998), o acesso aos livros era um privilégio de poucos. De acordo com o autor, não é possível quantificar o número de livros existentes no Brasil neste período, mas há relatos de que a quantidade era bastante reduzida e o número de proprietários de livros extremamente pequeno, situação que perdurou entre os séculos XVI e XVII. Ainda segundo o autor os livros eram vistos como

objetos de deleite, formas de acesso ao sagrado e fontes de conhecimentos, e por isso mesmo, fatores de poder, os livros contribuíam para que os seus leitores questionassem ou viessem reforçar a ordem estabelecida, fosse ela política, sexual, religiosa ou econômica, tanto no âmbito privado quanto no público. (VILLALTA, 1998, p. 10).

No século XVIII, mesmo com a expulsão dos jesuítas e a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, houve poucas mudanças significativas em termos de acesso aos livros.

De acordo com Villalta (1998), as bibliotecas pertenciam, em sua maioria, aos padres, advogados e cirurgiões, isto é, homens que, supostamente, faziam uso dos livros para o exercício de suas profissões. O acervo das bibliotecas e livrarias era constituído de obras que contemplavam saberes científicos, profanos, ainda com predomínio de livros religiosos. Tais livros eram obtidos por meio de uma concessão do Estado, o que dificultava ainda mais o acesso as obras não religiosas.

Neste período, além da dificuldade de acesso aos livros, as práticas de ensino de leitura eram bastante limitadas. O autor destaca que no Brasil, a leitura silenciosa e privada era praticada no interior dos conventos, residências e bibliotecas. Já a leitura oral era realizada, principalmente, em espaços públicos com um número maior de pessoas, como igrejas e sociedades literárias. A leitura oral também era muito praticada nas salas de aula e mesmo com a expulsão dos jesuítas e a implantação das aulas régias (aquelas em que o ensino não se restringia aos conhecimentos religiosos, mas ao estudo das humanidades), as práticas oralizadas de leitura prevaleciam, não sendo priorizado um ensino reflexivo de leitura nas escolas.

A esse respeito, Galvão; Batista (1998) também destacam que as práticas de leitura nas escolas tanto no Brasil Colônia como no Império, atendiam a um modelo de "dar e tomar lição", sendo frequentemente associadas à leitura em voz alta e à memorização do texto.

Entretanto, os mesmos autores afirmam que essas práticas de leitura restritas foram, pouco a pouco, ampliadas e tornadas mais complexas, com a introdução da leitura de um maior número de textos, feita de modo silencioso e mais rápido (a chamada leitura extensiva). Assim, o significado do texto (em detrimento da memorização das palavras e de seu conteúdo) começou a ser mais explorado nas escolas, resultando em um progressivo abandono da doutrinação moral e ideológica com a introdução de novos gêneros de textos e de impressos.

Ainda na visão de Galvão; Batista (1998), essa “evolução”, não pareceu, porém, ter se dado para todos, concentrando-se mais nos discursos sobre a leitura e seu ensino e na realidade de apenas algumas escolas. Baseados em estudos sobre o cotidiano escolar, os autores afirmam que, embora todos esses fatores de mudança e transformação tenham ocorrido, as práticas escolares deste período não favoreciam o ensino de leitura reflexivo nas escolas.

De fato, de acordo com Ferreira; Dias (2002), na proposta de alfabetização imposta à escola e à sociedade já no século XIX, ainda eram evitadas relações mais elaboradas entre o sujeito-leitor e a escrita, sendo esta um privilégio social de poucos, uma vez que a educação era um instrumento de controle social que reproduzia os ideais do Estado. Nesse contexto, alguns se tornavam “leitores” enquanto outros eram apenas “decifradores”, vistos como os alunos malsucedidos e academicamente fracassados.

Na verdade, como observa Alves (2012), o ensino de leitura nas escolas ainda hoje tem produzido decifradores, resultado de uma forma de ensinar predominantemente mecânica e pouco significativa, centrada numa concepção de leitura enquanto processo de decodificação de signos linguísticos e/ou de extração de significados isolados de um dado texto.

Em oposição a tal visão, entendemos que a leitura deve ser considerada como um processo interativo e complexo de produção de sentido que contempla capacidades (cognitivas, motoras, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas), todas dependentes da situação em que a leitura ocorre e de sua finalidade.

Atualmente, através de algumas políticas públicas educacionais, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), por exemplo, livros didáticos se tornaram mais acessíveis aos alunos. Além disso, com o processo de avaliação do PNLD a partir da década de 90, os livros também passaram a ter melhor qualidade. Segundo Albuquerque; Coutinho (2006), antes disso os livros didáticos de língua portuguesa

eram enfadonhos e propunham exercícios descontextualizados da realidade/necessidade de uso da língua por parte dos alunos, uma vez que continuavam compreendendo o ensino da língua como

algo estático, distante das práticas reais de uso da leitura e da escrita

(ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006, p. 80).

Ainda no que se refere ao campo da leitura, os livros didáticos de língua portuguesa sofreram grandes mudanças em termos metodológicos e conceituais, devido aos avanços nas perspectivas de alfabetização e letramento no Brasil e as inovações pedagógicas dos documentos oficiais para o ensino. No entanto, ainda é possível encontrar, no mercado editorial brasileiro, livros didáticos compostos por textos cartilhados e atividades mecânicas de leitura.

Marcuschi (2008), ao realizar uma análise nos manuais de ensino de língua portuguesa em meados dos anos 90, constatou que a maioria das atividades propostas nos mesmos, não passavam de “exercícios de cópia” que não estimulavam uma reflexão crítica dos textos pelos alunos. De acordo com o autor, apesar de os livros oferecerem uma grande quantidade de atividades de compreensão, havia muitos problemas relativos à natureza dos exercícios propostos nestes livros, dentre eles:

1) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou atividade cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de identificação e extração dos conteúdos [...]; 2) As questões típicas da compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto, especialmente questões formais; 3) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, mas serem apenas indagações genéricas ou apenas indagações de ordem subjetiva que podem ser respondidas com qualquer dado e 4) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção do sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

Hoje, para que um livro didático ganhe o status de “recomendado” no PNLD de alfabetização e língua portuguesa, é preciso que, entre outros critérios, ele contemple diversos textos autênticos e fiéis às características do seu suporte original. Além disso, é necessário que as atividades de

compreensão presentes nestes livros explorem de forma reflexiva as capacidades necessárias para a formação de um leitor proficiente.

Entretanto, mesmo com as significativas mudanças na qualidade dos livros didáticos distribuídos nas redes públicas de ensino do Brasil, os baixos índices de compreensão em leitura dos alunos constatados nas provas de larga escala nacionais e internacionais mostram que mudar o livro didático não basta para melhorar o ensino.

De fato, em uma pesquisa realizada anteriormente (PORTO, 2011), mostramos que o ensino de compreensão de leitura no Ensino Fundamental I de escolas públicas ainda carece de um trabalho mais sistematizado no que concerne à exploração de habilidades básicas de leitura. O estudo revelou, por exemplo, que poucas crianças das turmas do 5º ano investigadas, conseguiram alcançar um nível desejável de leitura ao final do ano letivo.

Voltando à história do ensino de leitura, constatamos que ela tem nos mostrado que o surgimento de novas tendências educacionais influencia fortemente a forma como se concebe as práticas escolares de leitura. Nesse sentido, considerando nosso interesse de pesquisa, iremos discutir no próximo item os principais modelos teóricos de leitura e suas implicações para o ensino e aprendizagem da compreensão dos textos escritos.

2.1.2 Modelos teóricos de leitura

Franco (2011), apresenta três principais abordagens do processamento da leitura: a decodificadora, a psicolinguística e a interacional. A abordagem decodificadora (ascendente/ “bottom-up”), predominante entre os anos 1930 e 1960, considera que o leitor tenta entender o texto por meio do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. De acordo com o autor:

nessa abordagem, a construção do sentido é feita a partir do texto, ou seja, o leitor, que tem um papel receptivo, extrai significados do que está escrito na página, decodificando o código escrito, pois a visão adotada é de que todo o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor. Em outras palavras, o sentido é um processo dirigido pelo texto, sem a intervenção do leitor e seu conhecimento de mundo. (FRANCO, 2011, p. 27).

Assim como o autor, Kato (2007) destaca que o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais. Ou seja, trata-se de uma abordagem composicional em que o significado é construído através da análise e síntese do significado das partes do texto, sempre partindo-se das unidades menores para as maiores. Ainda nessa abordagem, o sujeito é visto como passivo, ou seja, seus conhecimentos de mundo não são considerados na leitura e o foco está na decodificação das unidades linguísticas.

Considerando que cada modelo de leitura esteve ancorado na visão de linguagem predominante em diferentes épocas, o modelo de decodificação de leitura reflete uma concepção estruturalista de língua(gem) (FRANCO, 2011). Nessa perspectiva, a leitura é vista como um auxílio para a aprendizagem de estruturas corretas, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é enfatizado e não os processos cognitivos ou sociais.

As propostas de ensino baseadas no modelo ascendente, por sua vez, defendem que as habilidades de decodificação são suficientes para levar o leitor a compreender o texto (SOLÉ, 1998). Assim, de acordo com a autora, esse modelo não considera a ideia de que continuamente precisamos inferir informações para compreender o que lemos ou que é possível compreender um texto, mesmo sem entendê-lo em sua totalidade.

Ainda segundo Duran (2009), a compreensão se daria automaticamente, pois, segundo o autor, neste modelo de leitura o leitor que é capaz de decodificar

é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito. Trata-se de um processo, dito passivo, que tem como base o texto, e o foca de tal maneira que o leitor não recebe papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificador. (DURAN, 2009, p. 4).

Desse modo, ainda na visão do autor, as atividades voltadas para o texto tendem a priorizar questionários com perguntas que levam o leitor a

realizar uma leitura superficial, haja vista que as questões solicitam apenas a localização de palavras do enunciado no texto.

Em oposição a abordagem ascendente, surgiu em meados dos anos de 1960, a abordagem psicolinguística (descendente/ “top-down”), que passa a reconhecer os conhecimentos prévios do leitor no processo de leitura. Como destacado por Solé (1998), no modelo descendente, o leitor não processa mais letra por letra, mas usa o seu conhecimento prévio para construir antecipações sobre o texto. Dessa forma,

quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Desse modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação (SOLÉ, 1998, p. 24).

Para Franco (2011), essa visão de leitura ressalta a perspectiva do leitor, isto é, a leitura não representa um processo de extração de significados dados no texto, mas de atribuição de sentidos por aquele que o lê. Assim, a ênfase dada não é mais nas pistas textuais, mas passa a ser na previsibilidade, ou seja, na capacidade de o leitor antecipar informações contidas no texto.

Assim, na abordagem descendente, o processo de leitura não é mais do texto para o leitor, mas do leitor para o texto. Ou seja, “o leitor passa a assumir outras responsabilidades no processo, que incluem a contribuição para com a construção do sentido” (DURAN, 2009, p.6). Sendo assim, os conhecimentos prévios do leitor passam a ser considerados no processo de compreensão do texto, diferente do modelo ascendente de leitura, visto anteriormente.

O processamento descendente é considerado, portanto, uma abordagem não-linear, em que faz-se necessário o uso intensivo e dedutivo das informações não visuais, partindo da macro para a microestrutura (KATO, 2007). Em outras palavras, o leitor passa a fazer generalizações a partir das ideias que tem a respeito do texto, sem, necessariamente, confirmá-las, isto é, o sujeito faz mais uso do seu conhecimento prévio do que das informações dadas pelo texto. Em síntese, o foco deixa de ser o texto e passa a ser os

sentidos que o leitor atribui ao que está escrito, o que possibilita, por sua vez, diferentes interpretações sobre um mesmo texto.

Ao comparar as abordagens ascendente e descendente, Franco (2011) destaca que a acepção de leitura na primeira abordagem apresenta várias limitações, sendo o leitor subordinado ao texto e restrito apenas à informação que passa pelos olhos. Já o segundo modelo de leitura, possibilita que cada um tenha uma percepção diferente do mesmo texto, uma vez que o leitor traz para ele seus conhecimentos e experiências prévias.

A partir dos anos 1980, surge a abordagem interacional que, de acordo com Franco (2011), une pontos fortes das abordagens anteriores ao destacar a interação entre o leitor e o texto. De acordo com Duran (2009), para que possamos compreender essa terceira perspectiva é importante que haja

uma reflexão relacionando os processos de bottom-up e top-down, que não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (DURAN, 2009, p. 4).

Neste modelo, os significados durante a leitura vão sendo construídos através da junção entre as informações obtidas durante a leitura e os conhecimentos do leitor. Ainda segundo o autor, vale destacar que os conhecimentos do leitor sobre o assunto do texto são imprescindíveis para a elaboração de inferências e conseqüentemente a compreensão do texto.

Para explicar o processo da compreensão textual nesse modelo interacional da leitura, Solé (1998) aborda a simultaneidade em que os processos ascendente e descendente são utilizados pelo leitor:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga em níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua

verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24).

Assim, a autora destaca que, embora o modelo interativo tenha dado muita importância aos conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto, este não se concentra exclusivamente no leitor. Ou seja, o leitor constrói a compreensão textual a partir da interação entre seus conhecimentos prévios e os conhecimentos do texto em um processo que podemos chamar de articulador e muito mais complexo do que uma mera decodificação textual (como a abordagem ascendente) ou de previsões dissociadas das ideias explicitadas no texto (como a abordagem descendente).

Ao contrário das outras duas perspectivas, ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*), a perspectiva interacionista prioriza práticas de leitura em que o leitor seja levado a refletir sobre o texto a partir das suas ideias e das inferências que ele elabora com base no texto, ou seja, sem esses laços, não haveria compreensão.

No próximo tópico, aprofundaremos a discussão sobre a perspectiva cognitivista da leitura, adotada na presente pesquisa, abordando suas possíveis implicações para o ensino da compreensão de textos.

2.1.3 Concepções de leitura e suas implicações no ensino da compreensão de textos

Considerando que este estudo se concentra no ensino e avaliação da compreensão leitora no contexto escolar, a opção pela abordagem cognitiva da leitura nos parece colaborar de modo mais produtivo para nosso entendimento sobre como se concretiza o processo de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura numa sala de aula. Nessa direção, faremos inicialmente uma breve discussão sobre a perspectiva discursiva da leitura e, em seguida, iremos aprofundar as questões relativas à perspectiva cognitiva, tal como anunciamos.

Discutiremos ainda nesta seção, as práticas de ensino da compreensão de textos, pautadas no desenvolvimento de estratégias cognitivas, tendo em

vista que esta proposta dialoga com a base teórica adotada no presente estudo.

Na perspectiva discursiva, considera-se que a leitura está sempre em construção, não sendo resultado de um simples ato de captação de ideias prontas, mas sim, um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto pelos sujeitos (LIMA; HEINE, 2013). Desse modo, tal como destaca Orlandi (2001),

A leitura é um trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois, muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação (ORLANDI, 2001, p.71).

Com base nessa abordagem, não existiria um único sentido para leitura, pois como trata a autora há sempre um espaço aberto a ser preenchido pelas ideias dos diferentes leitores durante a textualização.

De acordo com Lima; Heine (2013), outra questão importante na perspectiva discursiva de leitura, é que os fatores histórico-ideológicos são determinantes enquanto condições de produção de sentidos pelos sujeitos. Isto é, não há neutralidade nas relações que se estabelecem entre os enunciadores, uma vez que cada um imprime suas posições ideológicas. Sendo assim, as autoras destacam que “o texto será marcado pelas formações discursivas e ideológicas que interpelam o sujeito no decorrer da leitura, vista a partir de um viés discursivo” (p.2).

Neste contexto, a abordagem do texto em sala de aula supõe a compreensão e o reconhecimento dos discursos que constroem o texto, tal como podemos observar na seguinte afirmação:

sendo, o texto compreendido como discurso, precisa ser estudado à luz da sua discursividade, o que implica dizer que é necessário trabalhar os diferentes discursos que por sua vez se manifestam no texto, fazendo-se compreender que os sentidos não estão a priori, mas, são construídos pela interação entre os enunciadores por meio dos gestos de interpretação e associados diretamente às condições de produção desse discurso (LIMA; HEINE, 2013, p.4).

Conforme Orlandi (2001), mesmo sendo o texto uma unidade de análise formada por som, letra e imagem é preciso considerar os discursos que estão imprimidos no texto para que ele tenha sentido. Teóricos como Orlandi (2001) e Pêcheux (1997), enfatizam ainda que a discursividade é um terreno permeado de embates, uma vez que os sujeitos interpretam a partir de diferentes vieses.

Na concepção cognitiva, a leitura é tomada como um ato construtivo, no qual o leitor com base nas ideias contidas no texto, acrescenta suas experiências e dessa interação constrói sentidos (ALMEIDA, 2008). Nesta abordagem, os conhecimentos prévios do leitor e a elaboração de inferências exercem, portanto, um papel fundamental na compreensão do que é lido.

Em outras palavras, na perspectiva cognitivista de leitura, os conhecimentos dos sujeitos passam a ser tomados como complemento da atividade linguística na construção de sentidos, sendo este resultado da interação entre o sujeito e o texto e não algo que preexiste a essa interação (KOCH; ELIAS, 2010). A leitura, portanto, é considerada uma atividade interativa, em que a produção de sentidos se dá a partir dos elementos linguísticos presentes no texto e da mobilização dos conhecimentos do leitor.

Como ressalta Marcuschi (2008), considerando tal concepção, o leitor não é o dono do texto, mas se acha inserido na realidade social, operando sobre conteúdos e contextos socioculturais continuamente. A leitura é, portanto, concebida como uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura (CAFIERO, 2005). Assim como destaca a autora, quando passamos a compreender a leitura como um processo de construção de sentidos, estamos afirmando que o leitor além de realizar uma tradução literal das ideias presentes na superfície textual, busca produzir sentidos a partir da elaboração de inferências com base em seus conhecimentos prévios e informações apresentadas no texto.

Com base na visão cognitiva de leitura discutida acima assumimos, na presente pesquisa, que:

compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte.[...] Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Nessa direção, Cafiero (2005), salienta o papel do professor no desenvolvimento de estratégias cognitivas voltadas para a compreensão de textos. Segundo a autora dois pontos precisam ser considerados para este ensino: o texto escrito (sua forma de organização e como funciona na sociedade) e as ações do leitor, que além de depender das condições em que o texto será lido, ainda se utiliza de estratégias cognitivas e de seus conhecimentos de mundo para compreender o texto.

Diversos autores (e.g. BRANDÃO, 2006; CAFIERO, 2005; CORSO; SALLES, 2009; PIOVEZAN; CASTRO, 2008; STOTHARD, 2004; SALLES; PARENTE, 2002; SERRA; OLLER, 2003; SOLÉ, 1998;) também salientam a necessidade de habilidades básicas como a decodificação para a compreensão de textos. Cafiero (2005), por exemplo, afirma que

A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida em que vão processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores (CAFIERO, 2005, p. 31).

Segundo Stothard (2004), as dificuldades de compreensão de leitura podem ser atribuídas a processos de decodificação ineficientes. Ou seja, a compreensão pode ser prejudicada devido ao reconhecimento lento das palavras que coloca uma carga na memória de curto prazo (ou memória de trabalho) e reduz os recursos para a compreensão do que é dito.

Embora a literatura aponte que uma boa decodificação é fundamental para a compreensão, pesquisas tem confirmado, que essa habilidade não é suficiente para a compreensão (OAKHILL, 2011). Corso; Salles (2009), por

exemplo, em um estudo intitulado “A relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças”, examinaram 110 crianças de escolas públicas de 2ª série do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul, por meio de avaliações de leitura de palavras e reconto oral de história.

No que se refere às relações entre a habilidade de leitura de palavras e a compreensão textual, a pesquisa indicou que as crianças com melhores escores em compreensão apresentaram escores médios a altos na leitura de palavras, porém, algumas crianças com déficits compreensivos também apresentaram desempenho elevado em leitura de palavras.

Assim como outros autores, Salles; Parente (2002) ressaltam que no processo de compreensão textual estão incluídos vários processos cognitivos inter-relacionados, desde os mais básicos, como o reconhecimento e extração do significado das palavras impressas (que, como vimos, são requisitos necessários, mas não suficientes), até os mais complexos. Dessa forma, as autoras destacam que

Uma compreensão textual bem-sucedida exige processos cognitivos de alto nível, como capacidade de realizar inferências, habilidades linguísticas gerais, habilidades de memória, conhecimento de mundo, que juntos contribuem para a construção de uma representação macroestrutural do texto (SALLES; PARENTE, 2002).

De fato, segundo Brandão (2006), enquanto lemos nossa interação com o texto é regulada por nossa intenção, assim como por um conjunto de estratégias que ativamos durante a leitura. Tais estratégias podem ser cognitivas e metacognitivas. As primeiras, dizem respeito aos comportamentos automáticos e inconscientes do leitor durante a leitura.

Segundo Kato (2007), as estratégias cognitivas possibilitam uma grande eficiência na leitura, mas só são percebidas quando o leitor comete erros devido a existência de situações que fogem dos padrões esperados durante a leitura, tais como problemas na decodificação de determinadas palavras presentes no texto, por exemplo.

As estratégias metacognitivas seriam, por sua vez, a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 2007), por exemplo, ao perceber

o erro, o leitor se autocorrige e começa a monitorar sua leitura para atingir os seus objetivos. Ainda de acordo com a autora, o “estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura” e “monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo”, são duas estratégias metacognitivas básicas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Piovezan; Castro (2008) apud Joly; Cols (2006), afirmam que a utilização das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas, podem ocorrer antes, durante e após a leitura. Antes da leitura, o leitor procura analisar globalmente o texto e utiliza seu conhecimento prévio sobre o assunto. Durante a leitura, o leitor seleciona as informações de maior relevância, relacionando as informações apresentadas com as previsões feitas anteriormente, confirmando ou refutando-as. E, depois da leitura, o leitor revisa as informações e reflete sobre o conteúdo lido, realizando uma síntese do texto.

Diversos autores têm defendido o ensino de tais estratégias de salientando que as mesmas não se desenvolvem e nem emergem espontaneamente (e.g. BRANDÃO, 2006; CAFIERO, 2005), ou seja, devem ser tomadas como objeto de um ensino planejado para desenvolver a compreensão de textos.

Assim, na escola é possível ensinar, por exemplo, a traçar objetivos para a leitura; selecionar informações do texto e ativar conhecimentos prévios. antecipar sentidos no texto (elaboração de hipóteses que são ou não confirmadas durante e após a leitura); elaborar inferências (construir relações entre ideias ou informações apresentadas no texto ou entre estas e os conhecimentos e experiências do leitor) e avaliar e monitorar a compreensão do texto (isto é refletir continuamente sobre o que leu para resolver possíveis problemas na compreensão do texto) (SOLÉ, 1998; BRANDÃO, 2006).

Alguns autores como Brandão (2006); Cafiero (2005), Serra; Oller (2003) e Solé (1998), salientam que o ensino das estratégias de leitura deve ser permeado por situações reais de leitura, para que a introdução dessas estratégias adquira sentido e significado para o leitor. Sobre isto, Brandão (2006), observa ainda que mesmo considerando o desenvolvimento da compreensão leitora como um dos principais objetivos do ensino da língua

portuguesa, os professores parecem investir mais na avaliação do desempenho dos alunos em atividades de compreensão do que no ensino das estratégias para compreender textos.

Na verdade, consideramos que no cotidiano da escola, o ensino sistemático da compreensão de textos é tão importante quanto a avaliação das capacidades de leitura, tendo em vista que é a partir dessa avaliação que o professor pode intervir de modo mais ajustado, conhecendo as competências que o aluno já construiu e o que ainda precisa construir.

No item a seguir, discutiremos alguns aspectos gerais acerca da avaliação no contexto escolar, destacando suas modalidades e funções neste ambiente. Além disso, também destacaremos o papel do professor no processo avaliativo. Mais adiante, ainda trataremos especificamente sobre o tema da avaliação da compreensão de leitura.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, o tema da avaliação tem ocupado um lugar de destaque no âmbito educacional. Muitos apostam que uma educação de boa qualidade depende em grande parte de práticas avaliativas que possibilitem a compreensão das necessidades de aprendizagem e potencialidades dos alunos de modo a regular o ensino. Isto pressupõe uma avaliação não “engavetada”, mas utilizada como um recurso para auxiliar os professores a atingir os objetivos de ensino pretendidos.

Nessa direção, Leal; Albuquerque; Morais (2007) ressaltam que a avaliação da aprendizagem pode estar voltada para diferentes objetivos na sala de aula, tais como: conhecer o contexto extraescolar dos alunos; conhecer as estratégias dos alunos para atender as tarefas da escola; acompanhar o desenvolvimento dos alunos; identificar os conhecimentos prévios dos estudantes; identificar os avanços dos alunos; conhecer as dificuldades e planejar atividades para ajudá-los; avaliar se as estratégias didáticas são eficientes; saber se alunos e professores estão engajados no processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Entretanto, “as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 99).

Neste capítulo, iremos discutir diferentes perspectivas de avaliação da aprendizagem na escola, enfocando suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Também traremos sobre a variedade de instrumentos de avaliação que, comumente, tem sido utilizados na escola e em pesquisas educacionais.

2.2.1 A avaliação e a aprendizagem do aluno

Estudos (e.g. ALBUQUERQUE, 2012; CASEIRO; GEBRAN, 2008; FALEIROS, 2013; SOUZA, 2010) apontam a existência de práticas avaliativas pautadas em resultados pontuais e estáticos sobre as aprendizagens dos alunos. Assim, nos parece importante questionar: o que fazer para avaliar de forma mais adequada as aprendizagens? E como usar os resultados das avaliações a favor dos estudantes?

Como já enfatizamos antes, a avaliação da aprendizagem tal como vem sendo defendida atualmente pressupõe a tomada de decisão e a melhoria da qualidade do ensino, informando os pontos que precisariam ser ajustados para oferecer melhores oportunidades de aprendizagens aos alunos (KRAEMER, 2005).

No entanto, como mencionamos antes, a história do ensino no Brasil revela que as “práticas de avaliação” (ou melhor, os exames escolares) tem se limitado à classificação dos alunos por meio de notas e conceitos, com base no seu desempenho em provas.

Sobre esse tópico, Luckesi (2011) aponta a diferença entre o ato de “examinar” e o de “avaliar”. Na sua concepção, o ato de examinar se refere apenas ao passado, ou seja, avalia-se o que o aluno aprendeu, sem qualquer intenção de intervir na aprendizagem. Assim, o objetivo do exame é a classificação do estudante, isto é, registrar por meio de uma nota ou conceito, o desempenho do aluno. Já o ato de avaliar, prioriza o futuro, uma vez que a

avaliação contribuiria para a construção de novas condições de aprendizagens aos alunos. Dessa forma, para o autor

Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e conseqüente seu desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda (LUCKESI, 2011, p. 182).

Both (2012) também diferencia a “verificação” da “avaliação”, afirmando que a verificação pode abranger elementos de avaliação, tornando-se até mesmo um processo misto. A avaliação, por sua vez, não invade a área verificativa, caso contrário, perderia a sua característica de continuidade.

Ainda segundo o autor, é muito comum na escola, considerar que aprendizagem depende apenas do esforço pessoal dos estudantes, atribuindo-se aos alunos o fracasso nas avaliações. Both (2012), ao contrário, enfatiza que além da relação educador-educando, certas condições dentro e fora da escola também interferem na aprendizagem dos alunos.

Voltando a questão “exame” versus “avaliação”, Luckesi (2011) enfatiza que as escolas têm priorizado a prática de exames. Ainda conforme o autor, o aprisionamento no passado não permite soluções para os impasses presentes nas escolas. Assim, para alcançar melhores resultados, seria preciso avaliar almejando o futuro, ou seja, vislumbrando novas atuações tanto de alunos como de professores.

Nessa direção, propõe-se uma avaliação formativa, em oposição à ideia de que os alunos só deveriam ser avaliados ao final de uma etapa, período ou ano escolar, como ocorre na avaliação somativa. Sugere-se, portanto, o monitoramento das aprendizagens ao longo de percurso escolar dos alunos, cabendo ao professor a proposição de atividades diversificadas em razão das necessidades de cada um.

Tal como destaca Pellegrini (2008), a avaliação formativa “prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes” (p. 74). E nesse sentido, a avaliação formativa propõe novas formas de agrupamento

da turma, visando a um melhor aproveitamento dos alunos, que são avaliados pelas suas particularidades e não a partir de critérios coletivos previamente estabelecidos.

Ainda conforme o autor, a avaliação formativa valoriza diversos recursos para avaliar as aprendizagens. Por exemplo, os registros dos professores com base nas observações da rotina de sala de aula, bem como instrumentos de avaliação diversificados, algo que é desconsiderado nas práticas tradicionais de avaliação.

Na mesma linha, Perrenoud (2007) propõem que o professor invista na análise do percurso de cada aluno de modo que as práticas avaliativas tradicionais sejam abandonadas. Os autores ressaltam que a avaliação das competências, ao seguir uma perspectiva formativa, passa a analisar o trabalho dos estudantes e a regular os investimentos de cada um, em detrimento da atribuição de notas ou classificações.

Conforme Sant'Anna (2014) para que a avaliação formativa seja efetivada, é válido que alguns aspectos sejam observados, dentre estes: a seleção dos objetivos e conteúdos que precisam ser compartilhados com os alunos; a elaboração de um esquema que permita identificar as áreas de maiores dificuldades; a promoção do feedback em ação, ou seja, a correção dos erros para reforçar comportamentos bem sucedidos e a seleção de alternativas para ajudar possíveis dificuldades na aprendizagem.

A avaliação formativa, portanto, tem seu foco no processo de ensino e aprendizagem, cuja principal finalidade é fornecer informações sobre o desenvolvimento dos alunos ao professor que, por sua vez, tem o papel de ajustar a prática docente durante a ação formativa, por meio de novas ferramentas pedagógicas.

Compartilhando essa ideia, Arredondo; Diago (2009), defendem a avaliação formativa destacando seu caráter contínuo e de busca de informações sobre os elementos que configuram o processo de ensino-aprendizagem para reorganizar, regular, modificar e reforçar o que for necessário com vistas a obtenção de melhores resultados.

Os autores ainda afirmam que a avaliação formativa se desenvolve em um longo período, caracterizando-se por um processo dinâmico, aberto e

contextualizado. Segundo eles, três características são essenciais e irrenunciáveis em relação à avaliação formativa, são elas: *obter informações* (aplicação de procedimentos para conseguir dados que fundamentem e assegurem os resultados da avaliação); *formular juízos de valor* (quando os dados permitem uma análise dos fatos que se pretende avaliar de forma ajustada) e *tomar decisões* (quando são tomadas decisões cabíveis a partir do juízo emitido sobre as informações das avaliações). Zabala (1998) prefere chamar esse tipo de avaliação de *reguladora*, já que

Conforme se desenvolva o plano de ensino previsto e conforme a resposta dos meninos e meninas a nossas propostas, haverá que ir introduzindo atividades novas que comportem desafios mais adequados e ajudas mais contingentes. O conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar às novas necessidades que se colocam, é o que podemos denominar de avaliação reguladora (ZABALA, 1998, p. 200).

Para o autor a avaliação reguladora é, na verdade, uma das três fases da avaliação formativa. Ou seja, segundo Zabala (1998) a avaliação formativa inclui a avaliação *inicial*, a *reguladora* e uma última, denominada *final integradora ou somativa*.

A *avaliação inicial* teria como objetivo conhecer o que cada aluno sabe e o que pode chegar a saber, estabelecendo os tipos de atividades que poderiam favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A segunda, a avaliação reguladora, tal como já tratamos anteriormente, seria a avaliação realizada durante a execução da aula com o objetivo de propor atividades diferenciadas em razão da necessidade de cada aluno. Por último, a *avaliação integradora ou somativa* que, como o próprio nome já destaca, tem como finalidade avaliar todo o percurso do aluno, sendo entendida pelo autor como um “informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas tomadas, o resultado final e as previsões sobre o que é necessário fazer” (ZABALA, 1998, p.200).

O autor destaca ainda que no processo de intervenção na sala de aula é preciso adequar as necessidades de cada aluno às diferentes variáveis

educativas, tais como: atividades propostas, conteúdos, formas de agrupamentos e tempos. Isto implica dizer que a heterogeneidade de aprendizagem, a questão do erro do aluno, o seu papel ativo no processo avaliativo, bem como a necessidade de avaliação do ensino pelo docente, são aspectos que englobam uma avaliação reguladora, algo que, segundo ele, ainda está em processo de construção nas atuais práticas educativas.

Para Zabala (1998), na avaliação reguladora, os conteúdos de aprendizagem, mais especificamente, o processo de *ensino/aprendizagem*, são referências para o acompanhamento dos progressos dos estudantes. O autor, defende, portanto, uma avaliação dos conteúdos conforme sua tipologia, tendo em vista que não é possível avaliar o que os alunos *sabem, dominam ou são*, centrando a avaliação em apenas um dos tipos de conteúdo, sejam eles factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais.

Pelo exposto até aqui, nota-se que a avaliação não é algo simples, assim como também não é um processo isento de juízo de valor, uma vez que o professor toma decisões a partir das relações que estabelece entre os dados obtidos nas avaliações e os seus critérios avaliativos.

Para Sant'Anna (2014), entretanto, os dois tipos de avaliação citados acima (a formativa e a somativa) não são, na verdade, excludentes, mas apenas servem a propósitos diferentes. Por exemplo, em vestibulares e concursos, a avaliação somativa é mais adequada, tendo em vista que é preciso classificar alunos ou candidatos de acordo com a quantidade de acertos. Nesta mesma direção, Both (2012), afirma que

A verificação como instrumento classificatório, possui livre trânsito quando se trata de concursos, como vestibular e outros mais, visto representar processo rápido, quantitativo, de constatação, em que não se caracteriza, de forma claramente viva, o fato críticoconstrutivo, tão próprio da avaliação (BOTH, 2012, p. 37).

No entanto, para Meneghel; Kreisch (2009), utilizar a avaliação somativa no contexto escolar representa uma

Herança do ensino tradicional em que a metodologia de ensino é centrada na reprodução de uma técnica/contéudo e na aquisição de habilidades, de modo que há ênfase no 'fazer' ditado pelo

professor e não no conhecimento construído pelos estudantes. [...] Ou seja: o papel e a função da educação, para o qual contribui a avaliação, é fazer dos alunos cópias fiéis/reprodutoras do que foi ditado pelos professores, chegando à perfeição do original. (MENEGHEL; KREISCH, 2009, p. 9822).

Alves (2013) também destaca uma série de características da avaliação somativa, que se materializam nas formas de verificação e aferição. Assim, segundo o autor, avaliação somativa é: *descontínua*, por desconsiderar o ensino e a aprendizagem como um processo; *pontual*, por averiguar o quanto o aluno reteve de conhecimento em determinado momento; *ritualística*, por preparar de forma especial os dias dos exames; *homogeneadora*, por julgar todos os alunos por meio de padrões específicos; *classificatória*, por aprovar e reprovar o aluno com base em pontos obtidos nos exames; *descolada do processo de ensinoaprendizagem*, por não se preocupar em acompanhar as progressões e dificuldades dos alunos; *estática*, por utilizar os resultados dos exames apenas com cunho classificatório; *centrada na autoridade do professor*, por muitas vezes ter sido utilizada como elemento punitivo; *seletiva e excludente*, por desconsiderar a heterogeneidade da sala de aula; e, finalmente, considera *o aluno como passivo do processo*, por ser o único culpado do seu fracasso.

Porém, de acordo com Cool, Marchesi e Palácio (2004, p. 373), “a avaliação *cumulativa* (termo usado pelos autores para avaliação somativa) pode operar igualmente em e sobre processos de ensino e aprendizagem de curta duração e ser realizada de maneira contínua e sistemática”. Neste caso, a avaliação somativa desempenharia uma função muito semelhante à avaliação formativa, uma vez que forneceria dados para a regulação do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação cumulativa ou somativa se caracterizaria mais pelo momento em que é feita (ao final de um processo), podendo também estar a serviço da regulação do processo educacional. Assim, para Cool et al. (2004), os dados fornecidos por essa modalidade de avaliação não são, necessariamente, estáticos, tal como afirma Alves (2013). O fundamental seria observar o uso que é feito dos dados coletados.

Numa linha de argumentação semelhante, Sant'Anna (2014) e Arredondo; Diago (2009), destacam que embora a avaliação somativa tenha uma intenção sancionadora, uma vez que decide sobre a obtenção ou não de determinado grau de formação, os resultados da avaliação somativa podem ser o ponto de partida para uma avaliação diagnóstica do período escolar seguinte.

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica (inicial) permite ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, ao iniciar um período escolar. Assim, essa avaliação pode auxiliar o professor a tomar decisões pertinentes e necessárias no início do processo de ensino-aprendizagem. Arredondo; Diago (2009), acrescentam que este é um passo muito importante, já que os problemas podem ser solucionados o quanto antes para que não dificultem ou atrasem a progressão das aprendizagens seguintes.

Ainda de acordo com Sant'Anna (2014), a avaliação diagnóstica pode averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem, bem como detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, ou seja, tornase, como já foi dito, um instrumento na tomada de decisão que orienta o professor no início do seu trabalho. No entanto, de acordo com Alves (2013), a avaliação diagnóstica vem sendo distorcida. Para a autora:

O processo de avaliação diagnóstica inicial termina sendo apenas mera constatação do que se convencionou chamar de “nível dos alunos”, e não um conjunto de indicadores de como planejar o curso que será dado, e muito menos para identificar as diferenças e semelhanças entre os alunos de um mesmo grupo (ALVES, 2013, p. 90).

Ainda de acordo com Alves (2013), o planejamento, muitas vezes, é realizado antes mesmo da avaliação diagnóstica, ou seja, independente da análise das necessidades e potencialidades dos alunos. Assim, comete-se um erro grave, pois, os objetivos de ensino passam a ser traçados com base em abstrações, visando um ideal de aluno e desconsiderando a importância do ciclo

“avaliação-planejamento-ensino”.

Em síntese, vemos que as modalidades de avaliação discutidas aqui assumem diferentes funções na escola, podendo, de acordo com alguns autores, se complementar em razão dos diferentes objetivos pretendidos pelo professor. A avaliação diagnóstica, por exemplo, é importante para o planejamento do professor, ainda que possa ser vista como uma avaliação de caráter pontual, já que é aplicada apenas no início de uma etapa ou período escolar.

A avaliação somativa, de caráter probatório, por sua vez, não avalia diretamente o processo, apesar de avaliar o conjunto (somatório) de conhecimentos construídos pelos alunos ao longo de um determinado percurso. Como já foi dito, tal avaliação é realizada, apenas, para fins aprovação (admissão, classificação...) dos sujeitos para etapas seguintes (já que é aplicada ao final de um processo educacional). Por esta razão, defende-se que outras avaliações devem preceder a avaliação somativa, para que seus resultados possam ser compreendidos de forma mais contextualizada. Já avaliação formativa, no nosso entendimento, pode englobar diferentes modalidades avaliativas, devido ao seu caráter processual. Ou seja, nesta modalidade, se avalia inicialmente para estabelecer metas para o ensino e aprendizagem, para diagnosticar possíveis problemas de aprendizagem no percurso e para saber se o aluno atingiu as metas de aprendizagem estabelecidas, ao final de certo período de trabalho. Com isso, busca-se favorecer um ciclo formativo tanto para o aluno quanto para o professor.

2.2.2 As relações entre concepções e práticas de professores sobre a avaliação da aprendizagem

Considerando que o objetivo da presente pesquisa é refletir sobre as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão de textos, mas levando em conta a escassez de estudos que tratam especificamente sobre o foco da presente pesquisa, abordaremos neste item as contribuições de alguns estudos que versam sobre as relações entre concepções e práticas de avaliação da aprendizagem.

Conforme ressaltam alguns autores (e.g. ANTUNES, 2012; COLOMER; CAMPS, 2002; CHUEIRI, 2008; GATI, 2003; MARCUSCHI, 2004), as concepções dos professores sobre ensino, avaliação e suas próprias características e experiências pessoais influenciam, em grande parte, as formas como eles avaliam as aprendizagens dos seus alunos. Partindo dessa perspectiva, há questões importantes a serem consideradas sobre o papel do professor nos processos avaliativos em sala de aula, tal como afirma Gati (2003):

A participação pessoal do professor, com seus juízos de valor, ao avaliar o aluno, é intrínseco a esse processo, mesmo quando é treinado no uso de procedimentos mais sistematizados. Isto traz ao primeiro plano de considerações a responsabilidade de cada professor como avaliador perante seus próprios alunos e a necessidade de que reflita sobre suas concepções quanto ao papel da avaliação em seu trabalho com os alunos (GATI, 2003, p. 102).

Nesse contexto, não haveria processo avaliativo neutro, ou seja, o ato de avaliar, “envolve concepções de mundo, conhecimentos partilhados e a emissão de juízo de valor, juízos esses formulados a partir de informações coletadas e selecionadas em contextos históricos específicos” (MARCUSCHI, 2004, p. 44).

Assim como acontece em diferentes áreas do conhecimento, o ensino de língua segue este mesmo pressuposto, ou seja, os objetivos de ensino e de avaliação são pautados nas concepções dos professores sobre a língua. De fato, para Antunes (2012)

Ensinar e avaliar são atividades e, como tais, são dependentes de um sistema de concepções, de um conjunto de princípios a partir dos quais se definem e se delimitam. Ensinar língua e avaliar ensino de língua são atividades em que se refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes e de como tais componentes intervêm na sua atualização (ANTUNES, 2012, p. 83).

Marcuschi (2004) ainda destaca que no processo de construção da avaliação, os professores tendem a selecionar o que lhes interessa em relação a seus objetivos didáticos, dependendo da atividade pedagógica que está em

jogo. Isto nos leva a considerar a importância de refletir sobre a função da avaliação, uma vez que na maioria das vezes é ela que vai nortear grande parte das tomadas de decisões do professor em sala de aula.

De acordo com Chueiri (2008), ao refletir sobre a função da avaliação, o professor também busca compreender seu próprio papel enquanto avaliador.

Nas palavras do autor:

o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca do seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Nesse sentido, segundo Colomer; Camps (2002), ao adotar uma concepção formativa de avaliação do aluno, o professor também realiza uma atividade de autoavaliação durante o processo avaliativo, buscando perceber até que ponto os seus objetivos didáticos estão sendo alcançados.

Como discutimos no item 1.2, a prática avaliativa esteve e está intimamente relacionada às práticas pedagógicas de cada momento histórico. No entanto, apesar das grandes mudanças ocorridas no contexto educacional ao longo dos anos, a concepção classificatória da avaliação ainda parece predominar nas escolas brasileiras, como tem sido constatado em algumas pesquisas apresentadas mais adiante.

A maioria das pesquisas empíricas que abordam as concepções e práticas de professores sobre avaliação da aprendizagem estão inseridas em diversos campos do conhecimento, porém, tais estudos dialogam no que se refere as concepções e práticas apresentadas pelos professores.

O estudo de Souza (2010), analisou as práticas avaliativas de produção textual de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a atingir os seguintes objetivos: 1) identificar as concepções de língua, escrita e avaliação subjacentes ao trabalho docente através das correções realizadas nos textos escritos pelos alunos; 2) compreender as estratégias de correção através das marcas deixadas pelas professoras nos textos dos alunos e 3) analisar os critérios de avaliação materializados na correção dos textos.

Na pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes e análise das correções feitas pelas professoras nos textos dos alunos.

Os sujeitos foram cinco professoras que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Pernambuco.

Sobre as concepções de avaliação das professoras no campo da produção textual, os resultados revelaram que a avaliação parecia constituir um processo difícil para as professoras, apesar do conhecimento teórico referente à avaliação apresentado por elas nas entrevistas. O estudo também mostrou que as concepções de avaliação podem, de fato, determinar as práticas, pois, de acordo com a autora, as concepções explicitadas pelas professoras permitiram a compreensão do que estava implícito nas práticas de avaliação observadas. Por exemplo, os dados tanto das entrevistas quanto das correções dos textos pelas professoras, revelaram que as docentes que se baseavam numa perspectiva somativa de avaliação, ao corrigir os textos produzidos, não oportunizavam a reescrita pelos alunos. Por outro lado, as professoras que adotavam uma perspectiva formativa de avaliação, relatavam a necessidade de avaliar a produção escrita dos alunos no dia-a-dia da sala de aula, não só por meio de provas.

O estudo também mostrou que para essas professoras não havia como conciliar as duas perspectivas de avaliação. Assim, a avaliação parecia se inserir em um contexto dicotômico: de um lado professores que consideram a avaliação como um instrumento classificatório e de outros professores que encaram o ato de avaliar como um processo contínuo.

O estudo de Albuquerque (2012) buscou investigar as concepções e práticas da avaliação da aprendizagem de um grupo de professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e as possíveis contribuições do estudo para o pensar e o agir docente. Nesse caso, a pesquisa buscava refletir sobre concepções mais amplas de avaliação da aprendizagem e não de um tópico de ensino e avaliação específicos como no estudo anterior.

A pesquisa foi realizada com quatro professores que atuavam em duas escolas da rede pública do Distrito Federal, ao longo do ano letivo. Por meio do método colaborativo, os professores participaram de uma entrevista e de grupos de estudo sobre o tema da avaliação da aprendizagem propostos pela

pesquisadora, os quais obedeciam a seguinte organização: leitura de artigos sobre o tema da pesquisa; estudo coletivo para discutir o material lido e socialização e discussão sobre as experiências vivenciadas na sala de aula com foco no tema pesquisado.

De acordo com Albuquerque (2012) as concepções de avaliação identificadas no discurso e nas práticas dos quatro professores abrangeram as seguintes questões: “avaliar é difícil e complicado” (algo também ressaltado no estudo de SOUZA, 2010); “a prova é eficaz e fundamental” (concepção associada a uma avaliação tradicional); “verificação dos cadernos como avaliação contínua”; “o erro ajuda pensar em novas estratégias de ensino” (concepções advindas de uma perspectiva de avaliação formativa).

A pesquisa também revelou pontos importantes sobre o processo avaliativo, demonstrando que os professores: reconhecem as novas práticas avaliativas, porém não as consolidam na prática de sala de aula; reconhecem que a avaliação que praticam está longe do ideal e não estão a serviço das aprendizagens; consideram que a complexidade do processo avaliativo prejudica uma avaliação justa e real das aprendizagens dos alunos; reconhecem a importância da avaliação contínua, mas sentem dificuldade em materializá-la nas suas rotinas; demonstram se preocupar mais em somar notas do que analisar os resultados; fazem uso da prova como elemento principal do processo avaliativo e atribuem notas para dizer se o aluno aprendeu ou não determinados conhecimentos.

A pesquisa desenvolvida por Caseiro; Gebran (2008), intitulada “Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades”, teve como objetivo verificar como o processo de avaliação da aprendizagem se efetiva no Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Oficial de Ensino, em especial na disciplina de Língua Portuguesa.

Para tal, foram realizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: análise dos documentos sobre Regime de Progressão Continuada adotado pelo estado de São Paulo; observações de aulas em uma turma da 5ª série e em uma sala da 8ª série do Ensino Fundamental; observações das reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo); observações das

aulas de reforço e entrevistas com o diretor da escola, o vice-diretor, a coordenadora, os professores, alguns alunos e pais da escola.

Com base nos dados do estudo, foi possível concluir que as práticas dos duas professores se aproximam de uma concepção tradicional e classificatória de avaliação. As aulas de leitura de ambas eram baseadas, em sua maioria, em práticas de “dar e tomar lição”, ou seja, as professoras priorizavam as exposições orais e as atividades dos livros didáticos de língua portuguesa, além de fazer uso de poucos instrumentos avaliativos, os quais também não possibilitavam a participação efetiva dos alunos.

De acordo com as autoras, a concepção tradicional de avaliação também ficou explicitada nas reuniões do trabalho pedagógico coletivo da escola com a participação de professores, coordenadores e gestão. Nesses encontros, mesmo destacando a necessidade de avaliações alinhadas com as propostas de avaliação formativa explicitadas nos documentos oficiais da rede de ensino, era reconhecido que os momentos avaliativos na sala de aula ficavam restritos à provas e outras atividades para nota. Ainda conforme as autoras, as professoras confundiam a avaliação continua com a utilização de instrumentos variados de avaliação.

O estudo de Albuquerque (2012), assim como o de Caseiro; Gebran (2008) parecem indicar, portanto, um certo descompasso entre o discurso dos professores e suas práticas avaliativas.

Gonçalves (2010), em um estudo intitulado “Avaliação da aprendizagem: concepções de professores e alunos da educação básica de uma escola de São Paulo”, também buscou investigar as concepções de professores e de alunos da escola básica sobre avaliação da aprendizagem.

A pesquisa de caráter qualitativo fez uso de questionários com questões abertas aplicados aos alunos do último ano do Ensino Médio e entrevistas semiestruturadas com dois professores.

Os alunos enfatizaram que os instrumentos avaliativos eram sempre aplicados em momentos previamente definidos pelos professores e que a avaliação se resumia, no cotidiano da sala de aula, ao ato de realizar provas, trabalhos e testes para receber notas. Este dado foi confirmado entre os

professores, os quais afirmaram que utilizavam as provas e os trabalhos para verificar as aprendizagens, desconsiderando outros possíveis instrumentos de avaliação, bem como os momentos de interação e as atividades de sala de aula como fontes de informações relevantes. Assim, a avaliação como sinônimo de medição e quantificação do conhecimento também esteve bastante presente no discurso dos professores.

O autor conclui o estudo, destacando a resistência dos professores investigados de utilizar diferentes instrumentos de avaliação e ressalta a necessidade de que a escola se afaste de práticas avaliativas restritas à finalidade de mensurar e classificar.

Em um outro estudo que incluiu o segmento do Ensino Médio, Lemos; Sá (2013) buscaram investigar como a avaliação da aprendizagem é entendida por professores de escolas públicas da região sul da Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram 18 professores que lecionavam em modalidades especiais de ensino como EJA e Ensino técnico de escolas públicas do Estado da Bahia.

Após uma entrevista aberta conduzida pelos pesquisadores, os resultados revelaram que dentre os professores entrevistados, 38,8% compreendem a avaliação como um mecanismo de verificação da aprendizagem e 27,8% consideram a avaliação como método de quantificação da aprendizagem. Ou seja, 66,6% dos professores atribuem à avaliação o papel de examinar os alunos, com o objetivo de atribuir uma nota e classificar os alunos. Apenas 11,2% dos professores indicaram uma concepção de avaliação enquanto um processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e embora, 61,2% apontem que a avaliação é praticada durante todos os momentos do processo de aprendizagem, os testes e as provas foram os únicos instrumentos mencionados por eles.

Almeida, Perón; Desidério (2009), assim como Gonçalves (2010), objetivaram investigar as concepções de avaliação da aprendizagem de professores e de alunos das séries finais do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Paraná, além de outras questões importantes referentes às práticas avaliativas presentes no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 12 docentes e 12 alunos que cursavam as séries

finais desse segmento e os participantes responderam a questionários com perguntas abertas com o foco na avaliação da aprendizagem.

De acordo com o estudo, 16% dos professores afirmam que “avaliar é quantificar o conhecimento do aluno”; 68%, “concebem a avaliação como uma forma de verificar a aprendizagem” e 16%, “consideram que a avaliação é uma verificação da metodologia de ensino e do desempenho do docente”. Assim, a maioria dos professores concebe a avaliação na sua forma tradicional, na qual os conhecimentos devem ser verificados sem observar o processo.

Por outro lado, de acordo com os autores, quase metade (44%) dos professores também destacaram que uma das principais finalidades da avaliação seria diagnosticar possíveis falhas e contribuir para revisão do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, discursos conceitualmente distintos são apresentados pelos mesmos professores.

Quanto aos instrumentos de avaliação propostos em sala de aula, a pesquisa aponta que os professores investigados ainda possuem uma prática tradicional de avaliar e que poucos docentes procuram utilizar as tarefas de sala e atividades nos cadernos como instrumentos avaliativos.

Faleiros (2013), investigou de que maneira a avaliação é realizada no contexto educacional, partindo dos seguintes objetivos: identificar quais as concepções dos professores acerca da avaliação; detectar as diretrizes que orientam a realização da avaliação no contexto educacional; e descrever como e o quê o professor avalia na prática.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da região Sudeste do Brasil (uma pública e uma particular), na qual participaram 12 professores do Ensino Fundamental I. Para a coleta dos dados, foram feitas entrevistas com os professores e análise dos instrumentos avaliativos utilizados por eles em sala de aula. Também foram analisados os planos de gestão das escolas, os quais englobavam seus respectivos Projetos Políticos-Pedagógicos.

Os dados das entrevistas revelaram que a avaliação é concebida pelos professores de diversas maneiras: como “um feedback para o professor”; “um processo contínuo”; “um processo de verificação da aprendizagem”; e “um instrumento classificatório” ou que fornece “um diagnóstico”. A ideia de avaliação “contínua, qualitativa e que se dá por meio de múltiplos instrumentos

avaliativos” também foi mencionada, quando os professores foram questionados sobre a forma como se deveria avaliar a aprendizagem dos alunos. No entanto, para alguns docentes a avaliação realizada ao final de um bimestre também se mostrou suficiente.

Quanto aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, foram citadas provas e correção das atividades dos cadernos como métodos mais tradicionais e portfólio, dinâmicas e seminários como instrumentos de acompanhamento processual das aprendizagens. No que se refere à forma como os professores constroem os instrumentos avaliativos, foi relatado eles buscam: variar os tipos de questão, contextualizar as questões, contemplar diferentes níveis de dificuldade, focar nas necessidades dos alunos, utilizar vocabulário adequado, entre outros.

No que concerne à análise dos instrumentos avaliativos elaborados pelos professores, foi observada uma preocupação excessiva com a atribuição de notas na correção. Além disso, as provas eram, em sua maioria, focadas no conteúdo e em atividades memorizadas, demonstrando uma concepção classificatória e tradicional de avaliação. Sobre este aspecto, a pesquisadora destaca que os professores reconhecem que as provas não são os únicos instrumentos avaliativos, mas sentem dificuldade de se distanciar das prescrições dos planos de gestão das escolas.

Vemos, portanto, que na prática as provas e as notas aparecem com frequência, porém no que se refere às concepções, há um misto de ideias tradicionais e outras mais avançadas ou pelo menos um reconhecimento de que a concepção formativa seria a mais adequada para avaliar as aprendizagens.

Nesse sentido, como já exposto em algumas pesquisas aqui, nem sempre parece haver coerência entre o que é dito em termos de concepções e as práticas efetivamente observadas ou mesmo relatadas pelos professores.

No próximo tópico, iremos discutir sobre alguns dos principais instrumentos avaliativos encontrados no contexto escolar e que também são incorporados no processo avaliativo da compreensão de textos.

2.2.3 Os instrumentos de coleta de dados para avaliação

Em seu livro intitulado “Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico”, Luckesi (2011) levanta algumas questões importantes sobre a utilização de instrumentos de coleta de dados para a avaliação do desempenho dos estudantes.

A primeira delas diz respeito ao fato de que muitos professores consideram que o uso de instrumentos de coleta de dados sobre as aprendizagens distorce a prática avaliativa. De acordo com Luckesi (2011), porém, esse é um grande erro, pois

Exame e avaliação exigem coleta de dados sobre o desempenho do educando como ponto de partida do seu processamento. Os atos de examinar e avaliar distinguem-se pelas concepções pedagógicas às quais estão vinculados e pelos seus conceitos e não pelos recursos técnicos de coleta de dados utilizados (LUCKESI, 2011, p. 297).

Nesse sentido, enquanto a avaliação de caráter formativo utiliza os dados coletados para planejar novas ações, a avaliação somativa, por meio de exames, faz uso desses dados para fins classificatórios. Ainda segundo Luckesi, (2011), tais instrumentos podem variar de uma simples observação sistemática, baseada em critérios selecionados, a testes escritos e redações, mas todos precisam estar relacionados e adequados às finalidades para as quais são utilizados. É essencial, portanto, que os objetivos do professor determinem a escolha e a elaboração dos instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados.

Outra questão importante levantada pelo autor, refere-se a diferença entre os termos “instrumentos de avaliação” e “instrumentos de coleta de dados para a avaliação” que temos utilizado aqui. A esse respeito, ele afirma, que os questionários e as fichas de observação, por exemplo,

não são “instrumentos de avaliação”, mas sim *instrumentos de coleta de dados para a avaliação*. Essa confusão pode ser negativa para a prática avaliativa, pois, ao considerá-los “instrumentos de avaliação”, quando estamos atuando no primeiro passo do diagnóstico, que se define pela coleta de dados, fica a parecer termos já concluído o ato de avaliar

(juntando os atos de coletar dados e qualificar a realidade, como se fossem um único ato), o que efetivamente não se dá dessa forma (LUCKESI, 2011, p. 299).

Assim, segundo o autor, os “instrumentos de avaliação” tem uma abrangência maior correspondendo aos vários recursos metodológicos que utilizamos para avaliar, englobando, por exemplo, os seguintes passos: 1) coleta de dados relevantes sobre a realidade do objeto da avaliação mediante algum meio consistente de observação; 2) qualificação do objeto da avaliação por meio da comparação de sua descrição com um determinado critério e 3) no caso da avaliação de acompanhamento, intervenção se necessária. O autor sintetiza sua ideia da seguinte maneira:

reservariamos a expressão instrumento de avaliação para designar os atos metodológicos da prática de avaliação, e a expressão *instrumentos de coleta de dados para a avaliação* para designar o que efetivamente eles fazem: “coletar dados”, como ponto de partida do ato de avaliar (LUCKESI, 2011, p. 300).

Para o autor essa diferenciação é importante para que os professores possam melhor organizar sua prática avaliativa. Desse modo, os variados instrumentos de coleta de dados (atividades como questionários, redações, perguntas abertas ou de múltipla escolha, etc.), não se confundiriam com os procedimentos didáticos seguidos na avaliação dos alunos, tais como preenchimento de pareceres, fichas de desempenho, entre outros.

Para compreendermos tal diferenciação, tomemos como exemplo as Redes de ensino de Recife e Camaragibe/PE. Atualmente, nas escolas de Recife, a avaliação nas turmas de 3º, 4º e 5º anos ocorre em várias etapas. São quatro avaliações bimestrais e, dentro de cada avaliação (português, matemática, ciências, geografia, história e arte), o professor deve realizar três atividades em que atribui uma nota, cuja a média mínima a ser atingida é 6,0. Além disso, ao final de cada bimestre há uma etapa chamada de “novas oportunidades”, na qual os professores realizam atividades de revisão e reforço com base nas dificuldades apresentadas por alguns alunos que não

conseguiram alcançar a média. Estes, por sua vez, fazem novas atividades para tentar alcançar a média estabelecida para aprovação.

Neste caso, os instrumentos de coleta de dados para avaliação (um individual obrigatório e dois podendo ser coletivos) são elaborados pelos próprios professores. Após a aplicação desses três instrumentos, as notas são registradas em um diário de classe online e os professores produzem pareceres avaliativos de cada aluno e da turma, com base nos dados coletados por meio desses instrumentos.

Nas escolas do município de Camaragibe¹, a avaliação ocorre de forma bastante semelhante ao sistema adotado na rede de Recife. As avaliações são realizadas bimestralmente, e o aluno deve alcançar uma média mínima de 6,0. Os instrumentos de coleta de dados (de todas as áreas do conhecimento) também são elaborados e aplicados pelos próprios professores.

Com base nos dados coletados, os professores avaliam os alunos por meio de notas e vão preenchendo, ao longo do ano, uma ficha chamada “mapa do aluno”, em que são registradas as médias dos alunos em cada bimestre para que seja emitido um parecer avaliativo final sobre sua aprovação ou retenção.

Como vimos nos exemplos acima, o professor é solicitado a seguir vários procedimentos para avaliar os alunos, que vão desde o planejamento dos instrumentos para coleta de dados, a sua aplicação e correção até a produção de pareceres avaliativos. Constata-se, portanto, que nas duas redes de ensino, o ato avaliativo é considerado um processo mais dinâmico, tal como exposto por Luckesi (2011).

Arredondo; Diago (2009) diferenciam ainda a técnica de avaliar e o instrumento utilizado para avaliar. Na visão dos autores, a técnica avaliativa abarcaria uma série de instrumentos e, sendo assim, seria um “método operativo de caráter geral que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 264). Já o instrumento avaliativo, se caracteriza como uma ferramenta específica e estruturada que se aplica para recolher os dados de

¹Município onde a pesquisa foi realizada.

forma sistemática e objetiva acerca de um determinado aspecto da aprendizagem. Dessa forma, por meio de instrumentos avaliativos, o professor pode ampliar sua capacidade de observar as aprendizagens dos alunos e chegar mais próximo da realidade. Segundo os autores, sem esse auxílio, a avaliação careceria de bases concretas e se tornaria um processo aleatório e inconsistente.

Os autores também chamam atenção para que o processo avaliativo inclua uma série de procedimentos, técnicas e instrumentos que atendam aos seguintes requisitos: serem múltiplos e variados; fornecerem informações válidas sobre as aprendizagens; utilizarem diferentes formas de expressão; serem simples de aplicar em situações cotidianas escolares; permitirem comprovar que o ensino está sendo realizado; poderem ser utilizados em várias situações avaliativas, como a autoavaliação, por exemplo.

O cuidado com a elaboração desses instrumentos de coleta de dados é, portanto, uma ação imprescindível no ato de avaliar. Luckesi (2011) afirma que, caso os instrumentos sejam mal elaborados metodologicamente, todo esforço do aluno para aprender e do professor para ensinar, pode ser prejudicado.

Para Hoffmann (2013), um instrumento de avaliação torna-se verdadeiramente fonte de investigação sobre as aprendizagens dos alunos quando o professor tem uma prática avaliativa formativa/mediadora, isto é, quando se abandona a seguinte prática - perguntar para saber o que o aluno aprendeu - e se passa a perguntar para conhecer o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe e o que precisa aprender e, só assim, planejar as intervenções necessárias para a promoção das aprendizagens.

Leal; Albuquerque; Morais (2007), por sua vez, ressaltam a importância do acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos por meio de variados instrumentos, mas alertam que estes

precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social. Não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 104).

Observa-se, portanto, que de acordo com os autores a avaliação não é estática, uma vez que os conhecimentos estão em permanente construção, sendo necessário modificar, por exemplo, os tipos e a complexidade dos instrumentos que são utilizados na rotina de sala de aula.

A heterogeneidade de sala de aula e a forma com que cada aluno aprende também requerem diferentes formas de avaliar. Hoffmann (2013) aponta que nem todos os alunos aprendem do mesmo jeito, e sendo assim, chama atenção para a necessidade do uso de mais de um instrumento no processo avaliativo. Segundo a autora,

Para cada aluno, entretanto, nem sempre poderão ser feitas as mesmas provocações, ao mesmo tempo ou do mesmo jeito. E aí entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre diferentes jeitos de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa intervenção para oferecer o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos (HOFFMANN, 2013, p.148).

A autora reflete ainda sobre o princípio da complementariedade que faz parte do processo de avaliação formativa/mediadora, destacando que ao se propor uma avaliação sistemática, é fundamental realizar “tarefas em sequência, gradativas e mais complexas, articuladas às anteriores para acompanhar as aprendizagens individuais” (HOFFMANN, 2013, p. 164).

Arredondo; Diago (2009), destacam, por sua vez, que a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, obriga o professor a recorrer a diferentes fontes de informações (instrumentos) que precisam ser contrastadas para obter dados objetivos e reais sobre as aprendizagens e o ensino. Assim, é aconselhável reunir essas informações para tomar as decisões no momento de selecionar determinados conteúdos ou optar por atividades específicas em sala de aula. No entanto, os autores chamam atenção para um outro papel da avaliação:

A avaliação não pode reduzir-se a constatar os resultados, mas deve ampliar seu campo a fim de proporcionar aos alunos informação sobre sua aprendizagem e ao professor elementos de análise de sua prática docente. [...] Neste sentido, as técnicas e

os instrumentos de avaliação nos proporcionam informação específica sobre o conteúdo com que se trabalha (conceitos, procedimentos, atitudes) (ARRENDONDO; DIAGO, 2009, p. 266).

Além disso, há algumas outras razões pelas quais a variabilidade dos instrumentos deve estar presente no processo avaliativo. Como sabemos, os instrumentos e as técnicas avaliativas possuem limitações. Para Both (2012), por exemplo, a clareza e a objetividade são aspectos indispensáveis na elaboração dos instrumentos para que o aluno não encontre obstáculos no processo de avaliação. Além disso, a maior ou menor familiaridade dos alunos com certos instrumentos também pode interferir nesse processo.

2.2.4 Como funcionam os diferentes instrumentos de coleta de dados na avaliação da compreensão leitora?

Dentro da diversidade de instrumentos disponíveis, destacamos aqui aqueles que, geralmente, são encontrados nos livros didáticos (não apenas em livros de Língua Portuguesa, mas em livros didáticos de forma geral), nas provas de larga escala, nas atividades planejadas por professores e nas pesquisas educacionais.

Assim, dentre os vários instrumentos que podem ser vistos no contexto educacional, iremos caracterizar e discutir brevemente alguns dos quais consideramos mais representativos, tais como as perguntas de múltipla escolha, as perguntas abertas, as questões verdadeiro-falso (certo ou errado), resumo e cloze. Veremos, portanto, como tais instrumentos funcionam no contexto da avaliação da compreensão leitora.

Segundo Colomer; Camps (2002), a falta de conhecimento do professor sobre os diversos aspectos envolvidos na leitura, interfere tanto na formulação das avaliações quanto na interpretação dos resultados. Nessa direção, as autoras citam alguns problemas existentes em relação ao conteúdo das avaliações. Para elas, muitas provas privilegiam textos muito literais, subestimando a capacidade do leitor para usar o conhecimento prévio e inferir. As autoras também apontam problemas na formulação de perguntas de

compreensão. Por exemplo, certos tipos de texto requerem determinados tipos de perguntas: textos narrativos requerem perguntas sobre as relações de causalidade, no entanto, a maioria das avaliações priorizam perguntas do tipo literal. Assim, o objeto de avaliação de muitos testes de compreensão acaba sendo a capacidade de memória do sujeito e não, necessariamente, a compreensão do texto.

Tais considerações, chamam atenção para a complexidade implicada na proposição de instrumentos de avaliação da compreensão leitora. Como pode ser visto, para Colomer; Camps (2002), é preciso refletir não apenas sobre as características de cada instrumento, mas também sobre outros elementos referentes aos aspectos linguísticos (tipologia e gênero textual; habilidades de leitura etc.) e aos aspectos cognitivos, como a capacidade dos leitores de elaborar inferências, por exemplo.

As autoras também chamam atenção para uma limitação recorrente nas avaliações escolares, como o uso sistemático de avaliações de caráter quantitativo, em detrimento de um acompanhamento mais voltado para as especificidades de cada aluno, tal como pode ser visto na afirmação a seguir:

Hoje utilizam-se normalmente avaliações coletivas, inclusive, se possível padronizadas, o que situa os alunos em relação a uma média determinada. O sentido desse tipo de avaliação no campo educativo é limitado, já que reside apenas no fato de dar consciência aos alunos do que se espera deles, tanto de todo o grupo com relação à programação de suas aprendizagens como de uma criança concreta em relação a seu grupo (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 175).

Ainda segundo Colomer; Camps (2002), frequentemente, as avaliações na escola centram-se em provas de velocidade de leitura e nos questionários fechados de perguntas de compreensão sobre os textos e que muitos professores acabam privilegiando este tipo de instrumento porque se baseiam em uma visão restrita sobre a leitura como um código.

Ainda de acordo com as autoras, as perguntas de *múltipla escolha* apresentam grandes vantagens, como por exemplo, a de não condicionar as respostas dos alunos e até mesmo de informar sobre porque se fez

determinadas interpretações sobre o texto. Entretanto, como aponta as autoras,

essa capacidade informativa seria verdadeiramente proveitosa se a elaboração das opções nas provas se apoiasse em uma sólida teoria sobre a leitura que permitisse se pensar as opções a oferecer segundo uma classificação dos tipos de problemas possíveis. Nesse caso, poderiam ser analisadas as correspondências entre acertos e erros de cada aluno em relação ao uso de estratégias leitoras concretizadas em cada opção (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 178).

Ainda sobre as tarefas de *múltipla escolha*, embora as respostas verbais não sejam necessárias, este tipo de avaliação tem maiores exigências de processamento, já que as diferentes opções de respostas devem ser comparadas pelo leitor a fim de selecionar a resposta correta.

Perguntas deste tipo também tendem a ser mais objetivas, e solicitam a escolha de uma resposta dentre as disponíveis na questão, ou seja, não se abre espaço para respostas subjetivas do aluno. No entanto, de acordo com Alves (2013) essas questões

[...] podem ser utilizadas como instrumentos desencadeadores de atividades de ensino-aprendizagem, principalmente quando usadas como desafios que estimulem o aluno a se indagar a respeito do porquê de algumas alternativas serem consideradas erradas e o que justifica que outras estejam corretas (ALVES, 2013, p. 149).

Alves (2013) também cita alguns cuidados a serem tomados na formulação deste tipo de instrumento, como a extensão dos itens e a adequação da linguagem ao perfil dos alunos. As alternativas incorretas não devem parecer absurdas, mas representarem alternativas plausíveis dentro de um certo raciocínio que, embora incorreto, poderia ser esperado como resposta dos alunos.

Em síntese, a elaboração de questões de múltipla escolha não se constitui em uma tarefa de natureza simples, como pode parecer à primeira vista. Apesar disso, a pergunta de múltipla escolha é descrita na literatura como um dos instrumentos mais utilizados no contexto educacional brasileiro e

provas da avaliação em larga escala, como a Prova Brasil e o PISA, por exemplo, fazem uso sistemático deste instrumento.

Outro instrumento que guarda semelhanças com as perguntas de múltipla escolha são as questões de Verdadeiro/Falso (certo ou errado). Bastante presente nos livros didáticos e provas de concurso, esse tipo de questão tem a vantagem de ser corrigida rapidamente com base em gabaritos.

As perguntas *Verdadeiro/Falso*, “eliminam o problema de produção na resposta, porém, ao contrário, e à parte seu componente de acaso, não dão nenhuma informação sobre os motivos de sua escolha” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 179). Segundo as autoras, uma das desvantagens da tarefa de Verdadeiro/Falso no processo de avaliação da compreensão leitora é que muitas vezes, os alunos tendem a confiar mais nas afirmações dos itens das questões, do que na sua própria opinião sobre o texto lido. Ao nosso ver, este tipo de problema leva os alunos a incorrerem em alguns erros, como por exemplo, achar que um determinado item é verdadeiro pelo simples fato de a informação estar escrita literalmente no texto.

Conforme Melchior (1999), este instrumento também não traz muitas vantagens para o processo avaliativo, uma vez que há grande possibilidade de os alunos acertarem casualmente determinadas perguntas, ou seja, é o chamado “chute certo”. Neste sentido, o professor não teria condições de obter dados reais sobre as aprendizagens dos alunos, caso faça uso, apenas, deste tipo de instrumento.

Na direção oposta das perguntas de múltipla escolha, uma das vantagens das *perguntas abertas* de compreensão seria permitir avaliar a capacidade inferencial de forma mais aprofundada. Por outro lado, esse tipo de instrumento exige a formulação de respostas verbais, de modo que podem subestimar a compreensão das crianças que tenham dificuldade de expressão escrita.

Colomer; Camps (2002) também destacam que as *perguntas abertas* são de fato, aquelas que possibilitam ao professor reunir mais informações sobre a compreensão do leitor. Entretanto, também chamam atenção para o fato de que este tipo de instrumento pode abrir espaço para inferências não autorizadas. No nosso entender, isto na verdade não constitui um problema já

que permitiria ampliar a discussão sobre a possibilidade de diferentes interpretações para o mesmo evento ou situação presente no texto.

Segundo Sant'Anna (2014), as *questões dissertativas ou perguntas abertas*, constituem-se como descrições livres, nas quais os alunos respondem com suas próprias palavras as respostas. Sobre esta questão, Hoffmann (2013), enfatiza que

As tarefas avaliativas que melhor favorecem a expressão individual são as constituídas a partir de questões dissertativas. Em geral, perguntas mais breves tais como: "O que você diria acerca de...", "como se poderia analisar o que aconteceu em...", "o que você sabe a respeito de..."; "você concorda com..., por quê?", sugerem e favorecem respostas mais longas e a livre expressão do pensamento do aluno (HOFFMANN, 2013, p. 162).

É comum, no entanto, ouvir entre os estudantes que esse tipo de questão é mais complexo e, na escala de preferência, acabam escolhendo as "questões de marcar X" em detrimento das "questões de escrever", mesmo sendo este último um instrumento avaliativo bastante utilizado na escola.

Diferentemente do que acontece na correção das perguntas de múltipla escolha, as respostas e as perguntas abertas são bastante complexas de serem analisadas, exigindo uma reflexão e seleção de respostas aceitáveis. Além disso, o fator tempo é um outro elemento a se considerar, pois a análise das respostas dos alunos exige certamente uma maior disponibilidade de tempo do professor.

Por outro lado, como vimos aqui, as perguntas abertas parecem possibilitar um maior ganho para avaliação do aluno ao mobilizar várias habilidades (cognitivas, linguísticas, etc.) e para o professor, ao fornecer um número maior de informações para o processo de ensino e aprendizagem do seu grupo.

Além dos instrumentos já citados, o *resumo* mostra-se como uma atividade avaliativa bastante presente na rotina de sala de aula, principalmente, na área de língua portuguesa. No entanto, é importante salientar que produzir um bom resumo exige habilidades tanto de compreensão, como de produção escrita. Ou seja, a escrita de um bom

resumo implica, por exemplo, abordar de forma objetiva o assunto do texto fonte, utilizando uma linguagem clara, bem como produzir um texto que não apenas repete as ideias do autor ou que transcreve as informações ao pé da letra (ARCOVERDE, 2007).

Apesar de não ser comumente utilizada nas avaliações escolares, tal como os demais instrumentos apresentados até aqui, algumas pesquisas (MOTA; SANTOS, 2014; SANTOS, 2004) tem demonstrado que a técnica Cloze reúne aspectos que podem oferecer uma avaliação aprofundada da compreensão de leitura.

Segundo Santos (2004) “o Cloze consiste na organização de um texto, do qual se suprimem alguns vocábulos e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido do texto” (p. 216). Em outras palavras, o teste Cloze consiste em um texto, geralmente curto em que alguns vocábulos são omitidos, de modo que o leitor vá preenchendo as tais lacunas com base em seus conhecimentos prévios e nas informações sintáticas e semânticas captadas no texto. Busca-se, portanto, avaliar a capacidade do aluno de completar o sentido do texto de forma coerente.

Santos (2004), desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de avaliar a eficácia da técnica de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura. Participaram da pesquisa um total de 24 crianças de 5ª série de uma escola pública do interior de São Paulo, com idade média variando de 11 a 13 anos.

A pesquisa ocorreu ao longo de dois meses em sessões semanais, sempre nas aulas de Língua Portuguesa. Na primeira sessão, os alunos responderam a um questionário de caracterização do sujeito (sobre hábitos de leitura) e a um teste Cloze como pré-teste. Da segunda até a sétima sessão, foram aplicados testes Cloze com os alunos (com complexidade progressiva), em que a pesquisadora lia as orientações e os alunos respondiam, em seguida, eles mesmos corrigiam suas respostas com base na leitura do texto em voz alta feita pela pesquisadora. Ao final, na oitava sessão, os alunos responderam a um teste Cloze como pós-teste.

Os resultados mostraram que os alunos obtiveram uma média de acerto no pós-teste de 48,38%, o que representou um ganho em relação à percentagem de acerto obtida no pré-teste que foi de apenas 21,83%. Entretanto, não foi feito um controle em relação à complexidade dos textos utilizados no pré e pós testes, comprometendo o resultado encontrado.

Segundo Santos (2004), os resultados da pesquisa sugerem que a utilização de testes Cloze mostra-se eficaz tanto para diagnosticar problemas de compreensão, como para favorecer o desenvolvimento da compreensão da leitura, uma vez que os alunos são chamados a estabelecer relações entre os elementos do texto e a estabelecer associações entre seus conhecimentos prévios e as informações impressas. Além disso, para a autora, o teste Cloze permite que o aluno reconheça o quanto está ou não compreendendo. Dessa forma, torna-se um instrumento poderoso para o emprego de estratégias metacognitivas de monitoração da própria compreensão (SANTOS, 2004, p. 222).

Apesar das vantagens apresentadas pela pesquisa de Santos (2004), Colomer; Camps (2002), destacam que é necessário observar algumas limitações da tarefa de cloze, dentre estas a proposta de preencher espaços vazios obriga a uma leitura pouco natural na qual o leitor deve reter a presença dos espaços em branco até encontrar a palavra adequada. Uma outra limitação seria que a localização dos erros é mais pertinente em textos informativos ou de instruções do que em textos literários e diálogos, nos quais o leitor tem menos elementos para julgar sua coerência.

Com base no que discutimos neste item, consideramos que o conhecimento mais aprofundado de diferentes instrumentos como os citados aqui, pode auxiliar o professor a diminuir as falhas na sua elaboração, contribuindo para a avaliação que, de fato, constitua uma ferramenta aliada ao processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é inegável, portanto, a importância que os instrumentos de coleta de dados assumem no processo avaliativo, tal como já afirmamos anteriormente.

A esse respeito, Luckesi (2011) nos chama atenção para as consequências negativas da utilização de instrumentos elaborados de forma insatisfatória e que não conseguem demonstrar os verdadeiros dados das

aprendizagens dos alunos. De acordo com o autor, ao fazer uso de instrumentos mal elaborados, impedimos que a escola e o sistema educacional, por exemplo, identifiquem os resultados dos trabalhos e das políticas públicas implementadas no sistema educacional. Sobre este aspecto ele afirma que:

Se a coleta de dados for distorcida, nossa leitura da realidade será distorcida, como também serão distorcidas as decisões que tomamos com base nela. “Isto é óbvio!”, dirão muitos. Todavia nem sempre (ou quase nunca), em avaliação da aprendizagem levamos em consideração esse fato. Nossos instrumentos contêm muitas distorções, que devem ser evitadas se queremos que nos ajudem a detectar a qualidade da aprendizagem dos nossos educandos o mais próximo de como ela é (LUCKESI, 2011, p. 310).

Vê-se, portanto, que a elaboração dos objetivos e os instrumentos da avaliação são passos que definem, em grande parte, os caminhos que serão traçados para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

2.3 AVALIAÇÃO E O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

Com seria de se esperar, a avaliação da compreensão leitora também tem sido indicada por diversos autores (e.g. BOFARULL, 2003; CHARTIER, 1996; COLOMER; CAMPS, 2002; LERNER, 2007; MENIN, 2010; OAKHILL; CAIN, 2011; PORTO, 2011; SOLÉ, 2008; STOTHARD, 2004) como um recurso fundamental para regular o ensino e a aprendizagem dos alunos, podendo fornecer informações importantes aos professores no planejamento do trabalho pedagógica na área da leitura.

Entretanto, a tarefa de avaliar a aprendizagem é, comumente, considerada pelo professor com uma das mais difíceis na escola. E ao que parece, quando se trata de avaliar a compreensão leitora dos educandos, a avaliação se torna uma atividade ainda mais difícil, haja vista a complexidade das questões que envolvem o processo de leitura.

Como já tratamos aqui, as concepções de leitura influenciam diretamente, as práticas avaliativas de compreensão de textos. Desse modo,

se concebemos que a leitura é decorrente da capacidade de decodificação, a observação da fluência (isto é, do ritmo e da correção das palavras) por meio da leitura em voz em alta seria, em princípio, algo suficiente para avaliar a leitura dos alunos. Por outro lado, se entendemos a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, mediante o qual aquele que lê tenta atingir diferentes objetivos de leitura (BOFARULL, 2003), a avaliação deveria incluir, certamente, outras habilidades de leitura, além da capacidade de ler com fluência em voz alta.

Neste sentido, nos tópicos a seguir nos propomos a refletir sobre os processos que estão envolvidos no ensino e na avaliação da compreensão leitora, a partir da visão de alguns estudiosos do tema e da discussão sobre pesquisas relevantes na área.

Em muitos contextos educacionais, a leitura ainda é vista de forma bastante linear, como se uma decodificação adequada das palavras fosse suficiente para garantir o sucesso na compreensão do texto. De fato, segundo Stothard (2004),

É prática comum na escola avaliar a capacidade de leitura das crianças em termos das suas habilidades de reconhecimento de palavras. As crianças que conseguem ler muitas palavras em relação a seus pares são consideradas bons leitores, enquanto as crianças que só conseguem ler apenas algumas palavras são consideradas leitores deficientes (STOTHARD, 2004, p. 121).

Como vemos acima, a prática de leitura de textos em voz alta como forma de avaliação está baseada numa concepção simplista de leitura, em que os alunos que pouco cometem erros são considerados leitores fluentes, assumindo-se que a boa fluência de leitura indica, necessariamente, uma boa compreensão do texto.

É preciso considerar, entretanto, que avaliar a leitura em voz alta pode, de fato, dar informações sobre habilidades importantes que contribuem para a compreensão. Ou, seja, o ritmo da leitura e a correção das palavras lidas evidentemente interferem na compreensão do que é lido. Porém, entendemos que muitas outras habilidades cognitivas e elementos relativos às condições de leitura precisam ser considerados para uma avaliação mais completa da

compreensão leitora. Em resumo, concordamos que “a capacidade de decodificação e fluência por si mesmas, não são, portanto, suficientes para assegurar níveis elevados de leitura, ainda que sejam absolutamente necessárias para essa conquista”. (PULIEZI; MALUF, 2014, p.471).

Pesquisas na área de compreensão de leitura (OAKHILL; CAIN, 2011; PULIEZI; MALUF, 2014; SALLES; PARENTE, 2002) confirmam que embora a capacidade de decodificação mostre sempre uma correlação significativa com a compreensão, esta é apenas uma entre as várias habilidades que o leitor precisa desenvolver. Assim, como já afirmamos aqui, avaliar a leitura em voz alta de forma exclusiva não dá conta de avaliar a compreensão leitora, tendo em vista que seria necessário observar se o sujeito desenvolveu uma série de outras competências (textuais, linguísticas e cognitivas).

Lerner (2007), concorda com essa posição, ao destacar a necessidade de analisar as formas de avaliar a leitura em sala de aula. De acordo com a autora, atividades como “leitura em voz alta”, “leitura de fragmentos de textos” e “leitura de um único texto” por todos os alunos, são indícios de atividades avaliativas reducionistas que, segundo ela, não possuem critérios avaliativos relevantes.

Na mesma direção, Stothard (2004), ressalta que avaliar a habilidade de decodificação não significa avaliar a compreensão do que foi lido. Assim, o autor destaca que,

Há pouca dúvida de que as crianças que são incapazes de reconhecer palavras tem um problema de leitura. Entretanto, esse método de avaliação da leitura frequentemente significa que as crianças com outros tipos de problemas de leitura passam despercebidas. [...] Em cada sala de aula, há algumas crianças com problemas de leitura ocultos, cujas habilidades de reconhecimento de palavras são boas, mas cujas habilidades de compreensão são deficientes (STOTHARD, 2004, p. 121).

A esse respeito, Oakhill; Cain (2011), em um estudo longitudinal evidenciaram que habilidades cognitivas diferentes estão associadas ao desenvolvimento da compreensão e da decodificação. Com base nos dados de uma amostra de crianças acompanhadas durante 4 anos, as autoras mostraram que o desempenho em tarefas envolvendo vocabulário e análise fonológica de palavras aos 7/ 8 anos é preditor da capacidade de decodificar

palavras aos 10/11 anos. Por outro lado, as habilidades de inferência, monitoramento da compreensão e conhecimento sobre a estrutura do texto lido aos 7/ 8 anos foram preditoras do desempenho na compreensão de leitura aos 10/ 11 anos. Os níveis de decodificação e compreensão aos 7/8 anos também foram preditores, respectivamente, dos níveis de decodificação e compreensão mais tarde. Porém, diferentemente do que poderia ser esperado, a habilidade de decodificação não mostrou uma contribuição direta para o desempenho em compreensão².

O estudo de Oakhill; Cain (2011), portanto, fortalece a ideia de que a decodificação e a compreensão de leitura devem ser olhadas separadamente, já que diferentes habilidades linguísticas estão envolvidas no seu desenvolvimento. Nesse sentido, podemos concluir que o ensino e avaliação da decodificação tem um percurso próprio e não deve ser tomado como idêntico ao ensino e avaliação da compreensão de leitura. Finalmente, o referido estudo também dá pistas para uma intervenção pedagógica mais informada ao identificar quais habilidades estariam implicadas no processo de desenvolvimento da compreensão e da decodificação.

Coerente com os dados do estudo de Oakhill; Cain (2011), Cunha; Oliveira; Capellini (2010), destacam a necessidade de separar a avaliação da compreensão da avaliação da habilidade de decodificação textual. Assim, as autoras defendem que

O processo de avaliação deve envolver estas habilidades de acordo com a dificuldade apresentada pelo escolar. Se a decodificação é lenta, mas há compreensão, a avaliação deve ser específica em decodificação e em habilidades metalinguísticas, se, no entanto, a decodificação é boa, mas a dificuldade está relacionada apenas com a compreensão, então a avaliação deve focar apenas este aspecto. Entretanto, se há dificuldades em todas

² Segundo as autoras, esse resultado pode ser explicado pelo tipo de tarefa utilizado para avaliar a decodificação (correção das palavras lidas) e fluência (a velocidade de leitura). No estudo tais habilidades foram avaliadas no contexto de um teste de compreensão em que as crianças liam histórias em voz alta, sendo seus erros de leitura registrados, mas corrigidos pelo pesquisador. Após a leitura, os sujeitos respondiam perguntas sobre o texto de natureza predominantemente inferencial. Para as autoras, o fato de os erros serem corrigidos deve ter minimizado o impacto da decodificação e fluência na compreensão dos textos.

estas habilidades, a avaliação deve contemplar todos os aspectos (CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010, p. 221).

Em observações informais, temos constatado que um dos problemas mais básicos das avaliações escolares é a forma pouco reflexiva com que se planejam os instrumentos de avaliação em leitura. Dessa forma, as reais dificuldades e capacidades em leitura das crianças nem sempre são percebidas. Considerando que a compreensão de leitura implica a construção de uma complexa rede de informações que se interligam para a produção de sentidos a partir de um texto escrito (CHARTIER, 1996), julgamos importante repensar as formas (atividades) com que podemos avaliar as habilidades de leitura das crianças em sala de aula.

Como temos afirmado, a adoção de determinados tipos de avaliação depende muito da concepção de ensino e aprendizagem de leitura que se tem. A esse respeito, Solé (1998) destaca que se considerarmos a leitura como um processo simplista, uniforme e estático, acabaremos por priorizar as avaliações mais objetivas. Por outro, se a leitura for concebida, como um fenômeno complexo em permanente construção e carregado de subjetividade, tal como temos defendido aqui, é preciso adotar avaliações mais focadas no *processo* de leitura, com base em observações e análises das progressões dos alunos a partir de um planejamento de ensino com objetivos claramente definidos.

Assim, concordamos com Menin (2010) quando a autora argumenta sobre a necessidade de ressignificar a avaliação em leitura na sala de aula. Como ela afirma, o procedimento da avaliação quase sempre, é o último a ser planejado e, muitas vezes, sequer está incluído nas práticas de leitura realizadas em sala de aula.

2.3.1 O ensino da compreensão nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas leitoras

Neste item, iremos apresentar alguns estudos empíricos que abordam as concepções e práticas dos professores sobre o ensino de compreensão de textos para crianças no contexto escolar.

O estudo de Cordeiro (2015) intitulado “O ensino da compreensão de textos na Educação Infantil: os saberes e as práticas das professoras”, é um dos raros exemplos nesse campo. O objetivo da pesquisadora foi identificar e analisar as concepções e práticas relativas ao ensino da compreensão de textos escritos presentes no discurso e na prática pedagógica de professoras da última etapa da Educação Infantil, analisar os procedimentos didáticos adotados por elas que poderiam contribuir para o desenvolvimento da compreensão de textos e apreender que saberes essas professoras mobilizam para o ensino da compreensão de textos.

Quatro professoras da última etapa da Educação Infantil que atuavam nas Redes de ensino das cidades de Recife e Camaragibe (PE) foram os sujeitos da pesquisa. Com base em entrevistas com as professoras e observação de sua prática durante as atividades de leitura para as crianças, Cordeiro (2015) concluiu que as quatro professoras concebiam a leitura numa perspectiva sociointeracionista.

Entretanto, foi bastante marcante nos depoimentos das professoras, a crença de que a compreensão é algo decorrente do próprio desenvolvimento da criança e de suas experiências de letramento. Desse modo, a pesquisa mostrou que as professoras não tinham clareza quanto a objetivos especificamente voltados para o ensino de compreensão de textos, ainda que boa parte das atividades de leitura observadas em suas salas explorassem diferentes estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da compreensão das crianças. Assim, as professoras não tinham consciência que faziam este trabalho. Ou seja, de acordo com a pesquisadora, era um trabalho realizado

“intuitivamente”, sem uma intenção pedagógica explícita ou objetivos didáticos previamente definidos. A pesquisa também apontou que os saberes docentes relativos ao ensino da compreensão de textos na Educação infantil pareciam ser construídos, em grande parte, nas experiências das professoras no cotidiano escolar.

A pesquisadora concluiu, portanto, que é imprescindível uma formação teórica mais sólida para ajudar os professores a ensinar as crianças a compreenderem os textos. Além disso, o estudo apontou a urgência de se trabalhar a compreensão de leitura desde as primeiras etapas na educação básica, ainda quando as crianças são apenas ouvintes dos textos lidos para elas.

Em uma pesquisa anterior (PORTO, 2011), intitulada “Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental”, buscamos analisar as práticas de ensino de compreensão de leitura e suas possíveis relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos alunos.

Participaram deste estudo, duas professoras que lecionavam na Rede Municipal de Recife e suas respectivas turmas de alunos. Foram realizadas entrevistas com as docentes e observação de doze aulas de cada professora. Também foram analisados os recursos didáticos utilizados pelas professoras para ensinar a compreensão leitora dos alunos.

Além disso, foram ainda aplicadas duas provas diagnósticas (no início e no final do ano letivo), a fim de observar os possíveis impactos das práticas docentes na aprendizagem da compreensão leitora dos alunos.

O estudo revelou que as duas professoras tinham concepções distintas sobre o ensino de compreensão de leitura e que isto era refletido diretamente nas práticas de sala de aula. Se, por um lado, as atividades de ensino desenvolvidas pela professora da turma 1 se aproximavam de pressupostos em que a compreensão de textos é vista como um objeto a ser ensinado, as atividades propostas pela professora da turma 2 seguiam os moldes tradicionais, priorizando o desenvolvimento de habilidades de leitura voltadas apenas para uma compreensão literal do texto.

Assim, na prática da professora 1, eram priorizadas habilidades de leitura diversas, sobretudo, as mais complexas, tais como: elaboração de inferências, estabelecimento de relações entre os textos, identificação do tema do texto, etc. Além disso, a professora da turma 1 planejava sistematicamente as suas aulas, apresentando um amplo repertório de atividades, o que

garantia a exploração de gêneros textuais e habilidades de leitura diversas. No caso da professora da turma 2, porém, foram poucas as habilidades de leitura exploradas ao longo das aulas observadas, dentre estas, eram priorizadas as habilidades e leitura menos voltadas para uma reflexão crítica sobre os textos, tais como: o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema do texto, localização de informações explícitas nos textos e atividades de vocabulário.

Em uma outra pesquisa também envolvendo alunos do 5º ano do ensino fundamental, Witter; Phelippe (2007) buscaram comparar o desempenho de meninos e meninas em compreensão de leitura, bem como explorar as relações entre esse desempenho e certos estímulos em relação à leitura oferecidos no ambiente familiar e na escola.

Dezenove alunos de uma escola pública participaram da pesquisa. Para coletar os dados, as pesquisadoras aplicaram um questionário para verificar a estimulação em relação à leitura recebida pelos alunos tanto no ambiente familiar, como na escola. Além disso, foi aplicado um teste Cloze para avaliar o nível de compreensão de leitura dos participantes.

As pesquisadoras não observaram diferenças entre os gêneros quanto à compreensão de leitura. Também não foi constatada uma associação entre os níveis de compreensão de leitura e os estímulos disponíveis na escola e na família (como o uso da biblioteca escolar e visitas à livraria com a família).

Em síntese, o estudo mostrou que os alunos do 5º não apresentaram níveis de compreensão de leitura esperados para esta etapa de ensino e que os estímulos e o ambiente de leitura oferecidos aos alunos não foram suficientes para que eles alcançassem as competências de leitura esperadas.

Brandão; Leal; Nascimento (2013) buscaram refletir sobre as possibilidades de ensino da compreensão em salas do 1º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. Para isso, analisaram a mediação docente em situações de leitura e conversa sobre reportagens lidas por duas professoras para seu grupo de crianças. Em outras palavras, as pesquisadoras analisaram em que medida a condução da conversa pelas docentes contribuía para ensinar as crianças a compreender as reportagens.

As duas professoras lecionavam em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife. Conforme informado por Brandão et al. (2013), as duas

docentes participavam de um grupo de pesquisa em que eram planejadas e implementadas sequências didáticas de textos da ordem do argumentar. No estudo foram, então, analisadas as situações de leitura propostas em uma dessas sequências planejadas, a partir de reportagens selecionadas pelo grupo de pesquisa.

No que concerne à mediação de leitura da professora 1, o estudo mostrou que a docente incentivava a compreensão dos alunos por meio de perguntas de previsão, oportunizando uma melhor compreensão sobre elementos importantes do texto. Por outro lado, como constatado na pesquisa, em geral foram poucas as situações em que a professora 1 fez perguntas que levassem os alunos a expressar opiniões sobre o tema e os pontos de vista presentes nas reportagens, ou seja, ela priorizava perguntas de natureza literal, que pouco contribuíam para a construção de sentidos sobre o texto.

No que concerne à mediação da professora 2, a pesquisa mostrou que a docente costumava dar pausas durante a leitura das reportagens, formulando perguntas sobre trechos do texto e retomando informações importantes para a compreensão dos alunos. Tal conduta da professora, ajudava as crianças a construir uma compreensão global do texto, facilitando o esclarecimento sobre possíveis dúvidas dos alunos a medida em que a leitura avançava.

Na prática da professora 2, também foi observado que ela conversava com as crianças sobre o tema da reportagem antes de iniciar a leitura. Tal procedimento contribuía para o convidar as crianças a escutarem a reportagem e a levantar conhecimentos prévios importantes para a compreensão do texto que seria lido. Durante a leitura, foi observado ainda que esta professora se mostrava atenta aos comentários das crianças e valorizava as inferências que elas elaboravam com base nas informações dadas na reportagem.

O estudo ressalta a complexidade do trabalho de ensino de compreensão de leitura com crianças pequenas, bem como a importância da qualidade da conversa sobre o texto que conduzida pela professora para a formação do leitor. A pesquisa também aponta que as crianças podem se interessar pela leitura de outros gêneros textuais que não sejam da esfera

literária, desde que estes abordem temas que possam interessar as crianças. Aliás, segundo as autoras, o interesse pelo tema da reportagem se mostrou um aspecto importante para que a criança se envolva mais ativamente no processo de compreensão textual. Brandão et al. (2013) destacam, finalmente, a necessidade de realizar um trabalho sistemático de compreensão textual desde a Educação Infantil e em paralelo ao trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabético que ocorre nas salas de alfabetização.

Cavalcante (2015), por sua vez, buscou analisar as concepções e práticas de ensino da leitura de uma professora da Fase II da Educação de Jovens e Adultos da Rede municipal de ensino de Garanhuns, a fim de compreender como ela desenvolvia as atividades relativas ao ensino da leitura na classe, bem como as ideias que norteavam o seu fazer pedagógico. Apesar da referida pesquisa focar as séries iniciais, optamos por abordar o estudo, considerando a escassez de pesquisas nessa área.

Foram observadas cinco aulas da professora investigada e aplicada uma entrevista semiestruturada, abordando os seguintes aspectos: questões sobre o percurso escolar e experiência profissional da docente, a rotina de sua sala de aula com questões sobre sua proposta para o ensino da compreensão de leitura e, finalmente, perguntas sobre o planejamento e atividades voltadas para o ensino da língua materna de modo mais amplo.

De acordo com o estudo, para a professora, a leitura seria um meio de inserir o sujeito nos diversos eventos de letramento, além disso, seu depoimento, aponta a concepção de leitura como um processo de interação e de construção de sentidos, tal como defendem Koch (2002) e Lajolo (2003).

Em consonância com as concepções da professora, era comum em sua prática de sala de aula, o uso de diferentes gêneros textuais nas aulas que envolviam a leitura. Em geral, a leitura dos textos em sala era realizada coletivamente, em voz alta pela professora e pelos alunos ou de forma silenciosa pelos alunos.

No que concerne ao ensino de compreensão de textos, com base na classificação proposta por Brandão; Rosa (2010), Cavalcante (2015) classificou os tipos de perguntas realizadas pela professora durante as atividades de leitura. De acordo com a autora, as perguntas literais e objetivas

(e as questões de levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto foram as mais frequentes nas aulas observadas (com oito e sete ocorrências, respectivamente). Com menor frequência ainda foram exploradas perguntas subjetivas (com cinco ocorrências) e inferenciais (apenas uma ocorrência).

A pesquisa revela, portanto, que o ensino da compreensão de textos não era o foco da professora investigada, uma vez que eram feitas poucas perguntas em relação aos textos lidos, sendo a maioria delas literais e objetivas, ou seja, sem priorizar a construção de sentidos por meio de perguntas do tipo inferencial, por exemplo. Na verdade, segundo Cavalcante (2015) a maioria dos textos foram lidos como ponto de partida para o ensino da gramática. A prioridade, portanto, estava nas atividades envolvendo o treino e a memorização das regras e taxonomias da gramática, sendo os textos basicamente utilizados para este propósito.

Desse modo, o estudo aponta que o ensino de compreensão de textos ainda parece ser muito limitado na escola. As práticas de leitura mostram que apesar do investimento na diversidade textual, isto não garante um trabalho sistemático de compreensão de textos, tendo em vista que o trabalho com habilidades que levam os alunos a identificarem informações superficiais nos textos tem prioridade.

O estudo também chama atenção sobre o que foi explicitado na entrevista e o que foi efetivamente observado na sala de aula. Assim, apesar da docente indicar uma concepção de leitura como processo de construção de sentidos, as atividades propostas durante as aulas pareceram não colaborar para o desenvolvimento da compreensão de textos por parte dos alunos.

Correia (2013), desenvolveu um estudo, no qual também buscou analisar a concepção de leitura que norteava a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras e o modo como ensinavam a ler. Nesse caso, os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal em São Luís (MA). Assim como o estudo anterior, a pesquisa de Correia (2013) fez uso de observação participante, de entrevista semiestruturada com as professoras e ainda analisou o caderno de português das crianças das duas turmas investigadas.

Os depoimentos das professoras na entrevista indicaram que para elas o ensino da leitura na etapa da alfabetização deve fazer, num primeiro momento, com que as crianças transformem signos escritos em signos orais (decodificação). Por outro lado, há também indícios de que para as docentes, as crianças só aprenderiam a ler quando conseguissem interpretar um texto. Isto é, na concepção das professoras, o ato de ler ocorreria em duas etapas distintas:

primeiro seria preciso ensinar a decodificar para depois ensinar a compreender.

Ao que parece para as professoras, a compreensão da criança está subordinada, inicialmente, ao reconhecimento das letras, sílabas, palavras, frases, pontuação, espaços, entre outras unidades gráficas. Assim, notou-se, por exemplo, que as atividades presentes nos cadernos das crianças priorizavam a escrita e a leitura das letras e palavras isoladas, o que tornava o ato de ler vazio de significado. O ensino de compreensão de textos era deixado em segundo plano nesta etapa da escolaridade, tal como enfatizado por Brandão et al. (2013).

A pesquisa conclui, portanto, que o ensino da leitura como atribuição de sentidos, é estritamente diferente do que as professoras propunham em sala de aula - treino de leitura de palavras. Para a autora, este ensino distanciava as crianças dos gêneros do discurso e da leitura como uma prática cultural. Desse modo, Correia (2013) conclui que a escola ainda não parece compreender plenamente que as experiências vivenciadas pelas crianças foram desse espaço demandam um leitor que constrói sentidos sobre os textos e não, simplesmente, um decodificador.

Oliveira (2013) buscou analisar se havia progressão do ensino nos eixos de *leitura, compreensão e produção de textos* no interior do 1º ciclo da Rede de Ensino do Recife. Entretanto, como nosso interesse está voltado para as questões relativas ao ensino no eixo da compreensão de textos, iremos apresentar, apenas, os dados da pesquisa acerca deste tema.

A pesquisa contou com um total de nove professoras distribuídas nos três anos do 1º ciclo. Para responder as questões do estudo, foram realizadas

oito observações de aula em cada turma e, ao final do ano letivo, as docentes foram entrevistadas pela pesquisadora.

Conforme aponta o estudo, as atividades de leitura foram predominantes na prática das professoras (131 atividades envolvendo a leitura de textos), todavia, nem sempre os sentidos dos textos eram explorados, já que foi constatada uma quantidade muito menor de atividades envolvendo a compreensão de leitura (um total de 68 atividades).

O estudo também constatou que as atividades de compreensão oral eram muito mais frequentes do que as atividades de compreensão escrita dos textos (a primeira com 46 ocorrências e a segunda com, apenas, 22 ocorrências) nas três turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização observadas. Desse modo, Oliveira (2013) questiona se houve progressões no ensino de compreensão textual, no interior do 1º ano do ciclo de alfabetização, uma vez que não houve investimentos no sentido de promover atividades de compreensão escritas.

Por outro lado, constatou-se que nos anos seguintes (segundo e terceiro do 1º ciclo) houve um acréscimo na quantidade de perguntas de compreensão textual escritas, mas, apesar disso, observou-se que as atividades eram bastante simplificadas e não eram asseguradas questões de natureza inferencial, ou seja, eram priorizadas as perguntas literais.

No que concerne às atividades de reconto oral dos textos, pouco se oportunizava aos alunos participarem de tal tarefa, ou seja, a voz da professora era imperativa em atividades deste tipo, as quais favorecem a oralidade e o desenvolvimento da compreensão global do aluno sobre os textos. Em síntese, o estudo conclui que as práticas voltadas para a compreensão de textos no ciclo da alfabetização não favoreciam a construção de sentidos pelos alunos, observando-se uma série de problemas, tais como: as professoras eram as principais leitoras dos textos, mesmo nas turmas do terceiro ano, o ensino das estratégias de compreensão leitora priorizavam as questões literais sobre os textos e as atividades de compreensão de leitura ficavam restritas ao plano oral, sendo muito poucas as propostas de atividades de compreensão em que as crianças eram solicitadas a escrever suas respostas.

Os estudos mostram que há diferenças significativas entre as concepções e as práticas dos professores. As pesquisas também apontam que os professores não têm clareza sobre os seus objetivos para o ensino de compreensão textual, tal como foi discutido através do estudo de Cordeiro (2015).

2.3.2 As relações entre ensino e avaliação da compreensão leitora

Sabemos o quanto é difícil avaliar a aprendizagem dos alunos e, talvez, este seja um dos motivos pelos quais essa tarefa é, em geral, realizada de forma tão pouco planejada e refletida, apesar do reconhecimento unânime da sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

A esse respeito, Menin (2010), defende que a avaliação seja realizada ao longo de toda atividade de leitura³, a fim de regular o ensino e desenvolver as habilidades nos aprendizes. Assim, a autora destaca que

Formar o leitor proficiente implica em descobrir quais competências devem ser desenvolvidas e em que níveis estas competências se transformam em habilidades leitoras. Este caminho demanda procedimentos de avaliação antes, durante e após cada atividade de leitura, ora visando perceber em que nível da leitura o aluno se encontra, ora perceber as relações que o leitor estabeleceu com o texto; ora afinando a procedimentos que visam avaliar o desenvolvimento cognitivo do aluno em relação à leitura (MENIN, 2010, p. 117).

Como enfatiza a autora, a avaliação de leitura é, portanto, um processo que perpassa várias dimensões na sala de aula, que vão desde a relação do aluno com o texto até os procedimentos adotados pelos professores para ensinar a compreensão leitora. Menin (2010) também enfatiza que o primeiro passo nesse percurso é a avaliação diagnóstica do aluno para conhecer que

³ Vale lembrar que a ideia de avaliar “antes, durante e depois” da leitura, mencionada por Menin (2010) também foi bastante difundida por Solé (1998), ao destacar que a avaliação deveria estar presente em diferentes pontos do processo de ensino e aprendizagem.

competências já foram desenvolvidas e quais deverão ser mais aprofundadas adiante.

Solé (1998) discute os diferentes tipos de avaliação em leitura: *inicial, somativa e formativa*. A autora afirma que essas avaliações não são excludentes, mas complementares, tendo em vista que todas elas podem fornecer informações importantes para que o professor possa regular o ensino, fazendo os ajustes necessários.

Mesmo afirmando a complementariedade dessas avaliações, Solé (2008) enfatiza que elas derivam de matrizes diferentes, exercendo papéis distintos no processo de ensino e aprendizagem. Isto implica em pensar em momentos diversificados de avaliação ao longo do planejamento da aula, em função dos objetivos didáticos propostos.

Uma avaliação inicial, por exemplo, pode fornecer vários elementos relevantes, como os conhecimentos que o aluno já construiu sobre o tema que será abordado no texto, ou mesmo sobre o que ele conhece sobre o gênero textual a ser explorado. Assim, por meio da avaliação inicial o professor poderá traçar novos propósitos em seu planejamento de aula, a fim de favorecer as aprendizagens dos educandos.

A avaliação diagnóstica (inicial) é, portanto, indispensável para definir o ponto de partida e “calcular a distância” entre as atividades propostas e o que os alunos já parecem saber, a fim de assegurar o maior significado possível no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da de Solé (1998), as informações advindas de uma avaliação inicial numa situação de leitura são fundamentais pois podem

nos levar a tomar decisões de tipos muito diferentes: desde continuar com o planejamento previsto até rejeitá-lo por completo, pois inferimos que a distância entre aqueles conhecimentos e os que estamos propondo é muito grande para garantir a realização de aprendizagem significativa (SOLÉ, 1998, p. 164).

Em outras palavras, as avaliações feitas ao longo do processo de ensino da leitura, supõem um planejamento flexível, isto é, que pode ser ressignificado em favor das necessidades apresentadas pelos alunos.

Da mesma forma que a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa possui uma dimensão reguladora, podendo se fazer presente ao longo de várias etapas do ensino. Com uma natureza mais focada no processo, esse tipo de avaliação possibilita uma observação mais global sobre os procedimentos de ensino e sobre as aprendizagens em leitura.

Para Bofarull (2003) a avaliação formativa permite ainda obter informações sobre as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula e intervir nessas estratégias, proporcionando as ajudas necessárias no momento adequado. A esse respeito Solé (1998) salienta que, apesar da natureza complexa de uma avaliação que se dá ao longo do processo de ensino, “muitos professores procedem deste modo em maior ou menor grau, visto que, de outra forma, não poderiam ir adaptando sua intervenção àquilo que vai surgindo no contexto educacional” (p. 165).

De fato, é comum ouvir professores afirmarem fazer uma “avaliação processual”, indicando que, de alguma forma, buscam identificar e registrar as aprendizagens dos alunos nas atividades propostas em sala de aula. Porém, tais observações do professor “durante o processo” nem sempre são consideradas por eles próprios, conforme também é destacado pela autora

Do ponto de vista do ensino, poderíamos dizer que a avaliação formativa faz parte do mesmo. No entanto, do ponto de vista da própria avaliação, a informação proporcionada pela própria situação de ensino geralmente é muito subestimada pelos professores que parecem não “confiar” nas suas observações pessoais quando tem que avaliar a competência leitora dos seus alunos, recorrendo então a todo tipo de provas que consideram revestidas de maior objetividade (SOLÉ, 1998, p. 165).

Nesse sentido, ainda de acordo com Solé (1998), observa-se um curioso paradoxo nas práticas avaliativas de muitos professores ao explorarem as estratégias de leitura. Segundo a autora, os docentes poderiam utilizar a própria atividade de ensino das estratégias de leitura para avaliar o desempenho dos alunos, no entanto, não o fazem e acabam artificializando o processo avaliativo. Assim, conforme destaca a autora,

Para “ensinar” estratégias de compreensão leitora, muitos professores utilizam o que na verdade constituem estratégias de avaliação do que se compreendeu – como as perguntas pós-leitura [...]. No entanto, quando precisam avaliar, não utilizam os dados oferecidos pela própria tarefa de ensino, dados que podem ser pouco estruturados e sistemáticos, mas que derivam de situações de leitura mais “naturais” – no sentido de não estarem sujeitas à pressão do contexto avaliador - e nas quais é possível considerar um amplo número de critérios para a avaliação (SOLÉ, 1998, p. 166).

A autora, finalmente, aponta que o caminho da *avaliação somativa* também é importante, tendo em vista que o ensino e a avaliação das estratégias de leitura deve-se dar em um contexto diversificado de atividades. Assim, de acordo com Solé (1998), os professores podem sentir necessidade de informações mais pontuais sobre as aprendizagens dos alunos, adotando provas e atividades em leitura em voz alta, como instrumentos avaliativos, para se sentirem mais seguros. No entanto, para a autora, é preciso confrontar as informações obtidas nessas avaliações com os registros feitos ao longo do processo.

Assim como Solé (1998), Lerner (2007) adverte que a prioridade da avaliação termina onde começa a prioridade do ensino. Ou seja, a necessidade de avaliar não deveria se sobrepor aos objetivos didáticos, de modo que a exigência de controlar a aprendizagem torne-se um critério de seleção e hierarquização dos conteúdos a serem ensinados.

Lerner (2007) também salienta a importância de reconhecer a impossibilidade de “controlar com exatidão” as aprendizagens dos alunos e considerar os objetivos didáticos como primordiais. Com isto, sugere que o ensino e a avaliação da compreensão devam cumprir seus objetivos de forma ajustada em sala de aula.

Nessa perspectiva, a adoção de “novos parâmetros” de avaliação é, segundo Lerner (2007), um processo inerente ao ensino da compreensão leitora. A autora argumenta que as crianças constroem conhecimentos a partir dos seus erros e, sendo assim, cabe refletir sobre as possíveis intervenções do professor. Desse modo a autora sugere uma redefinição da concepção de avaliação, tendo em vista que o “controle” da aprendizagem deixa de ser papel apenas do professor, tornando-se mais um conhecimento a ser construído

pelas crianças no processo de aprendizagem da compreensão leitora. Ainda sobre este aspecto, a autora afirma que

Saber que o conhecimento é provisório, que erros não se “fixam” e que tudo que se aprende é objetivo de sucessivas reorganizações permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo. Proporcionar às crianças todas as oportunidades necessárias para que cheguem a ser leitores no pleno sentido da palavra impõe o desafio de elaborar – mediante a análise do ocorrido no curso das situações propostas – novos parâmetros de avaliação, novas formas de controle que permitam recolher informação sobre os aspectos da leitura que se incorporam ao ensino (LERNER, 2007, p. 93).

Esta afirmação reforça a importância de ressignificar a avaliação em sala de aula, tal como já mencionamos acima, fornecendo, neste caso, ferramentas para que o aluno também possa regular a sua própria aprendizagem. Em resumo, a mudança não passa a ser apenas na postura do professor, mas também na do aluno. Para isso, durante a leitura de textos cabe ao docente retardar a comunicação das suas opiniões às crianças, delegando provisoriamente para elas a função avaliadora sobre o que foi compreendido (LERNER, 2007).

Com isto, as intervenções mais invasivas nas interpretações das crianças deverão dar lugar a questionamentos que levem os alunos a reorganizar as construções realizadas sobre o texto lido e a monitorar a compreensão leitora, validando ou não, suas interpretações.

Nesta proposta de “autoavaliação”, o professor e os alunos terão, portanto, papéis ativos no desenvolvimento das estratégias de leitura, dentre as quais, está a autoavaliação. Além disso, tal como reforça a autora, o professor continua tendo papel fundamental nesse processo, tendo em vista que ele valida as interpretações dos alunos ao final das atividades de compreensão leitora. Assim, a autora destaca que

A responsabilidade da avaliação, em última instância, continua estando nas mãos do professor, já que apenas a delega de forma provisória e a recupera quando considera que a delegação cumpriu sua função. Desse modo, é possível conciliar a formação de estratégias de autocontrole da leitura com a necessidade

institucional de distinguir claramente os papéis do professor e dos alunos (LERNER, 2007, p. 94)

Bofarull (2003), tal como salientado por Lerner (2007) na citação acima, também destaca a “estratégia de metacognição” que leva o aluno a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem quando, por exemplo, indica um objetivo para a sua leitura, planeja os passos para atingir esse objetivo, avalia o processo e modifica o percurso, quando necessário. De acordo com Bofarull (2003) é preciso ainda garantir a funcionalidade e significado dos textos propostos para leitura, bem como buscar a sua adequabilidade para o nível de compreensão dos alunos. Assim como Lerner, a autora enfatiza que os textos devem ser completos e não fragmentados, para que não se perca o sentido global do que é lido.

Discutindo ainda sobre as possibilidades de avaliação da leitura, Bofarull (2003) propõe, finalmente, um roteiro de observação para auxiliar os professores nessa tarefa. Ao abordar o tema do ensino da leitura, o roteiro de observação proposto pela autora destaca diferentes tópicos em três momentos distintos: *antes, durante e depois da leitura*, tal como adotado por diversos autores já citados aqui (SOLÉ, 1998; MENIN, 2010)

Assim, de acordo com roteiro de avaliação da leitura, de Bofarull (2013) caberia ao professor responder algumas perguntas antes da leitura, como por exemplo: Que atitude emocional apresenta o leitor? Ele lança hipóteses ou previsões sobre o conteúdo do texto? Quais são os seus objetivos de leitura? Quais são seus conhecimentos prévios relativos ao texto ou ao tema?

Durante a leitura, as perguntas propostas no roteiro de observação do professor são de natureza mais complexa. Ou seja, buscam verificar se o leitor toma decisões significativas para alcançar seus objetivos de leitura. Assim, são sugeridas perguntas do tipo: O leitor usa os sinais do texto para construir significados? Verifica suas hipóteses, levanta outras novas e, existindo algum erro, reflete para encontrar a causa do erro que foi registrado? Diante das dificuldades, que recursos o leitor utiliza para superá-las?

Por fim, ao final da leitura, Bofarull (2003) propõe perguntas como as seguintes: O leitor identifica o tema do texto? Ele é capaz de ter uma

compreensão literal? É capaz de fazer um resumo coerente do texto lido? Sua velocidade da leitura é adequada? entre outras.

Como vemos, o roteiro de perguntas sugerido por Bofarull (2003) investe, claramente numa avaliação da leitura que busca informações sobre o percurso que o aluno faz para compreender um texto, e ao mesmo tempo dá uma série de pistas relevantes para orientar o ensino da compreensão.

No próximo capítulo iremos apresentar os métodos de utilizados para a coleta dos dados da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Como já anunciamos, a presente pesquisa buscou analisar as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora. Para atingir tal propósito, adotamos diferentes recursos metodológicos nas várias etapas da pesquisa. Assim, buscamos apreender as concepções e práticas do professor:

1) no preenchimento de fichas (propostas pela pesquisadora) para avaliar o nível de compreensão de leitura dos alunos;

2) no planejamento de três aulas em que o professor foi solicitado a desenvolver atividades de ensino e de avaliação da compreensão de leitura de seus alunos;

3) no planejamento de mais três aulas com o mesmo objetivo colocado no item anterior, porém, dessa vez, realizado em conjunto com a pesquisadora;

4) nas interações do professor com os alunos, observadas em sala de aula nos momentos em que ele implementou as atividades planejadas;

5) e, finalmente, no discurso do professor ao refletir sobre sua própria prática de ensino e de avaliação da compreensão;

A seguir, iremos contextualizar o estudo a partir da caracterização do campo de investigação, apresentação dos participantes e dos procedimentos e instrumentos utilizados para a produção dos dados. Como já foi dito, a pesquisa envolveu diferentes etapas que também serão apresentadas e detalhadas mais adiante.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

A presente investigação se caracteriza como um *estudo de caso instrumental* (STAKE, 2000), uma vez que esta se insere em um contexto específico de sala de aula, com vistas a analisar as práticas e concepções de ensino e de avaliação da compreensão leitora de um professor do 5º ano do Ensino Fundamental I. De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 641), no

estudo de caso instrumental, o interesse no caso “deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa”.

Para André (2013), por sua vez, os estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural (ANDRÉ, 2013, p.97). Ainda segundo a autora, nas abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que fazem uso de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas permitem a reconstrução de processos e relações que configuram a experiência diária da escola.

Lüdke e André (2013) apresentam ainda um conjunto de elementos que caracterizam um estudo de caso, a saber: *um estudo de caso visa a descoberta*, quando novos elementos vão surgindo ao longo da pesquisa, mesmo quando o pesquisador já possui pressupostos teóricos iniciais; *um estudo de caso visa a interpretação em contexto*, quando é preciso compreender melhor um problema, através das ações, das percepções, dos comportamentos e interações das pessoas e assim relacionar a uma situação específica (no caso, o objeto pesquisado); *um estudo de caso busca retratar a realidade de forma profunda*, quando o pesquisador busca revelar as várias dimensões presentes em uma situação, focalizando-a como um todo; *um estudo de caso usa uma variedade de fontes de informação*, quando o pesquisador busca dados de diferentes fontes, por meio de observações, entrevistas e outros procedimentos e assim confrontar as informações a fim confirmar ou rejeitar suas hipóteses; *um estudo de caso revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas*, quando o pesquisador relata as suas experiências durante a pesquisa, de modo que o leitor pode se identificar com a situação exposta; *um estudo de caso procura representar diferentes pontos de vista em uma situação social*, quando o objeto de estudo pode suscitar diferentes opiniões e o pesquisador busca revelar essa divergência no estudo, expondo também sua opinião; *um estudo de caso utiliza uma*

linguagem mais acessível do que outras pesquisas, quando os dados do estudo são expostos de forma mais explícita para os leitores.

3.1.1 Caracterização geral da escola observada

A escola na qual foi conduzida a pesquisa fica situada no bairro da Vila da Fábrica, na cidade de Camaragibe, estado de Pernambuco. Trata-se de uma escola pública que atende principalmente aos bairros da Vila da Fábrica, Alto da Boa Vista, Tabatinga e Baixinha. Geograficamente parecidos, estes bairros apresentam áreas de risco (morros, encostas e canais) para os moradores, sendo um local de difícil acesso.

A escola oferece as seguintes modalidades de ensino: 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. As turmas são distribuídas nos horários da manhã, tarde e noite, perfazendo um total de 21 turmas, com aproximadamente 545 estudantes atendidos. A clientela da escola é constituída, em sua maioria, por uma população de baixa renda formada, principalmente, por filhos de operários, trabalhadores autônomos, empregadas domésticas e pequenos comerciantes.

Quanto ao espaço físico, a escola possui um amplo ambiente, com área arborizada, biblioteca, sala de vídeo e sala de recursos multifuncionais. No entanto, alguns espaços necessitam de reparos.

A sala da turma investigada tinha boa iluminação e era bastante ampla de modo que o professor e os alunos podiam circular livremente. Nas paredes estavam expostos cartazes com atividades realizadas pelos alunos, calendário de atividades, o alfabeto e números, assim como alguns poemas com fotos dos seus respectivos autores.

As janelas da sala estavam sempre fechadas, porém, a ventilação era razoável, por conta de um ar condicionado e ventiladores de parede. O mobiliário da sala era adequado e bem conservado. Havia armários de chão e parede, onde o professor guardava os materiais que eram utilizados durante as aulas. Destaca-se a ausência de livros de literatura ou informativos, gibis ou outras revistas disponíveis para os alunos. O professor fazia uso do seu

material pessoal (como o notebook) e o material coletivo (aparelho de som, DVD e Datashow) ficava guardado na secretaria da escola, sendo disponibilizado sempre que necessário.

No que se refere ao desempenho da escola nos anos iniciais, o resultado das avaliações do IDEB superou a meta do MEC que era de 3,6, obtendo a nota de 4,2 no ano de 2011. No ano de 2013 o desempenho não superou a média de 2011 (atingindo a nota de 3,9), no entanto, a escola ainda conseguiu atingir a meta estabelecida pelo MEC para este ano. Em comparação com as médias alcançadas pelo município de Camaragibe – PE, a escola obteve médias ligeiramente superiores (4.2 e 3,9 em 2011 e 2013, respectivamente) em relação à média do município (4,1 e 3,6). Vejamos os dados da tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – IDEB: resultados e metas da escola investigada ⁴

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	7 200	9 200	1 201	3 201	5 201	2007	2009	2011	3 201	5 201	7 201	2019	1 202
ESCOLA A MUNICÍPIO IPAL	2.8	3.3	4.0	4.2	3.9	4.5	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

3.1.2 Critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa: o professor e a turma

Considerando que a pesquisa se propunha a realizar um estudo de caso buscamos encontrar um professor que apresentasse um repertório variado de

⁴Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> acesso em 06.10.16

recursos e estratégias didáticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I.

Para a seleção do professor, elencamos os seguintes critérios: pertencer a uma rede municipal de ensino da região metropolitana do Recife; possuir vasta experiência de magistério e no 5º ano do Ensino Fundamental I, mostrar-se comprometido e envolvido com a atividade docente e ter participando, com frequência, de formações continuadas na área de língua portuguesa. Também buscamos um professor que fosse reconhecido pelo trabalho realizado e tomado como referência na rede de ensino, considerando a indicação da gestão da escola e dos colegas de trabalho acerca da qualidade do planejamento de suas aulas e das práticas de ensino. Finalmente, o critério de motivação e interesse em participar da pesquisa de forma ativa e colaborativa também foi fundamental já que durante a pesquisa o professor precisaria planejar situações de ensino e de avaliação da compreensão leitora dos seus alunos, analisar sua própria prática em parceria com a pesquisadora e planejar novas situações de aula com base nessa análise.

No que se refere à escolha do ano escolar, optamos pelo 5º ano, por acreditar que nesta fase de fechamento de um ciclo escolar, as crianças já deveriam apresentar uma leitura mais fluente e linguagem oral mais desenvolvida o que, em princípio, permitiria observar uma maior variedade de práticas e de ensino e de avaliação na sala de aula.

3.1.3 Caracterização do professor e da turma investigada

O professor participante da pesquisa tem 46 anos e é do sexo masculino. É graduado em Pedagogia (Universidade de Pernambuco, em 2003) com especialização em “Formação de professores do Ensino Básico” (Faculdade Maurício de Nassau, em 2013). Tem experiência de 19 anos de magistério, lecionando há 10 anos no 5º ano. Nos últimos anos, participou de diversos cursos na área de língua portuguesa organizados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) para professores das etapas da educação infantil e do Ensino Fundamental I no município de

Camaragibe. Neste período, contribuiu para as publicações do CEEL com alguns relatos de experiências em sua sala de aula.

A turma do 5º ano do Ensino Fundamental era formada por 31 alunos, com 28 frequentando, na faixa etária dos 10 a 14 anos de idade. As crianças são de famílias que residem no bairro em que a escola se localiza ou em seu entorno. De modo geral, houve uma participação ativa dos alunos na maioria das atividades propostas. Entretanto, um pequeno grupo faltava as aulas com frequência e outros não se mostravam envolvidos com o trabalho, apresentando problemas de indisciplina.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS (AS ETAPAS DA PESQUISA)

Neste item, iremos apresentar os procedimentos e instrumentos de coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa. Como poderá ser observado nas etapas a serem descritas, os procedimentos adotados foram: preenchimento de fichas de avaliação da compreensão leitora das crianças, entrevistas semiestruturadas com o professor, observações das práticas de ensino e de avaliação da compreensão de leitura em sua sala de aula, encontros entre professor e pesquisadora para a discussão/análise das aulas e planejamento de atividades envolvendo a compreensão leitora.

Para a geração dos dados, fizemos uso dos seguintes materiais: gravador de voz, câmera digital, caderno etnográfico, roteiro de entrevista semiestruturada e os planejamentos escritos das aulas e atividades produzidas pelo professor.

Os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, basearam-se nas propostas de Desgagné (2007) sobre pesquisa colaborativa em educação. Para o autor este tipo de procedimento

Supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa,

“coconstrutores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (DESGAGNÉ, 2007, p.9).

No nosso caso, o professor foi solicitado a planejar aulas que envolvessem atividades de ensino e de avaliação da compreensão leitora com os alunos. Além disso, o professor foi solicitado a refletir sobre sua própria prática, durante os encontros com a pesquisadora e durante as entrevistas, realizadas no início e no final da pesquisa.

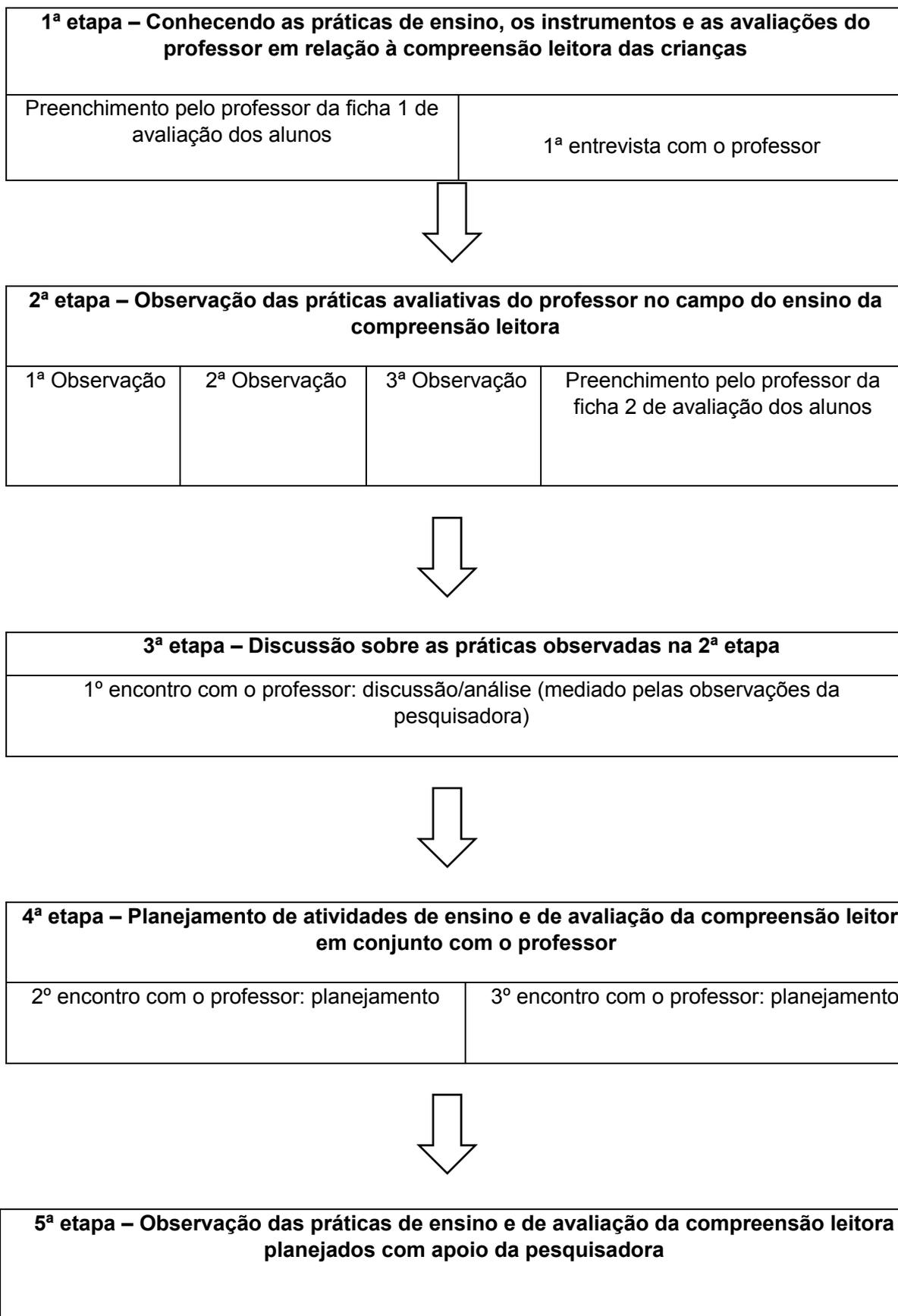
Segundo Desgagné (2007), a adoção de uma metodologia de pesquisa em que o professor seja estimulado a refletir criticamente sobre sua própria prática, pode contribuir para abolir o distanciamento que muitas vezes existe entre o que se faz na escola e o que se pesquisa nas universidades. Assim, para o autor, este tipo de pesquisa promove um envolvimento maior dos docentes na produção dos conhecimentos científicos, permitindo também que estes conhecimentos incidam na ação docente. Nas palavras do autor

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

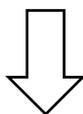
Nessa direção, ao adotar os procedimentos metodológicos explicitados em detalhe mais adiante buscamos motivar o professor a participar de forma ativa na reflexão conjunta acerca do objeto investigado na presente pesquisa: as concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora e suas relações.

Para uma melhor visualização da sequência de etapas da pesquisa, apresentamos o diagrama a seguir:

Figura 1 - Diagrama das etapas da coleta dos dados



4 ^a Observação	5 ^a Observação	6 ^a Observação	Preenchimento da ficha 3 de avaliação dos alunos
------------------------------	------------------------------	------------------------------	--



6^a etapa - Resgatando e analisando os desempenhos das crianças nas avaliações e refletindo sobre os saberes construídos		
4 ^o encontro com o professor: discussão sobre as práticas e desempenho dos alunos	5 ^o encontro com o professor: reflexão sobre os saberes construídos na pesquisa	Entrevista 2 com o professor

Ressalta-se que o intervalo médio entre as seis etapas da pesquisa indicadas acima foi de uma semana e que todas essas etapas foram realizadas no segundo semestre do ano letivo.

A seguir, iremos detalhar o processo de coleta de dados, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados ao longo da pesquisa:

1^a etapa – Conhecendo as práticas de ensino, os instrumentos e as avaliações do professor em relação à compreensão leitora das crianças

Esta primeira etapa da pesquisa, envolveu um momento inicial de aproximação com o professor por meio de uma entrevista semiestruturada. Ao entrevistar o professor, abordamos questões relativas às suas concepções sobre ensino e avaliação da compreensão leitora, às práticas de ensino e de avaliação da compreensão de leitura efetivadas em sua sala de aula e os instrumentos que utilizava para ensinar e avaliar a compreensão leitora do seu grupo do 5^o ano (ver Apêndice A para o roteiro da entrevista).

Além disso, durante essa primeira etapa, solicitamos ao professor que respondesse a uma ficha de avaliação da compreensão leitora da sua turma

(ficha 1 de avaliação da compreensão leitora – ver Apêndice B⁵). Na ficha, solicitamos que ele indicasse os alunos (na sua avaliação) que compreendiam muito bem o que liam (categoria 1), aqueles que, segundo sua avaliação compreendiam com algumas dificuldades (categoria 2) e, finalmente, os alunos que mostravam grandes dificuldades de compreensão de leitura (categoria 3). Ao preencher a ficha 1, solicitamos ao professor que fizesse comentários (os quais serão discutidos na análise dos dados) para justificar a classificação dos alunos nas três categorias propostas na ficha.

Em resumo, buscamos apreender neste primeiro momento, as concepções de ensino e de avaliação da compreensão do professor, bem como o que ele pensava sobre o desempenho em leitura de seus alunos, as práticas de avaliação que costumava utilizar e os recursos/ instrumentos que adotava para ensinar a compreender.

Ao final da entrevista e do preenchimento da ficha 1, foi ainda solicitado, ao professor que planejasse três aulas envolvendo a leitura de textos e atividades para avaliar a compreensão leitora dos seus alunos. Finalmente, foi sinalizado que essas aulas seriam observadas pela pesquisadora, fazendo uso de gravações em áudio e vídeo.

2ª etapa – Observação das práticas avaliativas do professor no campo do ensino da compreensão leitora

O objetivo principal desta etapa em que observamos três aulas pelo professor foi refletir sobre o planejamento elaborado pelo docente, analisando os objetivos e os recursos planejados e utilizados por ele para ensinar e avaliar a compreensão leitora do seu grupo. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo com intuito de obter mais elementos sobre as práticas e concepções professor sobre o tópico em questão.

Ao final das observações foi solicitado que o docente preenchesse uma nova ficha de avaliação dos alunos (ficha 2 de avaliação da compreensão leitora) com base nas atividades de avaliação conduzidas nas três aulas que

⁵Todas as fichas de avaliação preenchidas pelo professor obedecem ao modelo que apresentado no Apêndice B.

ele havia conduzido. Foi solicitado ainda que a ficha 2 preenchida fosse entregue no encontro seguinte, a ser agendado com a pesquisadora.

3ª etapa – Discussão sobre as práticas observadas na 2ª etapa

Entre as aulas observadas, tivemos dois encontros com o professor. Com este procedimento buscamos ampliar as possibilidades de apreender suas ideias e procedimentos em relação ao ensino e a avaliação da compreensão leitora.

Nesse sentido, a pesquisadora buscou estimular o professor a tecer comentários, explicitar objetivos e dar esclarecimentos sobre as práticas de ensino e avaliação registradas em vídeo. Por exemplo, um ponto abordado na discussão foram os tipos de perguntas orais de compreensão de leitura formulados pelo professor. Ao discutir sobre este aspecto, queríamos saber se o docente tinha consciência de que mobilizava diferentes estratégias cognitivas nas crianças ao realizar perguntas sobre os textos lidos. Para este fim, algumas perguntas que ele havia feito durante as aulas observadas eram representadas por escrito e solicitava-se que esclarecesse os seus objetivos didáticos.

Ainda nesses encontros eram apresentados as atividades de ensino e os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor nas três observações de sala. Com isto pretendíamos fazer com que o docente explicitasse algumas ideias sobre os processos didáticos voltados para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Por meio dessas reflexões, buscamos ainda discutir sobre as potencialidades e limitações de diferentes instrumentos para ensinar e avaliar a compreensão leitora (por exemplo, perguntas abertas, múltipla escolha, cloze, entre outros).

Por fim, também promovemos a reflexão sobre os textos utilizados nas atividades e os critérios para selecioná-los. Para isto, a pesquisadora representou esses textos e formulou perguntas que incentivavam o professor a tecer comentários sobre seus critérios de seleção. Também foram consideradas as modalidades de leitura adotadas nas atividades de ensino e de avaliação propostas por ele e o envolvimento dos alunos nestas atividades.

O último momento do encontro era reservado para que o professor comparasse a ficha 1 de avaliação (preenchida na primeira etapa) e a ficha 2 (preenchida ao final da segunda etapa). Nosso objetivo era observar, junto ao professor, se houve alguma modificação na classificação das crianças, considerando seu desempenho nos instrumentos avaliativos planejados por ele para a 2ª etapa da pesquisa. Também buscamos discutir em que medida os instrumentos de avaliação propostos eram mais ou menos úteis para ajudar a conhecer os avanços e ou dificuldades em leitura de cada aluno.

Ao final desse encontro foram agendadas mais duas reuniões entre a pesquisadora e o docente com o objetivo de planejar, agora de forma conjunta, três aulas seguintes também envolvendo situações de ensino e de avaliação da compreensão de leitura. Para este fim, foi solicitado que o professor refletisse sobre possíveis atividades e trouxesse para o próximo encontro o material que pretendia utilizar.

Vale informar que toda discussão ocorrida neste encontro com o professor foi vídeo gravada em para fins de posterior análise.

4ª etapa – Planejamento de atividades de ensino e de avaliação da compreensão leitora em conjunto com o professor

Esta etapa foi realizada em dois encontros entre a pesquisadora e o professor, ambos gravados em vídeo tal como informado acima. O nosso objetivo foi planejar atividades de ensino e de avaliação da compreensão leitora de forma conjunta, considerando os aspectos discutidos no encontro anterior, tais como: os objetivos pretendidos, diferentes instrumentos de avaliação e seleção textual.

Com base no material levado pelo professor e pela pesquisadora, foram elencados diferentes gêneros textuais para a leitura e a partir dos objetivos pretendidos, foram selecionados os instrumentos de ensino e de avaliação que seriam utilizados nas três aulas.

Durante o planejamento, pretendemos identificar os critérios adotados pelo professor para planejar as atividades de ensino e avaliação da compreensão. Assim, constantemente, a pesquisadora solicitava ao professor

a justificativa para a escolha de determinado texto ou de uma atividade proposta.

Ao final do segundo encontro foram agendados os dias de aula em que o que havia sido planejado com auxílio da pesquisadora seria implementado, constituindo a 5ª etapa da pesquisa, tal como será apresentado a seguir.

5ª etapa – Observação das práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora planejados com apoio da pesquisadora

Nesta quinta etapa, foram realizadas as observações das três aulas planejadas pelo professor com apoio da pesquisadora, tal como descrito na etapa anterior. A observação ocorreu em dias alternados conforme o agendamento realizado. Assim, como na observação anterior, foram utilizados uma câmera filmadora e um gravador de voz para o registro das práticas de ensino e de avaliação com vistas a coletar elementos para discutir com o professor em encontros subsequentes.

Devido a quantidade de atividades planejadas na 5ª etapa, as aulas observadas duraram a tarde inteira com pausas para a merenda dos alunos. Vale destacar que era o professor quem conduzia todas as propostas planejadas. Assim, durante as aulas, a pesquisadora continuava no seu papel de observadora da prática do professor e do grupo de alunos.

Ao final desta etapa, o professor foi requerido a preencher uma última ficha de avaliação dos alunos (ficha 3 de avaliação da compreensão leitora). Também foi solicitado que a ficha preenchida fosse entregue antes do próximo e último encontro com a pesquisadora.

6ª etapa - Resgatando e analisando os desempenhos das crianças nas avaliações e refletindo sobre os saberes construídos

Esta última etapa da pesquisa foi realizada em dois encontros entre o professor e a pesquisadora. O primeiro encontro objetivou discutir as práticas e os instrumentos de ensino e de avaliação propostos ao longo da pesquisa, bem como os desempenhos das crianças nessas avaliações. Assim, neste

momento foram analisadas as três fichas de avaliação preenchidas pelo professor, solicitando que ele comparasse as fichas, observando e refletindo sobre as mudanças ocorridas (ou não) na sua avaliação dos alunos.

O segundo encontro teve como foco a reflexão do professor sobre os aprendizados construídos durante a pesquisa e eventuais mudanças nas formas de ensinar e avaliar a compreensão leitora de seus alunos. Ainda nesta última entrevista, foram discutidos outros aspectos relativos ao estudo, tais como a metodologia adotada.

No próximo capítulo, iremos apresentar a análise dos dados produzidos na presente pesquisa.

4 AS RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Conforme anunciado, neste estudo, nos propomos a analisar as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora. Para isso, buscamos investigar um professor do 5º do Ensino Fundamental com vasta experiência profissional.

Como já detalhado na metodologia, buscamos apreender as concepções e práticas desse professor a partir de diversas fontes de pesquisa: entrevista inicial com o professor e registro dos seus comentários durante o preenchimento de fichas de avaliação da compreensão leitora de seus alunos; planejamentos escritos de aulas dirigidas ao ensino e avaliação da compreensão leitora, observações dessas aulas, encontros para o planejamento de novas aulas em conjunto com a pesquisadora, observações dessas aulas; encontros entre professor e pesquisadora para analisar as aulas observadas e entrevista final com o professor para avaliar todo o percurso da pesquisa.

Para analisar os dados gerados nessa pesquisa, propomos quatro blocos temáticos correspondentes aos tópicos centrais do estudo, são eles:

1. Concepções de ensino da compreensão leitora;
2. Práticas de ensino da compreensão leitora;

3. Concepções de avaliação da compreensão leitora e
4. Práticas de avaliação da compreensão leitora.

A partir desses blocos temáticos, formulamos categorias de análise que foram surgindo durante a leitura e releitura dos dados coletados por meio dos diversos instrumentos indicados acima. Para formular as categorias voltadas para as concepções do professor, focamos nas observações das práticas de sala de aula, na análise dos planejamentos escritos, nas entrevistas e nos encontros com a pesquisadora. Já para produzir as categorias relacionadas às práticas, nos concentramos de forma mais sistemática nas observações das atividades de sala de aula, nos textos selecionados pelo professor e nos instrumentos de avaliação utilizados por ele. Considerando, entretanto, que concepções e práticas são dimensões altamente relacionadas na ação pedagógica, não buscamos isolar completamente esses dois aspectos ao apresentar a análise dos dados.

Com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), os dados foram analisados seguindo as fases propostas pela autora: fase 1 - Pré-análise; fase 2 - A exploração do material e fase 3 - O tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A seguir, iremos discutir cada um dos blocos temáticos, apresentando as categorias de análise formuladas a partir da leitura dos dados.

4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Nos tópicos seguintes, elencamos e discutimos detalhadamente as concepções de compreensão de textos que pudemos captar tanto por meio das falas do professor, quanto dos planejamentos produzidos e práticas observadas. Como, poderá ser visto, os dados apontam que essas concepções refletem um conjunto de conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica e da experiência pedagógica do professor, tal como sugere Pimenta (1999), Tardif (2012) ao discutir os saberes docentes.

Vejamos, portanto, o que pensa o professor do 5º ano acerca da compreensão de leitura.

A compreensão do texto resulta da atenção durante a leitura

Esta concepção é claramente evidenciada na prática e nas falas do professor em que nota-se uma preocupação frequentemente presente de que os alunos tenham mais atenção durante a leitura dos textos de modo a garantir uma melhor compreensão. Vejamos o depoimento a seguir:

Eu acredito que nas perguntas orais [os alunos apresentam melhor desempenho]. Quando se trata da parte escrita, às vezes eles dizem: “Eu li isso daqui”, mas na realidade quando você lê, a resposta está errada. “Como é que você leu? Volta lá para suacadeira, leia novamente”. “Mas eu já li”. Aí às vezes você até chama na mesa e junto com ele você lê a pergunta e neste momento ele capta a ideia da coisa, porque sozinho ele tem dificuldade de compreensão porque, justamente, às vezes, se distraem com colegas. (FRAGMENTO 1 DA ENTREVISTA 1).

A tentativa de fazer com que o aluno *leia novamente* o texto e o argumento de que eles se *distraem* com outros colegas durante a leitura e por isso não entendem, indica que para o professor a atenção é um aspecto importante no processo de compreensão de textos escritos, ou seja, este seria um indicador de aprendizagem para ele. Ao avaliar o nível de compreensão textual dos alunos conforme solicitamos na ficha 1 de avaliação, o professor também parece enfatizar a importância da atenção para a formação de um leitor proficiente. Assim, ele apresenta a seguinte justificativa ao avaliar o desempenho de um dos seus alunos:

Às vezes mostra-se nível 1, às vezes mostra-se nível 2. Porque dependendo da atividade, ele traz respostas correspondendo aquilo que você espera que ele alcance e existem momentos, que eu não sei se é por falta de atenção e se dispersando com os colegas, aí mostra-se no nível 2. O que é que eu faço?... Vou colocá-lo no nível 1 (DEPOIMENTO AO PREENCHER A FICHA 1 DE AVALIAÇÃO).

Como vemos acima, para o professor é importante que a atenção do aluno esteja dirigida para o texto para que ele possa compreender. Tal concepção, possivelmente explica sua opção frequente pela leitura silenciosa dos textos antes das atividades de compreensão leitora, tal como pode ser observado nos extratos dos planejamentos a seguir:

Figura 2 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 1

Obs3: Retornando ao texto, distribuir cópias, propondo uma leitura, a princípio silenciosa, em seguida, propor uma leitura coletiva.

Inicialmente, distribuir entre os alunos uma cópia do poema, propondo uma leitura silenciosa.

Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “*Uma Canção*”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.

Como é possível notar a leitura silenciosa precede outras modalidades de leitura (coletiva e jogral), indicando que o professor parece utilizar a leitura silenciosa como preparação do aluno para outras atividades como a leitura oralizada do texto. De fato, a oportunidade de ler o texto silenciosamente e de compreendê-lo, certamente deve favorecer uma melhor performance na leitura em voz alta, num segundo momento.

Finalmente, vale ressaltar que a concepção de compreensão como resultado da atenção durante a leitura, tem raízes em estudos do campo da psicologia cognitiva, os quais apontam a atenção como um requisito fundamental para a compreensão textual.

O trabalho de Henriques; Soares (2008), por exemplo, mostra que diferentes graus de interferências atencionais geram perturbações distintas na compreensão de textos lidos. Na pesquisa desses autores, 75 alunos do Ensino Médio foram classificados em dois grupos: bons compreendedores e compreendedores menos proficientes por meio da leitura de um texto e de perguntas de compreensão de leitura. Num segundo momento, os alunos

leram outro texto e responderam novas perguntas nas três condições a seguir: em silêncio; expostos ao som de uma música e ouvindo a narração de um jogo de futebol.

O estudo revelou que a atenção parece ser um elemento muito importante para o grupo de compreendedores menos proficientes. Ou seja, o grupo de alunos classificados como bons compreendedores teve um desempenho semelhante nas três condições a que foram submetidos. Já o grupo dos leitores classificados como menos proficientes obteve um desempenho melhor na condição de leitura em um ambiente silencioso, ou seja, em que sua atenção sofria menos interferências.

Além disso, observações informais também nos permitem concluir que determinadas variáveis, como conversas entre colegas, desmotivação ou indisciplina podem, de fato, prejudicar a atenção dos alunos e comprometer sua compreensão.

A compreensão leitora e a fluência estão interligadas

Como sabemos, compreensão e fluência são dois aspectos que estão intrinsecamente relacionados no processo de leitura. Em outras palavras “para ler com eficácia em voz alta, se requer a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 99). Por outro lado, uma leitura fluente (isto é, correta e em bom ritmo) é fundamental para a compreensão do texto.

Conforme podemos observar nos fragmentos de planejamentos escritos do professor, a fluência é um aspecto citado várias vezes, tanto no item em que justifica sua proposta, quanto nos objetivos de ensino indicados no planejamento. Vejamos:

Figura 3 – Fragmento do planejamento escrito da aula 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Viajando nas Asas da Poesia”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Poema

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

No âmbito escolar, ler, e principalmente com **fluência** e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.

Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.

2.OBJETIVOS:

- Ler, com **fluência** e compreensão, textos diversos;
- Ler, com **fluência**, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- Ampliar o vocabulário e o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito pelo ato da leitura.

Figura 4 – Fragmento do planejamento escrito da aula 4

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“TIRINHAS - DIALOGANDO EM QUADRINHOS”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Tirinhas

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:
No intuito do despertar frequente e permanente pela prática da leitura, almejando a fluência e principalmente a compreensão textual, esta por meio de variadas estratégias, tendo em vista a grande dificuldade que é alcançar tal conquista, em virtude dos tantos alvos de interesses dos alunos, que não o envolvimento com tal prática, decidimos pela elaboração da presente sequência, em torno do gênero textual “Tirinhas”, o qual por se tratar de um gênero voltado à diversão de forma humorística, possibilitará um maior envolvimento, e por sua vez, uma vivência prazerosa.

2.OBJETIVOS:

- Estimular o hábito pelo ato da leitura;
- Reconhecer o gênero textual “Tirinhas”, sua função e características, diferenciando-o do gênero “História em quadrinhos”;
- Ler, com fluência e compreensão textos de histórias em quadrinhos e/ou tirinhas;
- Ler, com fluência textos verbais e não verbal;
- Localizar informações implícitas ou explícitas num texto.
- Elaborar inferências durante a leitura dos textos propostos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Ampliar o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;

A partir dos fragmentos, vemos que além da fluência, outras habilidades de leitura, como a elaboração de inferências, a intertextualidade e a localização de informações também são tomadas como objetos de ensino. Com isto, nos parece coerente afirmar que na visão do professor, a fluência por si só, não seria suficiente para levar os alunos a compreenderem os textos.

Como veremos a seguir, as atividades envolvendo o trabalho com a fluência (por exemplo, jogral ou leitura oral coletiva) são realizadas, geralmente, depois da leitura silenciosa e nunca de forma isolada, indicando, adequadamente, que para o professor é preciso conhecer o texto, antes de ler em voz alta. Essa é, portanto, uma “preparação” necessária, tal como afirma Solé (1998).

Figura 5 – Fragmento do planejamento escrito da aula 1

Obs3: Retornando ao texto, distribuir cópias, propondo uma leitura, a princípio silenciosa, em seguida, **propor uma leitura coletiva.**

Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:

Inicialmente, distribuir entre os alunos uma cópia do poema, propondo uma leitura silenciosa.

Em se tratando de um texto com uma linguagem fora do contexto histórico dos alunos, realizar perguntas:

- Alguém sabe que gênero de texto é esse? Como percebeu?
- Neste texto há palavras que vocês não entenderam? Quais?

Obs6: Propor à turma a relação das mesmas, distribuindo e disponibilizando um momento para consultas ao dicionário, seguido da construção de um glossário. Realização de nova leitura, desta vez mais reflexiva, mediante a apropriação dos significados das palavras destacadas.

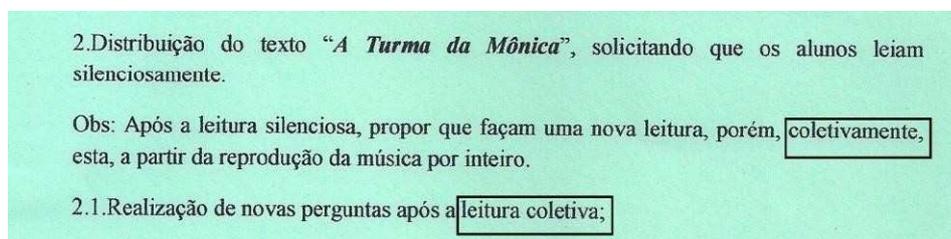
Propor aos alunos uma **leitura coletiva do texto, e/ou um jogral.**

Verificação da compreensão do texto:

Realizar indagações como:

- Depois da leitura, o que vocês entenderam ser “exílio”?
- Por que será que o título do texto é “*Canção do Exílio*”?
- O que significa “*qu’inda*”, no texto? (Explicar sobre a licença poética ao realizar essa supressão de fonemas).

Figura 6 – Fragmento do planejamento escrito da aula 4



A fluência também aparece como um dos critérios apresentados pelo professor para avaliar a compreensão leitora dos alunos. Nos fragmentos a seguir, por exemplo, ele destaca que problemas de fluência na leitura podem gerar dificuldades de compreensão. Vejamos:

A⁶16 está no nível 3. Tem dificuldade em leitura e apresentapausas, pausas longas às vezes e dificilmente compreende os textos”;

⁶ A16 se refere à palavra “aluno” (utilizada para substituir o nome da criança) seguida da numeração que aparece na caderneta do professor.

A5. eu já o colocaria no nível 3, porque ele tem uma dificuldade bem maior do que os outros. Ele já vem com uma defasagem grande, não só do quarto ano, mas de anos anteriores. Ele tem pausas, inclusive ele não é fluente, mas também não compromete a questão a compreensão, não (DEPOIMENTOS DO PROFESSOR – FICHA 1 DE AVALIAÇÃO).

Como já ressaltamos aqui, as atividades de leitura coletiva, leitura em voz alta pelo aluno e jogral que estão voltadas para o desenvolvimento da fluência em leitura aparecem com frequência nos planejamentos escritos do professor. A tabela 2 a seguir mostra o número de atividades desse tipo em cada uma das aulas observadas ao longo da pesquisa. Vejamos:

Tabela 2 – Frequência de atividades envolvendo o trabalho com fluência de leitura as aulas observadas

Aulas	Nº de atividades
1ª aula	3 atividades
2ª aula	4 atividades
3ª aula	3 atividades
4ª aula	2 atividades
5ª aula	1 atividade
6ª aula	1 atividade
total	14 atividades

Vemos que há um número considerável de atividades que envolvem a fluência, indicando a intenção do professor em promover um trabalho mais sistemático, voltado para o desenvolvimento da precisão, automaticidade e prosódia (componentes da fluência).

A ideia de que a compreensão e fluência são interligadas, tem encontrado fundamento em diversas pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva (NASCIMENTO et al., 2011; PULIEZI; MALUF, 2014;

MOUSINHO et al., 2009), as quais argumentam que há uma correlação positiva entre a fluência e a compreensão de leitura.

O estudo de Nascimento et al. (2011), por exemplo, intitulado “Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura”, teve como objetivo caracterizar o desempenho de escolares com dificuldade de leitura, em tarefas de decodificação e compreensão leitora e buscar relações entre ambas.

Participaram da pesquisa 60 estudantes de turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública do município de São Paulo. Dez alunos de cada ano foram indicados por seus professores por apresentarem dificuldades de leitura somando trinta alunos que compuseram o Grupo Pesquisa (GP). Outros trinta estudantes, indicados como bons leitores, pareados por gênero, idade e escolaridade aos alunos do GP, compuseram o Grupo de Comparação (GC).

Os dois grupos de alunos foram avaliados quanto aos parâmetros de fluência de leitura (por meio de leitura de oral de itens isolados, sendo 38 palavras e 29 pseudopalavras) e texto (sendo um texto para cada estudante, selecionado a partir de materiais didáticos adequados). Para a avaliação da compreensão leitora, cada aluno foi instruído a ler silenciosamente um segundo texto (adequado às diferentes faixas etárias e escolaridade) com a possibilidade de ler o texto mais de uma vez e sem limite de tempo para recontá-lo oralmente e responder seis questões de múltipla escolha referentes ao texto.

Os principais resultados da pesquisa mostraram que as crianças com dificuldades de leitura (GP) despenderam mais tempo para a leitura e apresentaram menores taxas de acurácia ao lerem palavras isoladas. Elas também apresentaram menor número de ideias centrais ao recontarem o texto lido, bem como apresentaram níveis inferiores de acertos nas questões de múltipla escolha.

Assim, a pesquisa concluiu que os problemas de decodificação influenciam a compreensão de textos e que as diferenças encontradas entre os dois grupos, podem confirmar que a leitura laboriosa sobrecarrega os recursos cognitivos que poderiam ser direcionados para a compreensão

textual, tal como já indicado em por outros autores (SOLÉ, 1998; BOFARULL, 2003).

A pesquisa de Mousinho et al. (2009), por sua vez, teve como objetivo estabelecer correlações entre fluência, precisão, velocidade e compreensão de leitura em estudantes do 2º ano do ensino fundamental, bem como suas relações com as habilidades metalinguísticas e cognitivas.

Os sujeitos da pesquisa foram 45 crianças que cursavam o 2º ano do ensino fundamental, com média etária de sete anos e cinco meses no início do ano, submetidas à mesma metodologia de alfabetização na série precedente.

O estudo foi realizado individualmente, em duas etapas. A primeira etapa buscou avaliar a velocidade, a precisão e a compreensão de leitura dos alunos. Para verificar a velocidade, foi cronometrada a leitura realizada por cada aluno de um texto narrativo. Logo após, foi solicitado aos alunos a responder quatro perguntas sobre o texto. Para investigar a precisão da leitura, foi utilizada uma lista de 48 palavras isoladas reais, tendo como variáveis os seguintes aspectos: o tipo de palavra (regulares, irregulares ou regras), a frequência (alta ou baixa), e o comprimento das palavras (dissílabas ou trissílabas). A segunda etapa, que investigou as habilidades metalinguísticas e cognitivas foram utilizados testes de consciência fonológica, de memória de trabalho para dígitos, repetição de não palavras e nomeação automatizada rápida.

Após a avaliação, foram propostos dois grupos pelo programa. O primeiro (G1) formado por crianças com uma leitura mais lenta, menos precisa e com compreensão do texto variando entre nenhum acerto e pouco mais de dois acertos. O segundo grupo (G2), leu corretamente a quase totalidade das palavras e com mais rapidez em relação ao G1. Para este grupo, a compreensão oscilou entre eficiente e total.

Os resultados deste estudo reforçam o que já indicamos anteriormente, ou seja, que há uma correlação direta entre uma leitura precisa, veloz e a compreensão, confirmando que as duas primeiras habilidades ajudam no desenvolvimento da última, apesar de não serem suficientes para garantir a compreensão dos textos.

A compreensão oral facilita a compreensão dos textos escritos

Analisando os planejamentos escritos e as aulas ministradas ao longo da pesquisa foi possível observar uma predominância das atividades de compreensão oral em relação às demais atividades propostas pelo professor. Tal constatação é coerente com sua afirmação na primeira entrevista de que, formular perguntas oralmente seria um procedimento mais eficiente para ajudar os alunos a compreender do que perguntar por escrito. Vejamos:

Quando se trata da parte escrita, às vezes eles dizem: “Eu li isso daqui”, mas na realidade quando você lê, a resposta está errada. (...) Aí na hora que você faz a pergunta oralizada, eu acho que facilita esse processo, não é? Claro que a gente sabe que nãopodemos ficar o tempo todinho só na base oral, não é? Eles vão ter que passar na vida e a vida vai cobrar que eles façam registros escritos (FRAGMENTO 2 DA ENTREVISTA 1).

De fato, dependendo do nível de complexidade⁷, as perguntas e respostas quando feitas oralmente solicitam menos recursos cognitivos dos alunos, ou seja, para o professor isto poderia facilitar o processo de ensino e aprendizagem da compreensão textual.

Também fica evidente para nós que, ao planejar as aulas, o professor pensava antecipadamente sobre que perguntas de compreensão poderia fazer oralmente para seus alunos. Na verdade, ele se preocupava não apenas em escrever as perguntas que formularia, mas também em distinguir que tipo de habilidade de compreensão estaria ligada a cada uma das perguntas planejadas.

Ainda de acordo com Solé (1998) ao planejar e elaborar perguntas de forma antecipada, o professor tenta prever possíveis dúvidas dos alunos sobre o texto lido, o que consideramos uma reflexão fundamental para o docente e que, certamente, traz um impacto positivo na sua prática de ensino da

⁷ Ao se referir ao nível de complexidade, afirmamos que uma pergunta de natureza inferencial, por exemplo, seria considerada mais complexa do que perguntas que solicitam a localização de informações na superfície textual.

compreensão. Vejamos a tabela 3 a seguir com o quantitativo dessas perguntas orais indicadas nos planejamentos do professor:

Tabela 3 – Número de perguntas orais por aula nos planejamentos escritos

Planejamentos	Número de perguntas orais por aula
1ª aula	38
2ª aula	11
3ª aula	34
4ª aula	18
5ª aula	5
6ª aula	19
Total	125 perguntas orais

Como vemos acima, o professor realiza um grande número de perguntas sobre os textos lidos, ou seja, tal como a literatura indica, ele parece conceber que é possível ensinar a compreender os textos realizando perguntas sobre eles.

Também na concepção do professor, o uso de perguntas orais durante a leitura promoveria um resgate imediato do que o aluno está pensando sobre os textos, favorecendo o ensino de compreensão textual pelo professor e conseqüentemente a aprendizagem pelos alunos. Vejamos:

Eu acredito que os momentos orais, porque a gente vê a interação de imediato, não é? [...] Quando você antecipa e resgata as falas, não é? Acredito que no momento da oralidade. Sinto que o resultado é mais positivo (FRAGMENTO 3 DA ENTREVISTA 1).

De acordo com Solé (1998) a formulação de perguntas de compreensão pelo professor também seria um caminho importante para ensinar os próprios alunos a formularem questões sobre os textos, favorecendo a sua compreensão. Nas palavras da autora:

Para aprender a formular perguntas deste tipo, é preciso que os alunos assistam ao que o professor faz, formulando para si mesmo e para seus alunos perguntas sobre a leitura; [...] neste caso, os alunos dispõem de um modelo para sua própria atuação; as sessões de perguntas após a leitura (SOLE, 1998, p. 155).

A autora destaca ainda que: “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torna-lo mais eficaz” (SOLE, p.155).

Ainda com relação às perguntas orais formuladas pelo professor, vimos também que ele indaga os alunos não apenas após a leitura dos textos, mas antes e durante a leitura. Entretanto, mesmo criando várias oportunidades de compreensão oral do texto, não observamos atividades que levassem os alunos a um movimento de autorregulação, de reflexão sobre suas próprias respostas. Ou seja, eles sempre ficavam na posição de responder as perguntas formuladas pelo professor, que parecia assumir a posição de protagonista do processo avaliativo.

Em geral, as perguntas que antecedem a leitura dos textos buscam ativar os conhecimentos prévios relevantes para a leitura, tal como pode ser visto nos fragmentos do seu planejamento:

Figura 7 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

4.ATIVIDADES (METODOLOGIA):

- *Momento de sensibilização:*

- 1.Proposição à turma do desenvolvimento da referida sequência;
- 2.Apresentação do título de uma canção “*Sabiá*”, de Chico Buarque e Tom Jobim;

Obs: Antecipar leitura, realizando perguntas:

- Alguém sabe o que é um sabiá?
- Quem já viu um sabiá?
- Quem consegue descrever como ele/ela é?

Figura 8 – Fragmento de planejamento escrito da aula 6

1.1. Propor a realização de leitura de leve pelo professor do texto: “ **Os olhos do menino**”, informando-o tratar-se de uma lenda.

Obs: Antecipar a leitura com resgate prévio através das perguntas:

- Alguém conhece essa lenda? (Conhecimento prévio)
- Do que ela fala? (Caso conheçam, solicitar que contem). (Identificar o tema do texto)

Já nas perguntas que são propostas durante a leitura, vemos a presença de habilidades de leitura mais complexas, solicitando o estabelecimento de relações de causa e consequência entre partes do texto, tal como colocado no exemplo abaixo:

Figura 9 – Fragmento de planejamento escrito da aula 6

1.2. Resgatar, por meio de conversa, onde se originam a grande maioria das lendas. (Espera-se que reconheçam o indígena como a fonte de origem destas.).

1.3. Realização de perguntas durante a leitura:

- Qual seria a felicidade deles? (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto)
- Quem é o rei dos deuses indígena? (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto)

No que se refere às perguntas orais feitas após a leitura é comum, por exemplo, encontrar itens que avaliam se os alunos reconhecem a finalidade do texto ou que solicitam a emissão de opiniões, tal como pode ser observado no fragmento a seguir:

Figura 10 – Fragmento do planejamento escrito da aula 5

1.4. Realização de novas perguntas pós-leitura:

- Durante a leitura percebi que muitos sorriram. Por quê?
- Para vocês, por ser engraçado, a que gênero pertence esse texto? (Reconhecer os diferentes gêneros textuais)
- Qual a finalidade desse gênero? (Reconhecer a finalidade de um gênero textual)

Assim, ao analisar o conjunto dos planejamentos escritos, vimos que as perguntas orais sobre os textos contemplam uma variedade de habilidades de leitura, revelando que o professor procurava diversificar as perguntas em termos de complexidade, tal como podemos observar nos fragmentos apresentados a seguir:

Figura 11 – Fragmento do planejamento escrito da aula 4

- Onde encontramos as historinhas da Mônica? (Conhecimentos prévios)
- O que vocês sabem mais sobre a Mônica? Ela tem amigos? (Conhecimentos prévios)
- O que vocês sabem sobre os amigos da Mônica? (Conhecimentos prévios)

2. Distribuição do texto “*A Turma da Mônica*”, solicitando que os alunos leiam silenciosamente.

Obs: Após a leitura silenciosa, propor que façam uma nova leitura, porém, coletivamente, esta, a partir da reprodução da música por inteiro.

2.1. Realização de novas perguntas após a leitura coletiva:

- O texto diz que a Mônica é *durona*. O que é ser uma pessoa durona? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)
- Nos versos: “*Eu quero ser seu amigo*” e “*E ninguém mexe comigo*”, quem está falando? (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto)

Figura 12 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 6

1. Apreciação da música “*Lendas e Mistérios da Amazônia*”, de Catoni, Jabolô e Valtenir, interpretada por Chico Buarque, com leitura da letra e/ou texto correspondente à mesma, individualmente.

Obs: Realizar perguntas prévias:

- Do que fala esse texto? (Identificar o tema de um texto)
- Quais os personagens lendários que aparecem no texto? (Localizar informações explícitas em um texto)

Obs: Distribuição do texto “**Tamba-tajá**” impresso, para leitura pelos alunos, de forma silenciosa.

3.1 Realização de perguntas;

- Alguém sabe o que é tamba-tajá? (Conhecimento prévio)

Obs: Explicar que se trata de uma planta e que para a mesma existe uma lenda).

- A qual gênero textual pertence esse texto? (Espera-se que respondam poema e/ou letra de música). (Reconhecer os diferentes gêneros textuais)
- De que fala esse texto? (Espera-se que após a leitura assimilem a ideia central). (Identificar o tema de um texto)
- Onde encontramos textos desse gênero? (Espera-se que respondam em encarte de cd.). (Identificar o suporte textual)
- Para que serve textos desse gênero? (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros)

Como vemos acima diversas habilidades de leitura das mais simples às mais complexas (tais como: resgatar conhecimentos prévios sobre o tema ou sobre os textos e localizar informações explícitas ou inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; identificar o tema de um texto, etc.) são contempladas em diferentes perguntas.

O vocabulário é essencial para a compreensão dos textos

Ao analisar o conjunto de planejamentos escritos do professor, a concepção de que o conhecimento do vocabulário é algo indispensável para compreender textos, está bastante presente dentre as atividades propostas. Ao que parece, para ele, saber o significado das palavras ajuda a compreender os textos escritos ou o fato de não saber o significado de algumas palavras poderia prejudicar a compreensão.

Assim, em todos os planejamentos foram encontradas atividades voltadas para a exploração do vocabulário, totalizando 20 atividades/itens em 6 aulas, como pode ser observado a seguir:

Tabela 4 – Frequência de atividades envolvendo vocabulário por aula

Aulas	Nº de atividades/ itens envolvendo vocabulário
1ª aula	7

2ª aula	1
3ª aula	5
4ª aula	4
5ª aula	2
6ª aula	1
Total	20 atividades/itens

Em geral, tais atividades propõem que os alunos identifiquem as palavras desconhecidas nos textos lidos após as leituras realizadas, como pode ser visto no fragmento a seguir:

Figura 13 - Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Obs6: Propor à turma a relação das mesmas, distribuindo e disponibilizando um momento para consultas ao **[dicionário]**, seguido da construção de um **[glossário]**. Realização de nova leitura, desta vez mais reflexiva, mediante a apropriação dos significados das palavras destacadas.

Também é importante destacar a preocupação do professor em aproximar os alunos da linguagem do texto. Nos fragmentos apresentados abaixo, nota-se que ele está consciente de que o poema, escrito na década de 60 (em tempos de pré-ditadura), pode conter termos ou palavras desconhecidas dos alunos, como a palavra “exílio”, por exemplo. Vejamos:

Figura 14 - Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Tendo em vista ser um texto também fora do contexto dos alunos, propor que **[listem palavras que não compreenderam]**, estimulando, assim, novas consultas ao dicionário, caso seja necessário.

P: (após a leitura do texto Sabiá de Chico Buarque). Apareceu alguma palavra diferente aí neste texto?

A: apareceu.

P: Qual? Tem alguma palavra em que você desconheça o significado ou seja diferente das palavras que a gente usa no dia a dia? (FRAGMENTO DE OBSERVAÇÃO DA 1ª AULA).

Também é possível perceber que o dicionário é um recurso bastante utilizado pelo professor para ajudar os alunos a esclarecer as dúvidas sobre as palavras sublinhadas nos textos, favorecendo, assim, o contato dos alunos com outros suportes e gêneros textuais. Vejamos:

Figura 15 - Fragmento de planejamento escrito da aula 2

Obs: Indagar aos trios se encontraram nos textos palavras que não conheçam, propondo-lhes que consultem os **dicionários** caso seja necessário, construindo **glossários** de apoio.

Assim, além do dicionário, o professor estimula a produção de glossários com o significado das palavras encontradas pelos alunos nos dicionários. Assim, parece haver uma tentativa de sua parte em variar as atividades envolvendo o vocabulário.

Vale destacar que, enquanto planeja, o professor faz a previsão de algumas palavras ou expressões que possam gerar dúvidas nos alunos no momento da leitura.

Assim, nos planejamentos podem ser encontrados vários momentos em que ele pretende questionar o significado de determinadas palavras e expressões presentes nos textos que seleciona. Em outras palavras, ele não espera que as perguntas de vocabulário surjam apenas com base nas dúvidas dos alunos durante a leitura. Observe o fragmento a abaixo:

Figura 16 – Fragmento de planejamento escrito da aula 5

5.ATIVIDADES (METODOLOGIA):

1.Leitura deleite do texto: “**No Botequim**”, de Jô Soares.

1.1.Ativação prévia do **significado da palavra “botequim”**.

Figura 17 – Fragmentos de planejamento escrito da aula 3

Obs: Iniciar a leitura fazendo as indagações necessárias:

- O que será que significa o “Tic! Tic! Tic!”?
- Por que a Mamãe Pata achou que o patinho não era seu filho?
- De qual história ela se lembrou ao ver o patinho?
- Será que alguém realmente se enganou? Será que ele não é mesmo um pato?
- Por que os cisnes o trouxeram de volta?
- Essa expressão, “*feio pra burro*”, o que quer dizer?

Essas antecipações, possivelmente, se justificam pelo fato de o professor conhecer o público-alvo da leitura - seus alunos. Além disso, demonstram a preocupação do docente de ensinar seus alunos a utilizar seus conhecimentos de mundo para refletir sobre o significado das palavras/expressões encontradas nos textos que leem.

A ideia de que a prática de leitura e o contato com textos variados pode enriquecer/ ampliar o vocabulário dos alunos, também parece estar presente nas propostas do professor em alguns planejamentos, uma vez que ele anuncia explicitamente esta concepção, tanto nas orientações de algumas atividades, quanto nos objetivos das atividades que propõe, como está indicado a seguir:

Figura 18 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “*Uma Canção*”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.

Figura 19 - Fragmento de planejamento escrito da aula 3

2.OBJETIVOS:

- Ler, com fluência e compreensão, textos diversos;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- **Ampliar o vocabulário e o repertório textual;**
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito permanente pelo ato da leitura.

Percebemos ainda que os significados das palavras são explorados dentro do contexto do texto, levando os alunos a refletirem que muitas vezes os sentidos das palavras podem ser encontrados a partir das ideias trazidas no texto. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 20 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Propor aos alunos uma leitura coletiva do texto, e/ou um jogral.

Verificação da compreensão do texto:

Realizar indagações como:

- **Depois da leitura, o que vocês entenderam ser “exílio”?**
- Por que será que o título do texto é “*Canção do Exílio*”?

Como já havíamos destacado, ao planejar as atividades, o professor faz antecipações de palavras que podem ser discutidas a partir da leitura dos textos, indicando que na sua concepção, o desconhecimento do significado de algumas palavras poderia prejudicar a compreensão leitora dos alunos.

Vejamos o exemplo abaixo em que apresentamos fragmentos do planejamento e da observação da aula correspondente:

Figura 21 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Obs2: Explicar que iremos fazer a leitura de um texto de nome Sabiá, antecipando informações, como:

- Do que será que o texto vai falar sobre o sabiá?
- Que gênero será esse texto?

Fazer uma pausa para uma breve reflexão em torno da palavra “**Sabiá**”, escrevendo-a no quadro, solicitando que façam a leitura e indagando:

- O que aconteceria com essa palavra se por acaso removêssemos o acento (registrar a palavra “**Sabia**”, como a leríamos?
- E se por acaso trocássemos o acento de posição, (registrar a palavra “**Sáb**ia”), como a leríamos?

Realizar nova reflexão, levando os alunos a compreenderem a importância da acentuação nas palavras, destacando que quando este lhe é removido e/ou mudado de posição, faz com que as palavras adquiram novos sentidos.

Atividade: Solicitar, por parte dos alunos a construção de 3 (três) frases, em que as palavras apareçam com sentidos diferentes.

Exemplos:

- *O sabiá voou para a palmeira.*
- *Uma sabiá sábia foi à palmeira, mas não sabia cantar.*
- *Eu não sabia que o sabiá cantava nas palmeiras.*

P: [após colocar no quadro a palavra “Sabiá” (título do texto), o professor pediu para que os alunos lessem a palavra e, neste momento, escutou “sabia”, “sábia” e “sabiá]. Eu estou escutando três coisas! A: sábia

A: sabiá

A: sabia

P: as três palavras são a mesma coisa?

A: não

P: (após redigir as três palavras no quadro...). Esta daqui é o quê?

(e foi perguntando o sentido de cada palavra e redigindo abaixo).

P: O que diferenciou essas três palavras?

A: os acentos!

P: na medida em que mudamos os acentos de posição, vimos que as palavras ficaram com três significados diferentes. Alguém pode criar uma frase com cada palavra dessa? (FRAGMENTO DE OBSERVAÇÃO DA 1ª AULA).

Com base nos exemplos discutidos, vimos que os significados das palavras não são dados pelo professor. Ao contrário, ele busca por meio de diversas estratégias (uso do dicionário, produção de glossário, localização de palavras, antecipação de palavras que podem gerar dúvidas, reflexão oral

sobre os significados de palavras), levar os alunos a serem ativos nesse processo, tal como se comporta um leitor proficiente durante a leitura.

O procedimento do professor, segue, portanto, as orientações de Bliss (2007),

O professor pode ajudar a garantir o êxito dos alunos na leitura ao prover-lhes uma variedade de experiências, incluindo o desenvolvimento do vocabulário. Para fazer isso, porém, ele precisa ser capaz de usar grande diversidade de ferramentas e atividades (BLISS, 2007, p. 24).

Ainda segundo Bliss (2007 apud Ruddell, 2002), existem três metas principais no ensino de vocabulário, são elas: (1) desenvolver na criança o conhecimento básico de conceitos e palavras que as capacitem a compreender texto narrativo e expositivo; (2) ensinar à criança como entender o significado de novas palavras independentemente e (3) desenvolver atitudes positivas quanto ao aprendizado de vocabulário incentivando o aprendizado independente de palavras.

A concepção do professor de que “o vocabulário é essencial para a compreensão dos textos”, mostra, mais uma vez, uma relação com resultados de pesquisas, já que diversos estudos têm indicado uma correlação positiva entre o conhecimento de palavras e o desempenho em tarefas de compreensão (ver, por exemplo, SILVA; CAIN, 2015).

No entanto, tal como mostra o estudo de Cain; Oakhill (2014) é preciso considerar não apenas a *amplitude* do vocabulário (ou seja, o número de palavras conhecidas), mas, sobretudo a *profundidade* com que se conhece o vocabulário (ou seja, o nível do conhecimento conceitual que o leitor mostra em relação as palavras). O estudo mostrou que a amplitude do vocabulário (ou seja, riqueza em termos de número de palavras conhecidas) não é suficiente para ajudar a compreender os textos, mas sim, a profundidade com que se conhece as palavras. Assim, podemos afirmar com base no estudo, que o conhecimento do significado das palavras é uma habilidade necessária, mas não preditora da compreensão de textos.

O gosto pela leitura contribui para a compreensão dos textos

O estímulo à leitura é uma proposta frequente do professor em seus planejamentos escritos, sinalizando a ideia de que “o gosto pela leitura pode contribuir para a compreensão dos textos”.

Assim, vimos que nas justificativas que apresenta nos planejamentos escritos, o professor ressalta a importância de estimular o interesse e a leitura prazerosa pelos alunos, lançando mão de vários recursos e estratégias de ensino nessa direção. Vejamos os fragmentos a seguir:

Figura 22 – Fragmento de planejamento escrito da aula 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“ONDE ESTÁ A MORAL DA HISTÓRIA?”
“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Paulo Freire)

Eixo de trabalho: Leitura
Gênero textual: Fábula
Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

“A leitura é o modo mais prazeroso de adquirir conhecimento” assim pensa Ferreira Gullar, porém, no âmbito escolar, despertar nos alunos, principalmente no contexto atual para a prática da leitura tem se tornado uma batalha muito difícil, visto que cotidianamente estes se mostram alheios à importância do conhecer, tendo em vista os tantos outros alvos de interesse que lhes são ofertados.

Sabendo-se da importância e da necessidade do domínio da leitura, e esta com compreensão, na intenção de continuar trilhando na conquista do despertar o interesse dos alunos pelo ato de ler, decidimos pela elaboração e execução desta sequência.

Figura 23 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“TIRINHAS - DIALOGANDO EM QUADRINHOS”

Eixo de trabalho: Leitura
Gênero textual: Tirinhas
Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

No intuito do despertar frequente e permanente pela prática da leitura, almejando a fluência e principalmente a compreensão textual, esta por meio de variadas estratégias, tendo em vista a grande dificuldade que é alcançar tal conquista, em virtude dos tantos alvos de interesses dos alunos, que não o envolvimento com tal prática, decidimos pela elaboração da presente sequência, em torno do gênero textual “Tirinhas”, o qual por se tratar de um gênero voltado à diversão de forma humorística, possibilitará um maior envolvimento, e por sua vez, uma vivência prazerosa.

De acordo com Colomer (2007), esta é, de fato, uma iniciativa válida e que tem sido alvo de discussão em diversos campos educacionais, como podemos ver na afirmação a seguir:

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças (COLOMER, 2007, p. 102).

Tal concepção também pode ser observada nos objetivos de ensino indicados pelo professor em seus planejamentos escritos, em que a importância de “estimular o hábito permanente pelo ato da leitura” está frequentemente presente, tal como podemos ver a seguir:

Figura 24 – Fragmento de planejamento escrito da aula 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3
PATINHO FEIO? MESMO?

Eixo de trabalho: Leitura

Gêneros textuais: Contos clássicos e contemporâneo e poema.

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

Despertar para a leitura, no âmbito escolar, onde esta ocorra com fluência e compreensão, é uma aventura constantemente no cotidiano dos professores, mediante o fato do desinteresse demonstrado pelos alunos pelo conhecimento, e por sua vez pelo ato de ler, mesmo que este ocorra da forma mais prazerosa, onde os professores lançam mão de recursos variados para tal conquista.

Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: “Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar”, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.

2.OBJETIVOS:

- Ler, com fluência e compreensão, textos diversos;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- Ampliar o vocabulário e o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito permanente pelo ato da leitura.

Com vistas a despertar o interesse e uma maior interação dos alunos durante a leitura também observamos um grande investimento do professor na seleção de textos literários, tal como podemos perceber nos fragmentos a seguir:

Figura 25 – Fragmento de planejamento escrito da aula 3

Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: “Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar”, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.

Figura 26 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

No intuito do despertar frequente e permanente pela prática da leitura, almejando a fluência e principalmente a compreensão textual, esta por meio de variadas estratégias, tendo em vista a grande dificuldade que é alcançar tal conquista, em virtude dos tantos alvos de interesses dos alunos, que não o envolvimento com tal prática, decidimos pela elaboração da presente sequência, em torno do gênero textual “Tirinhas”, o qual por se tratar de um gênero voltado à diversão de forma humorística, possibilitará um maior envolvimento, e por sua vez, uma vivência prazerosa.

Além dos contos, o professor também propôs uma sequência de atividades envolvendo a leitura de piadas que, como ele próprio argumenta, foram selecionadas para atrair a atenção e estimular o desenvolvimento da compreensão dos alunos.

De fato, sabe-se que a leitura quando não é realizada de forma mecânica, automatizada e sendo livre de atividades obrigatórias, tende a convidar os alunos a participarem de forma mais espontânea (ver, por exemplo, o estudo de BALICKI; SANTOS, 2011).

Desse modo, vemos que o professor lança mão de recursos e textos variados para despertar o interesse dos alunos pela leitura. Vejamos o fragmento a seguir:

Figura 27 – Fragmento de planejamento escrito da aula 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“SORRINDO TAMBÉM SE APRENDE ”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Piadas

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

Ler é descobrir o mundo, este, muitas vezes presente em nosso entorno, o qual infelizmente não conseguimos entender pela ausência deste tão importante instrumento, o domínio do ato de ler.

Por meio da leitura viajamos no imaginário, ou mesmo vivemos emoções inesperadas.

Na vida estamos sempre fazendo leituras, estas, para os mais diversos fins. Lemos o tempo, o entorno, a realidade, o imaginário, ou seja, vivemos em permanente exercício de leitura.

Lemos pela busca de informações, as quais nos permitem confrontar ideias e/ou compreender melhor a realidade.

A leitura nos encaminha para os mais diversos rumos.

<p>Nessa perspectiva, buscando o envolver de forma permanente as crianças e/ou estudantes com a prática da leitura, elaboramos a presente sequência, por meio da qual trabalharemos, com textos do gênero “piada”, por tratar-se de um gênero que possibilita além do possível despertar pela referida prática, uma interação maior, tendo em vista ser um gênero que propicia por parte do leitor momentos de deleite.</p>
--

Em resumo, o repertório textual selecionado pelo professor parece dar indícios de que ele acredita que a variedade de textos literários (contos, lendas e histórias em quadrinhos) e da tradição oral como as piadas, por exemplo, contribuem para estimular o hábito e o gosto pela leitura e a compreensão de textos orais e escritos.

Além da variedade de textos, o professor também sugeriu em seus planejamentos a utilização de outros recursos didáticos, como animações, vídeos e músicas para complementar as atividades de compreensão textual e despertar a atenção e interesse dos alunos. Vejamos:

Figura 28 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

6.Momento de apreciação de alguns desenhos animados da Turma da Mônica, entre eles, “O Plano Sangrento” e “A Máquina de Lavar Assombrada”.

5.MATERIAL UTILIZADO:

- Fichas de leitura, letra de música impressa (*A Turma da Mônica*), gibis diversos e tirinhas;
- Cd: música (*A Turma da Mônica*, com Baby do Brasil e a Turma da Mônica).

Figura 29 – Fragmento de planejamento escrito da aula 5

4.Apreciação de vídeos de alguns humoristas contando piadas.

5.MATERIAL UTILIZADO:

- Ficha de leitura, textos impressos (piadas);
- DVD Metrô Zorra Total - Valéria e Janete.

A preocupação do professor em estimular o interesse por textos diversos e a compreensão desses textos está em consonância com que afirmam diversos autores e documentos oficiais voltados para o ensino da língua portuguesa. Assim, ainda que essa iniciativa não seja suficiente para o desenvolvimento de todas competências leitoras, o professor deu um grande passo, pois para formar leitores, é preciso

fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torna-os confiantes, condição para podermos desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2001, p. 58).

A esse respeito, o estudo de Balicki; Santos (2011), mostra que a escola tem um papel essencial nesse processo. Numa pesquisa com crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município mato-grossense foi constatado que a maioria dos alunos não têm hábitos de leitura em casa e que são poucas as famílias que dão tal incentivo. Assim, para a maioria deles, o acesso a leitura de livros só se dá na escola.

Para motivar a leitura na escola, as professoras participantes da pesquisa buscaram selecionar textos com base nas preferências dos alunos,

como os textos literários, em que elas assumiam o papel de contadoras de histórias. A existência de uma biblioteca na escola também foi apontada como um elemento importante para a formação de novos hábitos de leitura pelos alunos.

Com base em questionários e entrevistas conduzidas com alunos e professores, os autores identificaram alguns fatores que influenciam o interesse e hábito de leitura dos alunos. Assim, para os professores os fatores indicados foram: o ambiente familiar/ incentivo dos pais; motivação do professor; tipos de textos oferecidos aos alunos e técnicas de leitura utilizadas e dificuldades dos alunos em ler. Já, no que se refere aos alunos, os dados mostram que os fatores são os seguintes: ambiente familiar/incentivo dos pais; contato com diversidade de material de leitura; prática de ouvir histórias/ técnicas de leitura; o acesso aos livros; liberdade de escolha do material de leitura, e; o modo como a leitura é compreendida, ou seja, uma obrigação ou prazer.

Uma outra pesquisa envolvendo esse tema do estímulo à leitura foi o estudo de Witter; Phelippe (2007) que teve como objetivo geral, avaliar se as crianças do 5º ano de uma escola pública que foram estimuladas a ler em casa teriam a mesma compreensão daquelas que não foram estimuladas.

Os principais resultados da pesquisa mostram que os alunos não apresentam um nível de compreensão de leitura adequado, estando, a grande maioria dos participantes nos níveis muito baixos ou abaixo de compreensão num teste de Cloze. Embora sob a ótica dos alunos, os mesmos tenham informado que a escola tenha contribuído para gostarem de ler, parece que a estimulação e a atmosfera de leitura apresentadas aos alunos (atividades diversificadas, textos diversificados, bibliotecas, leitura em casa, etc.) não é suficiente para que alcancem as competências leitoras esperadas.

Os dados destes estudos indicam que, assim como o professor em foco na presente pesquisa, os professores têm buscado textos e estratégias diversificadas para incentivar o gosto pela leitura de seus alunos. Vimos também que, os gêneros literários são as principais escolhas dos professores, na tentativa de promover uma leitura prazerosa para os alunos.

Tais evidências mostram que a concepção do professor de que “o gosto da leitura contribui para a compreensão de textos”, é pertinente, mesmo considerando que a aprendizagem da leitura depende de outros fatores mais complexos.

Além disso, sendo a escola, o principal ambiente motivador da leitura em alguns contextos sociais e sabendo-se que as práticas escolares de leitura têm levado muitos alunos a se sentirem fracassados e desmotivados, há que se considerar esses aspectos na formação de professores para o ensino da leitura. No próximo item, iremos discutiremos algumas das práticas do professor, as quais tomam por base grande parte das concepções apresentadas anteriormente.

4.2 PRÁTICAS DE ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Neste item, foram priorizados para caráter de análise das práticas, as observações de sala de aula, os textos selecionados pelo professor e as atividades de ensino de compreensão textual propostas por ele ao longo da pesquisa.

Como poderemos ver mais adiante, a prática do professor se aproxima de forma muito acentuada das suas concepções de ensino, de modo que voltaremos a discutir temas já explorados no tópico 5.1 (sobre as concepções de ensino de compreensão de textos reveladas pelo docente).

Vale ressaltar que ao separar as concepções e práticas nesta análise, não tivemos o objetivo de fazer comparações entre o que diz e faz o professor em sala de aula. Nossa intenção foi caracterizar e analisar de forma mais cuidadosa as ações e os recursos didáticos que o professor utiliza para ensinar a compreensão de textos, bem como para favorecer a interação dos alunos durante as atividades propostas.

Para isso, com base nos dados disponíveis, elaboramos categorias que buscaram englobar as principais práticas do docente que, sob nosso ponto de vista, contribuem para o ensino da compreensão dos textos lidos em sua sala de aula. A seguir, apresentamos e discutimos cada uma dessas categorias.

Sendo assim, nos itens a seguir, discutiremos um pouco mais sobre as categorias que envolvem as atividades de perguntas orais, a utilização de gêneros textuais variados, as atividades envolvendo vocabulário, as perguntas envolvendo diferentes habilidades de leitura e as diferentes modalidades de leitura, propostas pelo docente para ensinar seus alunos a compreenderem os textos.

Perguntas orais ajudam a ensinar a compreender

O ensino da compreensão textual por meio de perguntas, antes, durante e depois da leitura, tem sido amplamente discutido por vários autores da área (CANTALICE, 2004; MENEGASSI, 1999; SOLÉ, 1998; TERZI, 1990), os quais destacam que tal estratégia de ensino, permite o monitoramento da compreensão, favorece uma melhor participação dos alunos e colabora para a construção de sentidos com base no texto.

Sobre este aspecto, ao distinguir os objetivos das perguntas elaboradas pelos professores, Terzi (1990), destaca dois tipos de perguntas: as perguntas feitas para avaliar e as perguntas para ensinar, tal como podemos ver na afirmação a seguir:

a pergunta de avaliação, quando bem elaborada quanto a seu conteúdo proposicional e a sua forma, poderá ser um meio razoável para se aferir um conhecimento do aluno. Da mesma forma, a *pergunta didática* poderá levar pelo menos parte dos alunos a adquirir o conhecimento desejado, quando usada como um meio de estimular operações mentais (TERZI, 1990, p. 117, grifos nossos).

Analisando o que diz o professor a esse respeito, ele parece dar mais ênfase a perguntas didáticas. Isto é, questões que poderiam auxiliar os alunos a compreenderem melhor o que lêem, tal como vemos no depoimento a seguir:

No momento em que eu planejo, eu costumo selecionar textos interessantes e, durante a leitura, procuro tentar

desenvolver questões que façam com que eles reflitam. Por meio dessa iniciação, acredito que eles passam a compreender melhor aquilo que eles estão lendo (FRAGMENTO 4 DA ENTREVISTA 1).

Vemos, portanto, que ao formular perguntas para serem respondidas oralmente com os alunos nas atividades de leitura há uma clara intenção do mestre de ensinar a compreender. Porém, é difícil afirmar que as mesmas perguntas que ele formula não possam, ao mesmo tempo, avaliar a compreensão dos seus alunos.

Observando suas aulas, constatamos ainda que as práticas de ensino de compreensão de textos seguem, de maneira geral, as propostas dos planejamentos escritos que ele produziu indicando que suas concepções não se distanciam do que efetivamente ocorre em sua sala. Assim, observamos a partir das perguntas orais indicadas no planejamento do professor questões voltadas para o vocabulário, além do trabalho dirigido à diversas habilidades de leitura (antecipações, elaboração de inferências, compreensão global do texto, localização de informações, etc.), com o objetivo de levar os alunos a realizar uma leitura mais reflexiva e, conseqüentemente, a compreender o texto. Vejamos:

Figura 30 – Fragmento do planejamento escrito da aula 1

Obs3: Retornando ao texto, distribuir cópias, propondo uma leitura, a princípio silenciosa, em seguida, propor uma leitura coletiva.

Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:

- A que gênero pertence esse texto? (Resgatar a composição de um poema)
- No texto há alguma palavra que vocês não conhecem? Caso haja, qual (is)?
- O texto inicia com a expressão “*vou voltar*”, o que representa pra vocês? Por que os autores usaram essa expressão?

Ao analisar as aulas do professor vimos, por sua vez, que ele mobilizava várias habilidades de leitura também por meio das perguntas orais,

tal como podemos ver em alguns extratos das aulas observadas indicados no Quadro 1:

Quadro 1 – Extratos de observações da Aula 1: “Viajando nas asas da poesia”.

HABILIDADES DE LEITURA - Aula 1		
Elaborar inferências	Localizar informações explícitas	Estabelecer relações lógico-discursivas, marcadas por advérbios
<p>P: O texto inicia com a expressão “vou voltar”. Isto quer dizer que ele? A: vai voltar para o lugar dele. P: Sim, mas se ele disse que vai voltar é porque... A: ele está em outro lugar. P: isso.</p>	<p>P: Ele disse que iria voltar porque ele queria ouvir o quê? A: o canto de um sabiá.</p>	<p>P: tem um verso que diz assim... “Foi <u>lá</u> e é ainda <u>lá</u> que eu hei de ouvir cantar um sabiá”. Esse <u>lá</u> do qual ele fala, é o quê? A: é lá no lugar dele. P: mas que lugar dele é esse? O lugar onde ele está? A: não. É o lugar que ele quer voltar.</p>
Comparar textos (intertextualidade)	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Identificar o gênero textual
<p>P: é justamente nessa estrofe (do poema Canção do Exílio) que encontramos dois versos do nosso hino nacional. Quais são eles? A: minha terra tem palmeiras. P: é isso mesmo? É? A: nosso céu tem mais estrelas. P: é isso mesmo que está lá? Quais são os versos do hino nacional? A: nossos bosques têm mais vida. Nossa vida mais amores.</p>	<p>P: no verso “em <u>cismar</u>, sozinho, à noite”. Quando a gente chega em casa, aí o pai diz assim: “fulano você anda muito cismado”. Quer dizer o quê? A: fez alguma coisa de errado. A: que roubou. A: que está com medo. P: então...seria aquela ideia de que estou pensativo ou desconfiado.</p>	<p>P: (após a leitura do texto “Uma Canção” de Mario Quintana). Esse texto, que gênero é esse? A: Poema. P: Poema. Ok.</p>

Vê-se, portanto, que a exploração de habilidades mais complexas de leitura pressupõe uma ruptura com a mera oralização textual, enfatizando ao contrário, a possibilidade de que os alunos possam construir sentidos sobre os textos.

Em síntese, ao realizar perguntas oralmente e ao discutir as respostas dos alunos, o professor parece buscar uma compreensão partilhada, estimulando a interação com os alunos e a construção coletiva de ideias sobre os textos lidos. Além disso, ao conduzir esse trabalho de compreensão oral, o professor oferece um modelo de leitor proficiente que traça seus objetivos e elabora questões a fim de compreender o texto lido.

Nesta direção, Solé (1998), destaca que durante a atividade de leitura compartilhada, o professor não deve ser o único responsável por formular questões sobre os textos. Assim, para a autora, “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos” (p. 117).

Ainda a esse respeito, Solé (1998) destaca que para formar leitores autônomos é preciso ensiná-los a interrogar-se sobre sua própria compreensão, a fim de estabelecer as relações entre as ideias do texto e seus conhecimentos de mundo.

Como já afirmamos aqui, o professor planejava diferentes tipos de perguntas para serem realizadas antes, durante e depois da leitura dos textos.

Constatamos ainda que a maioria das perguntas realizadas *antes* da leitura solicitavam previsões sobre o texto ou resgatavam conhecimentos prévios sobre o tema do texto ou sobre o próprio texto proposto.

Vejamos alguns exemplos nos extratos das aulas apresentados abaixo:

Quadro 2 – Extratos de observação das aulas 2, 3 e 4

Aula 2	Aula 3	Aula 4
“Onde está a moral da história?”	“Patinho feio? Mesmo?”	“Tirinhas – dialogando em quadrinhos”

<p>P: o texto que ele vai ler é “A cigarra e as formigas”. Alguém conhece esse texto? Ou alguém sabe contar essa história?</p> <p>A: é um pouco parecido com a história da formiga que trabalha muito e cigarra que só faz cantar. Aí quando chega o inverno, ela fica sem comida.</p>	<p>P: eu vou mostrar para vocês uma imagem (<i>trata-se da imagem de um grupo de patos, pretos e um amarelo, com um balão de fala no pato amarelo com os seguintes dizeres: “Ei amigos. Posso brincar com vocês?”</i>) e vocês vão me dizer com o que conseguiram relacionar. Pode ser com uma determinada história, música... tudo que vier na cabeça de vocês, vocês me digam.</p> <p>A: os pintinhos novos...</p> <p>P: São pintos?</p> <p>A: não. É o patinho feio! P: por que ele disse para os outros?</p> <p>A: “Ei amigos. Posso brincar com vocês?”</p> <p>P: Pato não fala, mas é só para questão da gente fazer uma ponte com a leitura (...)</p> <p>P: pelo que a gente ver aí (na imagem) ele está querendo o quê?</p> <p>A: brincar com os outros. P: os outros estão prestando atenção ao pedido dele?</p> <p>A: não.</p> <p>P: e isso nos faz lembrar de quem?</p> <p>A: do patinho feio.</p> <p>P: por que patinho feio?</p>	<p>(Após a reprodução música “A turma da Mônica”- interprete Baby do Brasil, até o trecho da descrição da 1ª personagem).</p> <p>P: o que vocês escutaram?</p> <p>A: uma história engraçada. A: gorducha, baixinha e dentuça.</p> <p>P: escutaram mais alguma coisa?</p> <p>A: tão bom ver você no gibi!</p> <p>P: nós conhecemos alguém que é gorducha, baixinha, dentuça e que se encontra em gibis? A: é a Mônica, professor!</p>
	<p>A: porque ele era diferente das outras aves.</p> <p>P: então, já que vocês estão dizendo que é patinho feio. Alguém sabe me contar essa história?</p>	

<p>P: certo. A cigarra fica sem comida e sem abrigo. E a formiga faz o quê? Ela ajuda a cigarra? Ela dá abrigo? Comida?</p> <p>A: sim!</p> <p>A: não!</p> <p>P: dá ou não dá? Eu não sei. Veja aí se ela dá! (pedindo para o aluno ler o texto em voz alta).</p>	<p>(Após o aluno contar oralmente a história em sua versão e dizer que o ovo do patinho diferente demorou a quebrar porque não era o ovo da pata, mas de um cisne).</p> <p>P: Como ela descobre isso?</p> <p>A: porque ele vira um cisne.</p> <p>P: então, vamos lá. Vamos ver se isso funciona desse jeito mesmo.</p>	<p>(Antes de distribuir o texto “A turma da Mônica” para a leitura⁸). P: O que mais a gente sabe de Mônica?</p> <p>A: que ela é brava.</p> <p>P: por que ela é brava?</p> <p>A: porque cebolinha fica aperreando ela.</p> <p>A: se aperrear ela, ela mete o cacete.</p> <p>P: o que eu mais a gente sabe a respeito dela?</p> <p>A: Tem um coelho.</p> <p>A: tem amigos.</p> <p>P: Quem são seus amigos? A: Cebolinha, Cascão, Magali, Franjinha, Chico...</p> <p>P: e o que é que vocês sabem a respeito de cada um desses amigos dela? (...)</p> <p>A: Cascão não gosta de tomar banho.</p> <p>A: Cebolinha tem a língua colada, ele troca letras.</p> <p>P: será que tem a língua colada mesmo? É uma deficiência que ele tem.</p> <p>A: ele é especial.</p> <p>A: ele troca o R pelo L.</p> <p>P: ele tem um problema que é chamado Dislalia.</p> <p>(Logo após as perguntas, o professor solicitou que os alunos lessem o texto silenciosamente).</p>
--	---	--

Vemos que a partir das perguntas orais realizadas pelo professor antes da leitura, os alunos resgatam e exploram seus conhecimentos para responder as questões. Além disso, esta prática permite que o professor confronte seus alunos com suas próprias ideias, levando-os, muitas vezes, a reconstruir seus conhecimentos e dando uma base para a leitura do texto que se seguirá. Sobre as ajudas a serem oferecidas aos alunos antes da leitura, destacam-se as estratégias de *motivação, revisão e atualização dos conhecimentos prévios* e o *estabelecimento de previsões sobre o texto*

⁸ A letra da referida música refere-se às características de alguns personagens da Turma da Mônica.

De acordo com Solé (1998), a *motivação* estaria relacionada, diretamente, aos objetivos da leitura. Um primeiro caminho seria considerar a existência de situações de leitura mais motivadoras e interessantes, as quais poderiam se concretizar por meio de atividades livres de leitura ou por atividades que desafiassem os alunos a resolver dúvidas, por exemplo.

Já as atividades de *revisão e atualização do conhecimento prévio*, na acepção da autora, serviriam para compartilhar informações gerais sobre os textos, antes de iniciar a leitura, tal como fez o professor ao solicitar que o aluno recontasse oralmente a história do “Patinho feio”. Neste caso, o relato da história e as perguntas feitas pelo professor, resgatariam conhecimentos pertinentes para ajudar os alunos, não só a compreenderem o texto, mas a criticá-lo também.

Ainda segundo Solé (1998), o *estabelecimento de previsões* permitiria que os alunos se arriscassem a antecipar informações que poderiam ou não ser encontradas nos textos, a partir da leitura de alguns elementos, como por exemplo, títulos, subtítulos e ilustrações. Assim, ao estabelecer previsões sobre os textos, os alunos aprendem que seus conhecimentos podem ser necessários à compreensão, o que os instiga a confirmar as hipóteses lançadas antes e durante a leitura.

No caso das perguntas orais realizadas durante a leitura dos textos, as habilidades exploradas pelo professor eram bastante diversificadas. Dentre as quais destacamos: *inferir uma informação implícita em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar os diferentes gêneros, suas características e ou finalidades*, entre outras. Vejamos alguns exemplos em que essas habilidades foram trabalhadas pelo professor: Quadro 3 - Extratos de observação das aulas 4, 5 e 6

Aulas	Inferir uma informação implícita em um texto
	(Durante a leitura silenciosa do texto da canção: “A turma da Mônica” interpretada por Baby do Brasil).

<p>Aula 4</p>	<p>P: tem uma parte aí da canção que faz um convite. Para quem será o convite? A: para nós. P: e qual será a parte? A: na quinta estrofe. P: agora eu pergunto a vocês, quem é que está chamando pra gente fazer parte da turma? A: Mônica! A: a cantora. P: então...é a Mônica ou é a cantora? <u>Voltem aí ao texto</u> e descubram se é a Mônica ou é a cantora. A: a cantora! P: se você acha isso, tudo bem, mas vamos esperar os outros concluírem se é a Mônica ou a cantora que nos chama para fazer parte da turma. A: a cantora. A: é a turma. P: por que a turma, se antes você me disse que era a Mônica? A: é a Mônica! P: é? Certeza? A: tem uma parte que fala “eu quero ser seu amigo” e quem tá falando é a Mônica. P: é? (...) mas voltando para a parte do convite. Vamos ler o texto novamente para descobriremos se é a Mônica ou a turma da Mônica que está chamando para fazer parte da turma. Ela disse Mônica e ele disse cantora e tem gente dizendo aí que são os outros amigos da Mônica. <u>Sópodemos nos certificar quando a gente lê o texto.</u> (O professor sugere uma leitura compartilhada, onde cada aluno escolhido lê uma estrofe). P: (durante a leitura) olha aí...tem um verso que pode explicar também quem faz o convite. A: “agora é minha vez de entrar para essa turma”. P: e quem está dizendo isso? A: a cantora. P: então, quem está nos convidando para participar da turma? A: a cantora. P: vamos ver, ouvindo mais um pouco a música.</p>
<p>Aula 6</p>	<p>P: (durante uma leitura da terceira estrofe da letra da música “Lendas e mistérios da Amazônia, de Catoni, Jabolô e Valtenir”). Quem é essa Jaçanã que ele está mencionando aí? A: ela se transformou na vitória régia. P: sim, ela se transformou na vitória régia, tudo bem, como você diz aí, mas dentro dessa história, ela é o quê? A: ela é como uma flor. P: está dizendo que ela é uma flor? A: não. Ela é bela como uma flor. P: isso. Está dizendo que ela é bela como uma flor, mas na realidade, quem é ela? A: uma mulher.</p>
<p>Aulas</p>	<p>Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</p>

Aula 4	<p>(Durante a leitura compartilhada do texto “A turma da Mônica”) P: a letra da canção apresenta quantos personagens? A: cinco. P: é ...aquelas características que vocês falaram aí, precisamente de Mônica, elas batem com alguma coisa que apareceu por aí? A: Mônica gorducha.</p>
	<p>P: aí no texto quando falam do cheiro do cascão eles usam uma palavrinha aí. Qual é? A: eca! P: e a gente usa essa palavra para expressar o quê? A: nojo. (...) P: nesse trecho tem uma parte que a Mônica fala. Onde? A: ninguém mexe comigo. P: e por que a gente acha que é nessa parte que Mônica fala? A: porque ela é “durona”. P: e o que quer dizer “durona”? A: brava, valente.</p>
Aula 5	<p>P: o título do texto chama-se “O Botequim”. Alguém sabe o que é? A: não. P: nunca ouviram essa palavra “Botequim”? A: é um bar. P: e o que tem em um bar? A: bebidas. A: garçom. A: música. A: sinuca. P: também né. Geralmente as pessoas se dirigem a esses locais para fazer o quê? A: para beber, comer, dançar P: isso. As pessoas vão ao Botequim também para se divertir.</p>
Aulas	Identificar os diferentes gêneros, suas características e ou finalidades

Aula 4	<p>P: esse texto pertence a que gênero? A: poema. P: e ele é poema por quê? A: porque ele não tem parágrafo. P: porque não tem parágrafo. Ok. Já é uma característica. A: ele tem rimas. P: ok, ele tem rimas, mas ele poderia pertencer a outro gênero? Pelo que a gente viu até agora, a gente estava ouvindo uma? A: música. P: e sendo uma música, o que ele poderia ser também? A: canção? P: canção é quando eu estou cantando. Música tem os instrumentos, em cima a minha voz que vira canção. Sozinha, sem voz é música. A gente tem o hábito de dizer eu escutei a música tal, não, eu escutei a canção tal. Talvez se eu pegasse um disco só instrumental, eu poderia dizer que ouvi a música tal, mas como tem voz é canção, tem canto. Então, seria que outro gênero? A: conto. P: música tem conto? O que eu costumo fazer para uma música? A: letra. P: isso. Música não tem conto. Tem o quê? A: letra. P: então...como ela disse, é um poema, mas também pode ser o quê? A: letra de uma música.</p>
Aula 5	<p>P: o que vocês acharam desse texto? A: bom. A: engraçado. P: por que vocês acharam engraçado?</p>

	<p>A: porque é uma piada. P: por que você acha que é uma piada? A: porque é engraçada. P: tá, mas será que todo texto que é engraçado é piada? A: não. P: mas esse texto aí, vocês classificaram que é piada. Por que foi? A: porque ele já estava enlouquecendo o garçom. P: (...) vocês disseram que o texto “O botequim” era uma piada. Sendo uma piada, resgatemos aqueles outros gêneros que a gente já trabalhou. A gente viu que cada um deles tem uma função específica. Nós trabalhamos com conto...</p>
	<p>A: poema. A: notícia. A: canto. P: canto é um gênero textual? A: não. P: fábulas a gente passou também. Vimos que a função das fábulas era o quê? A: nos dar lição. P: ou seja, nos ensinar alguma coisa. Com relação as piadas, qual seria a função específica. Por que será que a gente escreve piadas? A: para se divertir. P: isso. Porque a gente quer que as pessoas?</p>

A: se divirtam.

P: e qual é a forma que eu posso constatar que as pessoas estão se divertindo quando eu conto a piada? É quando elas?

A: riem.

P: ou seja, umas das características básicas de uma piada, o texto tem que ser?

A: engraçado.

(O professor mostra alguns slides com alguns conceitos sobre o gênero piada).

P: (...) então...piada é uma mini história, a qual tem a finalidade de divertir o leitor. Geralmente as são reproduzidas da mesma forma que foi dita pelo personagem. Então, quando a gente escuta esses comediantes que costumam passar na televisão, quando eles estão contando uma piada, geralmente ele costuma se utilizar da fala do mesmo jeito do personagem que ele está contando. Ele vai querer falar do mesmo jeito para converter a nós leitores de que o texto é engraçado e entendamos a mensagem que ele quer passar.

P: geralmente, eu costumo contar piadas onde?

A: jornal.

A: gibi.

A: livros.

P: certo, mas será que eu só encontro piadas em livros?

A: não, em revistas.

A: DVD.

P: quando a gente vê lá no DVD, como é que essas piadas aparecem?

A: eles falando.

P: então a gente diz que vê aqueles comediantes contando piadas. Então ele é um gênero, basicamente, oral. O qual a gente costuma reproduzir também no papel. Vejamos então, características da piada (...): a piada é realçada pelo nosso tom de voz, por gestos e caretas que fazemos. O que provoca o riso numa piada, é sempre um final engraçado que ninguém espera. Então, a piada é um texto de tradição oral, a gente costuma contar piadas, porque as pessoas estão sempre nos passando, mas vale ressaltar que pode ser escrita também. Porém, ao escrevermos, devemos ter muito cuidado com os sinais de pontuação.

P: então. Os textos que vocês vão receber, vão ter que ter muito cuidado ao ler, pois, eu vou querer que vocês venham aqui na frente para dramatizar esses textos. Vão ter que prestar atenção aos sinais de pontuação, porque caso contrário, ao final, nós não vamos achar nada engraçado.

Angelo; Menegassi (2013), apontam que as perguntas utilizadas pelo professor, em sala de aula, determinam a forma como os alunos posicionam-se em relação ao texto durante a leitura, influenciando no seu desenvolvimento como leitor. Assim, ao levar os alunos a inferir uma informação implícita em um texto ou ao tentar resgatar o conhecimento global sobre o texto, por exemplo, ele ensina aos alunos a não se prenderem

somente em informações literais, mas a resgatar os seus conhecimentos prévios e construir novos sentidos com base no texto.

Os exemplos que acabamos de ver também demonstram que o professor apresenta caminhos para que os alunos possam construir suas respostas, por meio das perguntas feitas a partir dos textos lidos. Isso nos permite afirmar que não faz sentido dizer para o aluno - “sua resposta está errada”. Trata-se, ao contrário, de levá-los a repensar sobre suas próprias respostas para chegar a novas interpretações, tal como vimos nos exemplos acima.

Constatamos ainda que as perguntas realizadas durante a leitura possibilitam um alcance maior do professor em relação à linha de pensamento do aluno. Ou seja, se eu pergunto no momento em que o aluno está lendo, é possível se aproximar sobre como o texto está sendo compreendido por ele e das possíveis dúvidas ou mal-entendidos, tal como também foi observado no estudo de Brandão, Leal e Nascimento (2013).

É interessante notar ainda que durante a leitura, o professor chama a atenção dos alunos para o texto – “Vamos ler o texto novamente” - indicando que as informações apresentadas no texto também são igualmente importantes para que eles possam elaborar inferências. Ou seja, a construção de inferências pelo leitor não significa não pode desconsiderar o que o texto diz.

Como já mencionamos anteriormente, as perguntas durante a leitura podem oferecer um modelo de procedimento muito usado pelos leitores autônomos: o monitoramento da leitura através das perguntas que ele mesmo faz para si próprio enquanto lê, de modo a se certificar de que está compreendendo o texto. Tal mecanismo de controle da compreensão constitui uma atividade metacognitiva que de acordo com Colomer; Camps (2002), implica em uma

autoavaliação constante do leitor sobre seu próprio processo de construção de sentido, que lhe permite aceitar como válida a informação recebida e, portanto, continuar a leitura ou, caso contrário, adotar alguma estratégia que lhe permite refazer o processo para reconstruir o significado (COLOMER; CAMPS, p. 46, 2002).

No que concerne às perguntas orais realizadas depois da leitura, vimos que, tanto nos planejamentos escritos, quanto nas observações de aula, as perguntas de compreensão formuladas pelo docente contemplavam habilidades de leitura diferenciadas, tanto literais (como localização de informações explícitas), quanto inferenciais (como identificação do tema do texto, resgatar o conhecimento global sobre o texto). Vejamos os exemplos a seguir:

Quadro 4 - Extratos de observação das aulas 2, 3 e 6

Aulas	Localizar informações explícitas do texto
Aula 3	<p>(Após a leitura do texto “O Patinho Feio mesmo” de Cláudio Fragata)</p> <p>P: (...) o patinho tinha amigos?</p> <p>A: não.</p> <p>P: tendo em vista que ele não tinha amigos, o que ele fazia para passar o tempo?</p> <p>A: cantava.</p> <p>P: isso. Ele cantava.</p>
Aulas	Resgatar o conhecimento global sobre o texto
Aula 2	<p>(Após a leitura de duas fábulas sobre a cigarra e a formiga)</p> <p>P: de acordo com o que a gente leu no texto, o que é que fica na cabeça da gente? A gente aprendeu o quê? Na primeira fábula, a formiga foi?</p> <p>A: boa.</p> <p>P: então eu aprendi o quê? O que a gente aprende com isso?</p> <p>A: que tem que ser mais generoso.</p> <p>P: ah... então eu aprendo que tenho que ser mais generoso com as pessoas. E no segundo texto, o que eu aprendo ali? Vocês concordam com a atitude dela?</p> <p>A: não.</p> <p>P: (...) então, o que eu posso aprender com isso?</p> <p>A: que não devemos ser invejosos e egoístas.</p>
Aulas	Identificar o tema de um texto

Aula 6	<p>(Após a leitura silenciosa do texto “Tamba-tajá” de Rui Barata e Paulo André).</p> <p>P: o que vocês conseguiram entender aí? Do que fala o texto?</p> <p>A: fala que uma pessoa está apaixonada por Tamba-tajá.</p> <p>A: é uma mulher</p> <p>P: na realidade Tamba-tajá é uma planta da Amazônia. Então essa letra de música trata dessa planta. E tem uma letra também que fala dessa planta. Então, essa letra trata justamente dessa lenda.</p>
---------------	---

A partir dos fragmentos de aula acima, podemos discutir alguns pontos considerados importantes para o ensino da compreensão. O primeiro deles diz respeito ao *ensino da ideia principal na sala de aula*. Segundo Solé (1998), ao perguntar ao aluno “qual a ideia principal do texto” não estamos ensinando sobre como se faz para formular essa ideia. Ao contrário, mostra muito mais que estamos avaliando a sua capacidade de encontrar ou não tal informação.

No extrato acima, quando depois de ler o texto “Tamba-tajá”, o professor faz as perguntas: “O que vocês conseguiram entender aí? ” ou “Do que fala o texto?”, parece que as crianças não conseguiram compreender o que ele desejava saber. Assim, deram respostas vagas ao questionamento, fazendo com que o próprio professor respondesse as perguntas que ele mesmo havia lançado à turma.

Nestes casos, Solé (1998) defende que não basta perguntar sobre a ideia principal, pois, “os alunos precisam saber o que é a ideia principal e para que ela vai servir e devem poder encontrar os laços necessários entre o que buscam, seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios” (p. 139). Ou seja, a ideia principal não está somente no texto. No caso do exemplo que demos, provavelmente os alunos, nunca tinham ouvido falar na planta “Tamba-tajá” ou da lenda relacionada a esta planta. E isso, certamente interferiu na dificuldade de responder a pergunta formulada.

O segundo ponto trata da explicitação dos objetivos da leitura que, ainda segundo a autora, são eles que irão guiar o leitor nos procedimentos que adota durante a atividade. No caso do professor, ao discutir sobre a lição de moral da fábula “A cigarra e a formiga” no fragmento acima, o ideal seria que ele tivesse anunciado antecipadamente para os alunos o que pretendia

com a leitura, neste caso, encontrar os ensinamentos de vida que a fábula transmite.

As sequências de aula propostas ao longo da pesquisa vimos, porém, outros momentos em que o professor parecia buscar ensinar seus alunos a compreenderem os textos lidos em sala. Assim, eram frequentes, as práticas de leitura do texto feita pelos alunos, com interpretação oral a partir das perguntas feitas por ele (como já vimos aqui), bem como a leitura do texto feita pelo professor, com perguntas lançadas para os alunos, como veremos no exemplo apresentado a seguir.

Como será possível notar, podemos afirmar que tal prática se assemelha a uma atividade de *leitura colaborativa*, citada por documentos curriculares oficiais, como “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL. p. 61, 2001). Vejamos um exemplo nessa direção:

Quadro 5 – Fragmento da aula 3

(Durante a leitura do texto “O patinho feito” realizada em voz alta pelo professor).
P: “A mamãe pata tinha escolhido um lugar ideal para construir seu ninho”. Que lugar ideal seria esse para construir um ninho?
A: no mato.
A: em um lugar protegido.
P: protegido de quem?
A: do timbu.
A: do teju.
A: de cobra.
P: “em um cantinho bem protegido no meio da folhagem, perto do rio” Por que perto do rio?
A: porque depois o patinho vai nadar.
P: vamos lá. (...) “Naquele lugar sossegado, a pata agora aquecia pacientemente seus ovos. Por fim, após a longa espera”. Longa espera de quê? **A:** de que os patinhos nascessem.
P: (...) “os ovos se abriram um após o outro, e das cascas rompidas surgiram, engraçadinhos e miúdos, os patinhos amarelos que, imediatamente, saltaram do ninho. Porém um dos ovos ainda não se abria; era um ovo grande, e a pata pensou que não o chocara suficiente”. Foi isso que aconteceu? **A:** não.
P: o que foi então?
A: não era o ovo dela.
P: o que é que a gente pode concluir, então? Se não era o ovo dela e ela chocou os ovos dela e todos nasceram no tempo certo, por que será que aquele ovo não nasceu no mesmo tempo também?

A: porque não era um ovo dela, era um ovo de cisne.

P: então quer dizer que cisne, ele demora mais tempo pra chocar. É isso?

A: é.

P: tá. (...) “a pata pensou que não o chocara suficientemente, impaciente, deu umas bicadas no ovão e ele começou a se romper. No entanto, em vez de um patinho amarelinho saiu uma ave cinzenta e desajeitada. Nem parecia um patinho. Para ter certeza de que o recém-nascido era um patinho, e não uma outra ave (...)”. O que será que ela fez? **A:** foi nadar.

P: (...) “a mãe pata foi com ele até o rio e o obrigou a mergulhar junto com os outros”. E aí?

A: ele não nadou.

A: ele voou.

P: (...) “Quando viu que ele nadava com naturalidade e satisfação, suspirou aliviada”. O teste que ela fez funcionou?

A: não.

P: por quê?

A: porque ele nadou.

A: porque cisne também nada.

P: “Era só um patinho muito, muito feio. Tranquilizada, levou sua numerosa família para conhecer os outros animais que viviam nos jardins do castelo. Todos parabenizaram a pata: a sua ninhada era realmente bonita. Exceto um”. Quem era ele?

A: o patinho feio.

A: o cisne.

P: (...) “o horroroso e desajeitado das pernas cinzentas!”. (...) “Nos dias que se seguiram, as coisas pioraram”. Por que pioraram? **A:** porque ele estava crescendo feio.

P: e por ele está crescendo feio, o que será que aconteceu?

A: os outros ficaram desprezando ele.

P: e ela? Será que ela também desprezou?

A: não. Os outros.

P: (...) todos os bichos, inclusive os patinhos perseguiram a criaturinha feia. A pata, que no princípio defendia aquela sua estranha cria, agora também sentia vergonha e não queria tê-lo em sua companhia”. E aí, o que será que ele fez? **A:** fugiu.

P: (...) “O pobre patinho crescia só, malcuidado e desprezado. (...) “Um dia, desesperado, o patinho feio fugiu. Queria ficar longe de todos os que o perseguiram. Caminhou, caminhou e chegou perto de um grande brejo, onde viviam alguns marrecos”. Vocês sabem o que são marrecos?

A: é um pato.

P: patos como? Como este aqui? (Mostrando a imagem de um pato comum)

A: não. É diferente.

P: pato é pato. Marreco é marreco. E ele foi recebido de que forma por esses marrecos?

A: de braços abertos; **P:** foi? De braços abertos? **A:** não.

P: (...) “Foi recebido com indiferença: ninguém ligou pra ele. Mas não foi maltratado nem ridicularizado; para ele, que até agora só sofrera, isso já era suficiente”. (...) “Infelizmente, a fase tranquila não durou muito. Numa certa madrugada, a quietude do brejo foi interrompida por um tumulto (...)”. O que aconteceu? **A:** a mamãe pata foi buscar ele.

P: e aconteceu esse alvoroço todo por causa de uma pata?

A: não.

A: estavam querendo matar ele.

A: os cisnes estavam chegando.

P: (...) “Tinham chegado os caçadores.” (...)

Observa-se no exemplo acima que o professor, através das perguntas que vai fazendo enquanto lê, ensina aos seus alunos um procedimento importante para compreender um texto, formular hipóteses que são ou não confirmadas durante a leitura. Os alunos, por sua vez, baseiam suas respostas tanto nos conhecimentos prévios que dispõem sobre a história, como na sequência de ideias que vão sendo transmitidas pelo texto, além das perguntas formuladas pelo professor e das respostas dadas pelos colegas.

Nesse sentido, as perguntas orais se configuram como um meio importante para ensinar os alunos a compreender textos e, certamente, um caminho necessário a ser seguido nas práticas de sala de aula. Como evidenciamos acima, esse tipo de prática favorece a interação entre os alunos, o texto e o professor. Essa prática também parece promover uma participação mais ativa de alunos com dificuldade de leitura e, sobretudo, dá a eles uma oportunidade importante para aprender a construir sentido enquanto o professor faz a leitura. Finalmente, a construção coletiva dos sentidos do texto, permite a intervenção do professor de forma mais imediata na compreensão que os alunos vão elaborando, bem como a exploração de habilidades de leitura variadas. Além disso, a atividade de leitura compartilhada permite que eles se auto avaliam mediante as reflexões geradas a partir das perguntas formuladas pelo professor, algo que não poderia ocorrer se as perguntas fossem feitas numa atividade escrita em que não é possível um feedback imediato do professor e dos demais colegas, tal como observamos no exemplo acima.

Concluindo, vale ressaltar que, o ideal seria que as situações de confronto entre o que o texto diz e as ideias expressas pelos alunos não fossem resolvidas apenas com base na palavra do professor. Assim, consideramos fundamental estimular os alunos a se manterem engajados na atividade de leitura compartilhada, buscando uma participação ativa no processo de construção dos sentidos do texto.

Textos diversificados e interessantes ajudam e motivam os alunos a compreender textos

Como veremos aqui, a partir da análise dos planejamentos escritos e das práticas de sala de aula é evidente a intenção do professor em promover um trabalho sistemático com a diversidade textual, a fim de motivar e ajudar os alunos a compreenderem os textos.

Já na primeira sequência didática planejada, a justificativa que o docente apresenta aborda a dificuldade de envolver os alunos no processo de leitura e de sua preocupação com esse problema. Vejamos:

Figura 31 – Fragmento do planejamento escrito da aula 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“Viajando nas Asas da Poesia”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Poema

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.

Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.

2.OBJETIVOS:

- Ler, com fluência e compreensão, textos diversos;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- Ampliar o vocabulário e o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito pelo ato da leitura.

Assim, nos parece que a escolha de um gênero da esfera literária para realização da primeira sequência não foi por acaso. Tal escolha e argumentos apresentados na justificativa do planejamento escrito da aula 1, nos permitem inferir que, para ele, poemas são textos que podem despertar o interesse e prazer de ler dos seus alunos.

Nos objetivos descritos no planejamento acima, também encontramos referência ao trabalho com a diversidade textual – “Ampliar o vocabulário e o repertório textual”. Ao traçar tal objetivo, entendemos que, para o professor, a ampliação do repertório textual é um aspecto importante a ser considerado no processo de formação de leitores que participam de práticas sociais diversas mediadas por diferentes textos. No entanto, como já discutimos aqui, o professor priorizou o uso de gêneros literários em suas aulas.

A opção pelos gêneros textuais da esfera literária também fica explícita no depoimento do professor, quando questionado sobre os textos que costuma utilizar nas atividades envolvendo leitura. Vejamos o fragmento a seguir:

Basicamente, a seleção dos textos é de gêneros diversificados. Eu posso trabalhar uma fábula hoje, um conto ou uma notícia. Eu posso de repente liberar, como eu tenho um estoque de gibis na sala de aula, para trabalhar com a história em quadrinhos ou poemas também né? (FRAGMENTO 5 DA ENTREVISTA 1).

De fato, dentre os textos selecionados para a realização das seis sequências de aula, cinco pertenciam a esfera literária (poema, conto, fábula, lenda e tirinha), tal como podemos observar na tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Lista de gêneros textuais utilizados em cada aula

Aulas	Gêneros textuais
Aula 1	Poema
Aula 2	Fábula
Aula 3	Conto
Aula 4	Tirinha
Aula 5	Piada
Aula 6	Lenda

Na escolha do gênero piada (da esfera cotidiana), o professor também destaca sua preocupação em envolver os alunos com a leitura. Vejamos a seguir, as justificativas apresentadas por ele no planejamento escrito que produziu:

Figura 32 – Fragmento do planejamento escrito da aula 5

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
"SORRINDO TAMBÉM SE APRENDE"

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Piadas

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:
Ler é descobrir o mundo, este, muitas vezes presente em nosso entorno, o qual infelizmente não conseguimos entender pela ausência deste tão importante instrumento, o domínio do ato de ler.

Por meio da leitura viajamos no imaginário, ou mesmo vivemos emoções inesperadas.

Na vida estamos sempre fazendo leituras, estas, para os mais diversos fins. Lemos o tempo, o entorno, a realidade, o imaginário, ou seja, vivemos em permanente exercício de leitura.

Lemos pela busca de informações, as quais nos permitem confrontar ideias e/ou compreender melhor a realidade.

A leitura nos encaminha para os mais diversos rumos.

Nessa perspectiva, buscando o envolver de forma permanente as crianças e/ou estudantes com a prática da leitura, elaboramos a presente sequência, por meio da qual trabalharemos, com textos do gênero "piada", por tratar-se de um gênero que possibilita além do possível despertar pela referida prática, uma interação maior, tendo em vista ser um gênero que propicia por parte do leitor momentos de deleite.

De fato, para Leal; Melo (2006), as leituras escolares também deveriam proporcionar o acesso a leitura por prazer, uma vez que professores tendem a priorizar as atividades de livros didáticos, envolvendo as estratégias de leitura e a fluência de leitura. Assim, as autoras destacam que a formação de leitores também passa por práticas prazerosas de leitura:

Na escola, parece muitas vezes, haver certa desvinculação entre leitura e prazer. Na verdade, não defendemos que ler na escola seja sempre um ato de fruição. No entanto, é fundamental que possa ser, também, deleite, para que essa instituição passe a construir, de fato, como um espaço de formação de leitores (LEAL; MELO, p. 43, 2006).

Ainda segundo as autoras, para que o ensino de leitura não se desvincule dos interesses dos alunos, é essencial que as práticas escolares de leitura sejam organizadas a fim de contemplar os seguintes aspectos: a variedade de textos a serem lidos, o planejamento de situações de leitura coletiva e atividades de caráter lúdico e o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos nas interações em sala de aula.

De acordo com Solé (1998), a leitura por prazer está comumente associada à leitura literária, mas também ao gosto pessoal de cada sujeito.

Sobre a relação entre o texto literário e a leitura por prazer, a autora afirma que

Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois, os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão “enganchá-los” com maior probabilidade. Entretanto, também é muito frequente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos – questionários de comentário de textos, análise da prosa etc. – que, por outro lado, é totalmente necessário (SOLÉ, p. 97, 1998).

No caso do professor em questão, vemos que as atividades propostas buscam atingir os dois objetivos (ler por prazer e ler para aprender a compreender os textos). E para isso, como veremos mais adiante, o professor se utilizou de várias estratégias didáticas a partir da leitura de gêneros literários, tais como: a leitura coletiva, o jogral, a leitura dramatizada, a leitura de letras de músicas, a contação de piadas pelos alunos e a reprodução de piadas por meio de vídeos.

Além disso, os textos utilizados nas sequências eram, em sua maioria, autênticos, e de acordo com o professor, foram retirados de diversas fontes, uma vez que ele não costumava fazer uso do livro didático de língua portuguesa, tal como constatamos, pelo menos no ano em que a pesquisa foi realizada.

Para compor o conjunto dos textos que selecionou, o professor adotou vários critérios. Por exemplo, ele escolheu aqueles escritos por autores renomados como Gonçalves Dias, Mario Quintana, Monteiro Lobato, Esopo, Vinícius de Moraes, Maurício de Souza, Chico Buarque, dentre outros.

Vejam assim, alguns textos explorados nas referidas seqüências de atividades:

Figura 33 - Textos da aula 1

Canção do Exílio

Gonçalves Dias

Uma Canção

Mário Quintana

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra não tem palmeiras...
E em vez de um mero sabiá,
Cantam aves invisíveis
Nas palmeiras que não há.

Minha terra tem relógios,
Cada qual com a sua hora
Nos mais diversos instantes...
Mas onde o instante de agora?

Mas onde a palavra "onde"?
Terra ingrata, ingrato filho,
Sob os céus da minha terra
Eu canto a Canção do Exílio

Figura 34 - Textos da aula 2

O pastor e o leão

Um pastorzinho, notando certa manhã a falta de várias ovelhas, enfureceu-se, tomou da espingarda e saiu para a floresta.

— Raios me partam se eu não trouxer, vivo ou morto, o miserável ladrão das minhas ovelhas! Hei de campear dia e noite, hei de encontrá-lo, hei de arrancar-lhe os figados...

E assim, furioso, a resmungar as maiores pragas, consumiu longas horas em inúteis investigações.

Cansado já, lembrou-se de pedir socorro aos céus.

— Valei-me, Santo Antônio! Prometo-vos vinte reses se me fizerdes dar de cara com o infame salteador.

Por estranha coincidência, assim que o pastorzinho disse aquilo, apareceu diante dele um enorme leão, de dentes arreganhados.

O pastorzinho tremeu dos pés à cabeça; a espingarda caiu-lhe das mãos; e tudo quanto pôde fazer foi invocar de novo o santo.

— Valei-me, Santo Antônio! Prometi vinte reses se me fizésseis aparecer o ladrão; prometo agora o rebanho inteiro para que o façais desaparecer.

No momento do perigo é que se conhecem os berçis.

Monteiro Lobato. *Fábulas*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1977. (Monteiro Lobato — Todos os direitos reservados.)



A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

Ruth Rocha. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Salamandra, 2010.



Figura 35 - Textos da aula 3

O PATO

Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o Pato
Para ver o que é que há

Lá vem o Pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o Pato
Para ver o que é que há

O Pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo

Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela

MOARES, Vinícius. **A Arca de Noé**.

Rio de Janeiro: Record, 1984.

O PATO

Composição: Jayme Silva / Neuza Teixeira
Intérprete: João Gilberto

O Pato
Vinha cantando alegremente
Quém! Quém!
Quando um Marreco
Sorridente pediu
Prá entrar também no samba
No samba, no samba...

O Ganso, gostou da dupla
E fez também
Quém! Quém! Quém!
Olhou pro Cisne
E disse assim:
"Vem! Vem!"
Que o quarteto ficará bem
Muito bom, muito bem...

Na beira da lagoa
Foram ensaiar
Para começar
O tico-tico no fubá...

TEIXEIRA, Neuza; SILVA, Jaime. O pato. In: João Gilberto. **O amor, o sorriso e a flor**. Rio de Janeiro: Odeon, 1960.

A voz do Pato
Era mesmo um desacato
Jogo de cena com o Ganso
Era mato
Mas eu gostei do final
Quando caíram n'água
E ensaiando o vocal...

Quém! Quém! Quém! Quém!
Quém! Quém! Quém! Quém!
Quém! Quém! Quém! Quém!
Quém! Quém! Quém! Quém!...

Durante o nosso primeiro encontro para análise das aulas observadas, nota-se que o professor é leitor dos textos que propõe a seus alunos, deixando

claro que o seu gosto pessoal interfere na seleção dos textos, algo que, em geral, tem um impacto positivo nas práticas de leitura, tal como discutido por Brandão e Rosa (2010). Vejamos seu depoimento a seguir:

Quando eu escolho textos, são textos que têm muito significado pra mim também. É um dos primeiros critérios. Quando o texto me agrada, eu costumo socializá-los. Geralmente quando eu tô fazendo seleção dos textos, eu levo em conta um pouco isso também (FRAGMENTO 1 DO 1º ENCONTRO PARA ANÁLISE DAS PRIMEIRAS AULAS).

Como já tratamos aqui, o professor fez uso de atividades diversificadas para envolver os alunos nas leituras, especialmente, na exploração de textos mais lúdicos como as piadas e as tirinhas. Um exemplo deste tipo de atividade pode ser visto nos fragmentos da aula 5, na qual o professor solicita que os alunos contem oralmente algumas piadas para os colegas:

Quadro 6 – Fragmento de observação da aula 5

(Após a leitura e discussão sobre o texto “O botequim” de Jô Soares).

P: Alguém sabe uma piada?

A: pode falar de tudo?

P: não. Esse tudo não me agrada. A sua é pesada?

A: não.

P: e como é a sua?

A: é do vídeo de Espanta.

P: então vou dar uma chance a você. Vamos ver se você é um bom comediante.

A: ai, tô com vergonha!

P: vergonha de quê, menino?

(Então o aluno se levantou e foi à frente contar a piada).

Outra atividade lançada pelo professor solicitava que os alunos fossem a frente da sala para ler uma piada de forma dramatizada, em dupla. Antes da atividade, o professor informou que os alunos precisariam estar atentos às pontuações e ler com entonação, para dar os efeitos de sentido pretendidos no texto. Vejamos algumas piadas que foram lidas:

Quadro 7 – Fragmento de observação da aula 5

Leitura 1 A⁹¹: a garotinha chega da escola em prantos.
A2: “mamãe, mamãe!”
A1: “o que foi minha filha?” **A2**: “hoje me botaram de castigo.”
A1: “de castigo por quê?”
A2: “por uma coisa que eu não fiz!”
A1: “mas isso é um absurdo! Vamos lá. Vou falar já com a diretora”. Pega a mão da menina e arrasta para fora de casa. Ao ver a filha mais calma pergunta: “o que foi que você não fez minha filha?” **A2**: “o dever de casa”.

Leitura 2
A1: um homem foi à padaria e perguntou: já saiu o pastel?
A2: já.
A1: e de que horas ele volta? (...)

Finalmente, outros recursos didáticos também foram utilizados pelo professor para complementar as atividades com os textos, tais como: a reprodução de vídeos e canções. No fragmento de planejamento escrito a seguir, podemos observar, por exemplo, uma proposta de atividade para a aula 5 envolvendo o gênero piada. Vejamos:

Figura 36 - Fragmento de planejamento escrito da aula 5

4. Apreciação de vídeos de alguns humoristas contando piadas.

5. MATERIAL UTILIZADO:

- Ficha de leitura, textos impressos (piadas);
- DVD Metrô Zorra Total - Valéria e Janete.

Atividades desta natureza permitem que as crianças participem mais ativamente e experienciem momentos de prazer, por se tratar de uma proposta de caráter lúdico e informal, na qual eles podem se expressar mais livremente a partir de seus gostos. O recurso do vídeo, por exemplo, dá possibilidade aos alunos de refletir sobre as modalidades oral e escrita do gênero piada.

⁹A sigla A foi utilizada em referência ao aluno.

O uso de diferentes modalidades de leitura contribui para a compreensão de textos

No conjunto dos planejamentos analisados na pesquisa encontramos diferentes modalidades de leitura associadas às atividades de compreensão textual propostas. Segundo Colomer; Camps (2002), a variação das modalidades de leitura possibilita

ampliar a gama de usos leitores e conhecer as variáveis linguísticas adequadas a cada tipo de texto, de tal forma que o conjunto de suas experiências lhes permite gerar um processo de apropriação do escrito muito mais rico que aquele programado oficialmente (COLOMER; CAMPS, p. 68, 2002).

Baseando-se nas ideias das autoras, podemos supor que as atividades envolvendo diferentes modalidades de leitura podem assumir um papel importante no desenvolvimento da compreensão de textos pelos alunos. Apesar de não demonstrar clareza sobre o papel das modalidades para o processo de compreensão, várias delas foram propostas nos planejamentos escritos do professor, dentre as quais podemos destacar: a leitura silenciosa, a leitura coletiva, o jogral, a leitura dramatizada e a leitura em voz alta, esta última realizada pelos alunos e pelo professor.

A análise dos planejamentos também indica que tal prática parece ser incorporada na rotina das aulas do professor, tendo em vista a grande quantidade de atividades de leitura (34 atividades) envolvendo as modalidades citadas. Vejamos a distribuição dessas atividades na tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Frequência das modalidades de leitura por aula nos planejamentos escritos

Modalidades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total
Leitura silenciosa	4	3	2	3	2	3	17
Leitura em voz alta pelos alunos		3					3
Leitura em voz alta pelo professor		1	2	1	1	2	7
Leitura Dramatizada					1		1
Leitura coletiva	3			1		1	5
Jogral	2	1	1				4
TOTAL	9	8	5	5	4	6	34

Os dados apresentados mostram que o professor costumava ler em voz alta para os alunos. Tal como indicado na tabela 6, das seis aulas observadas, apenas em uma, ele não leu para seu grupo de alunos.

A análise das aulas observadas ainda mostrou que a leitura do professor tinha diferentes finalidades: oferecer uma leitura deleite; oferecer um modelo de leitura com entonação e expressão; realizar atividades de compreensão oral do texto lido por meio de uma leitura compartilhada, entre outras. Os fragmentos de aula e de planejamentos escritos apresentados a seguir ilustram alguns desses momentos:

Figura 37 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 5 – *A Leitura em voz alta pelo professor*

5.ATIVIDADES (METODOLOGIA):

1. **Leitura deleite** do texto: “No Botequim”, de Jô Soares.

1.3. Leitura do texto pelo professor;

1.4. Realização de novas perguntas pós-leitura:

- Durante a leitura percebi que muitos sorriram. Por quê?
- Para vocês, por ser engraçado, a que gênero pertence esse texto? (Reconhecer os diferentes gêneros textuais)
- Qual a finalidade desse gênero? (Reconhecer a finalidade de um gênero textual)

A tabela 6 também indica que a leitura silenciosa foi a modalidade mais trabalhada pelo professor. A prática de leitura silenciosa também foi destacada por Solé (1998) como um procedimento essencial para promover a compreensão de textos, tal como pode ser observado na afirmação a seguir:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. (SOLÉ, 1998, p. 99).

Vê-se, portanto, que a leitura silenciosa permite que o aluno leia o texto a partir das suas próprias estratégias, sem preocupar-se com a expressão oral do texto. Desse modo, o leitor iniciante que pratica a leitura silenciosa poderá dirigir seus esforços para compreender o texto.

De fato, no fragmento de aula a seguir, a leitura silenciosa é proposta com o intuito de que os alunos respondam algumas questões de compreensão sobre o texto, vejamos:

P: leiam com atenção porque eu quero verificar algumas coisinhas neste texto.

A: é pra ler baixo é professor?

P: sim.

P: precisamos de quanto tempo para isso?

A: 15 minutos.

P: pra quê???

A: 5 minutos.

P: OK. Marquemos 5 minutos (e a turma fica em silêncio para realizar a leitura. Enquanto isso, o professor observa os alunos) (FRAGMENTO DE OBSERVAÇÃO DA 1ª AULA).

Também é possível notar que o momento da leitura silenciosa era controlado pelo professor no intuito de não deixar a turma se dispersar após a leitura. A fala do professor abaixo em uma das aulas observadas ilustra o que afirmamos acima. Vejamos:

Quadro 8 - Fragmento de observação da aula 4

P: prestem atenção! Silenciosamente, eu quero que vocês leiam isso daí e depois a gente vai conversar um pouco. Depois eu vou soltar a canção inteira e depois a gente vai ler e acompanhando com atenção.

Como também antecipamos aqui, a leitura silenciosa, na maioria das vezes, ocorria num primeiro momento, antes das atividades de compreensão oral ou das propostas de oralização dos textos por todo o grupo ou apenas pelo professor.

Vejamos alguns fragmentos do planejamento em que o docente propôs a leitura silenciosa dos textos pelos alunos:

Figura 38 –Fragmentos do planejamento escrito da aula 4 - *A leitura silenciosa*

2.Distribuição do texto “*A Turma da Mônica*”, solicitando que os alunos leiam silenciosamente.

3.2.Distribuição de uma tirinha de Jeam, da Recreio Edição Especial Tirinhas, para leitura individual e silenciosa pelos alunos;

Colomer; Camps (2002), discutem a leitura silenciosa e a leitura em voz alta, como duas modalidades importantes para a formação do leitor. No entanto, as autoras salientam que não basta ler silenciosamente ou apenas oralizar os

textos, se não criar oportunidades de discuti-los com os alunos em sala de aula:

As situações de leitura integrada no trabalho escolar e na vida da classe e da escola oferecem muitas oportunidades, parecidas com as que se oferecem ao adulto, para ler silenciosamente, sem necessidade de ler o texto em voz alta. Apesar de tudo, será preciso prever momentos de intercâmbio entre o professor e seus alunos, seja individualmente ou em grupo, sobre os textos que leram [...]. Assim, seria conveniente criar continuamente situações para falar do que se lê e de como se faz, mais do que dedicar horas e horas simplesmente a oralizar textos (COLOMER; CAMPS, p. 69, 2002).

Em outras palavras, as autoras enfatizam a necessidade de falar sobre o que foi lido e, possivelmente, buscar compreender os textos. Desse modo, a compreensão do texto se daria a partir das perguntas levantadas pelo professor, oportunizando a construção de sentidos pelos alunos.

Voltando a tabela 6 vemos que a modalidade de leitura em voz alta pelos alunos, de forma individual, foi a menos sugerida no conjunto dos planejamentos escritos, com apenas três ocorrências no planejamento da terceira aula observada.

Outro dado interessante a destacar no planejamento do professor é a proposta de algumas estratégias para buscar a participação dos alunos nas atividades de leitura em voz alta. Vejamos:

Figura 39 –Fragmentos do planejamento escrito da aula 2 – *A leitura em voz alta pelo aluno*

Obs: Iniciar as leituras, de forma que um aluno lerá a parte I, onde a formiga é boa, seguido da leitura da parte II, pelo outro aluno, onde a formiga é má.

Obs: Inicialmente a leitura deverá ser silenciosa, depois será proposto que esta ocorra em voz alta, desta vez, oportunizando novos alunos a lerem.

Apesar da preocupação do professor de levar os alunos a participar das leituras, vemos nos planejamentos produzidos que ele não estabelecia

objetivos concretos para as leituras em voz alta (ler para fazer um comunicado, por exemplo). Assim, as atividades em que os alunos são solicitados a ler em voz alta parecem ser apenas uma atividade de oralização, em que a leitura silenciosa serve como uma preparação para atividade da oralização da leitura.

A esse respeito, Colomer; Camps (2002) fazem severas críticas às atividades de leitura em voz alta na escola que não possuem uma finalidade real, ou seja, àquelas que servem apenas para oralizar os textos sem qualquer propósito comunicativo. Segundo as autoras

A análise do ato de leitura questiona decisivamente essa prática que acostuma o aluno a adotar um comportamento diverso do que é próprio de um leitor, já que não lhe permite, por exemplo, controlar a leitura a partir da possibilidade de avançar e retroceder à vontade para encontrar ou retificar informações. Ao contrário, obriga-o a concentrar-se para conseguir uma boa oralização (COLOMER; CAMPS, p. 68, 2002).

Para as autoras, entretanto, a leitura em voz alta deve fazer parte da formação do leitor, desde que esteja inserida em uma situação de comunicação na qual a transmissão oral de um texto faz sentido.

No que concerne às atividades de leitura coletiva, foram encontradas algumas sugestões nos planejamentos escritos das aulas 1, 4 e 6. Nestes casos, era sempre proposta a leitura silenciosa do texto, seguida da leitura feita por todos os alunos ao mesmo tempo.

Figura 40 –Fragmento dos planejamentos escritos das aulas 1 e 4 – *A Leitura coletiva*

Obs8: De posse do texto, propor à turma, uma leitura acompanhada do referido texto musicado e interpretado pelo cantor Paulo Diniz.

Obs: Após a leitura silenciosa, propor que façam uma nova leitura, porém, coletivamente, esta, a partir da reprodução da música por inteiro.

Mais uma vez o professor não aponta seus objetivos didáticos ao sugerir atividades como estas em seu planejamento. Embora a oralização de textos sem uma finalidade concreta para a leitura prevaleça entre as atividades de leitura em voz alta propostas aos alunos, na atividade que envolveu a leitura de piadas vemos um movimento diferente.

Nesse caso, o professor propõe um momento de socialização das piadas a partir de uma leitura dramatizada pelos alunos em dupla, tal como pode ser visto nos fragmentos de planejamento a seguir:

Figura 41 – Fragmento do planejamento escrito da aula 5 – *A Leitura dramatizada*

2. Distribuição de pequenas piadas, em duplas, para leitura pelas mesmas, silenciosamente;

2.1. Propor, por parte das duplas, um breve ensaio para socialização da leitura, por meio de dramatização.

Vimos que a dramatização das piadas com a leitura em voz alta feita por duplas de alunos envolveu bastante todo o grupo, sendo possível socializar de forma lúdica a leitura das diferentes piadas que o professor havia distribuído em sala. No fragmento de aula seguir, podemos observar como ele conduziu essa atividade:

Quadro 9 – Fragmento de observação da aula 5

A: professor, é para fazer o quê?

P: vocês vão ler em dupla e vão ali na frente dramatizar essa piada para a turma. (Após passar entre as duplas para observar o andamento dos trabalhos, o professor chama os alunos em dupla à frente da sala para realizarem a leitura dramatizada).

P: agora vamos lá. Eu quero atenção aqui na frente.

Neste último tópico, vimos que o professor utiliza diferentes modalidades para promover os momentos de leitura em sala de aula e que estas podem contribuir para o processo de compreensão de leitura, desde que tenham uma finalidade concreta e sejam inseridas em atividades que levem os alunos a refletir sobre os textos lidos. Desse modo, podemos considerar que a atividade envolvendo a leitura dramatizada de piadas seria um meio de dar uma finalidade concreta para a leitura e de levar os alunos a compreenderem o texto para que pudessem realizar a dramatização.

4.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

No tópico 5.1, discutimos algumas concepções do professor em relação ao ensino de compreensão de textos. Também abordamos as práticas de ensino de compreensão de textos, identificando as atividades que foram recorrentes no planejamento e nas aulas observadas, como por exemplo, o uso de perguntas orais como meio de ensinar a compreender textos.

A discussão feita até aqui mostrou que há uma gama de concepções do professor que orientam o seu trabalho pedagógico no que concerne ao ensino de compreensão de textos e que estas, por sua vez, também são (re)construídas a partir da sua prática docente.

Em decorrência disso, percebe-se que concepções e práticas estão estritamente relacionadas, tendo em vista a conexão entre o que diz o professor nas entrevistas e nos planejamos escritos e o que propõe em suas aulas. Outro aspecto importante que pode ser destacado é que o ensino de compreensão de textos esteve voltado para o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura, desde as mais simples (localizar informações explícitas) até as mais complexas (elaborar inferências, compreensão global etc.).

Na visão do professor, observa-se que outros aspectos também são tomados como importantes no desenvolvimento da compreensão de textos, os quais estão ligados às formas de didatizar o ensino da compreensão, tal como o uso de diferentes atividades.

Nos tópicos a seguir, iremos aprofundar a discussão sobre as concepções do professor, entretanto, abordaremos aquelas relativas à avaliação da compreensão leitora, a fim de refletir sobre as relações que se estabelecem entre tais concepções e as práticas de avaliação de compreensão de textos. Veremos também que as concepções de avaliação da compreensão de textos do professor, estão estritamente relacionadas às concepções e práticas de ensino de compreensão leitora.

Para apreender as concepções de avaliação do professor que serão apresentadas a seguir, analisamos as entrevistas com o professor, seus planejamentos escritos e as observações em sala de aula.

A avaliação deve ser parte do ensino da compreensão

Ao iniciar a pesquisa, foi solicitado ao professor que planejasse aulas voltadas para a avaliação da compreensão de textos escritos. Entretanto, no decorrer das observações, ficou muito claro que a intenção dele não era apresentar uma lista de atividades avaliativas para serem aplicadas com os alunos, mas sim, fazer um planejamento mais amplo, no qual as atividades de ensino e de avaliação se entrelaçavam, tal como veremos a seguir.

Esta opção parece indicar que, para o professor, a avaliação seria uma dimensão do ensino, uma vez que a avaliação da compreensão e atividades de ensino de compreensão não transcorreram de forma isolada. Durante a primeira entrevista, ao ser questionado sobre como eram realizadas as atividades avaliativas de compreensão de textos escritos em sala de aula, o professor deu o seguinte depoimento:

No momento em que as atividades (de avaliação) são lançadas, tem aquele que de repente estranha ou acha que a atividade é difícil, mas depois você começa a refletir com eles e mostra que não tem nada de diferente da outra situação vivida. Você apenas

mostra que eles devem estar atentos as coisas que vão fazer. Ocorre naturalmente... (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

Ao afirmar que – “(a avaliação) não tem nada de diferente de outra situação vivida”, pode-se inferir que para o professor, as práticas de avaliação de compreensão de textos em sua sala de aula não se diferenciam das práticas de ensino. A afirmação: “Ocorre naturalmente”, sugere, por sua vez, que as avaliações propostas se distanciam das pressões típicas das avaliações tradicionais, como já discutimos aqui.

De fato, ao observar as aulas do professor, percebe-se que as atividades eram conduzidas sem que pudéssemos distinguir os momentos em que ele estava avaliando e os momentos em que ele estava ensinando os alunos a compreenderem os textos.

A análise dos planejamentos também revelou que as atividades avaliativas eram, de fato, integradas às práticas de ensino de compreensão de textos. Ou seja, como veremos nos fragmentos de planejamentos e de observações de sala de aula, os mesmos instrumentos que serviam para ensinar a compreender, também eram utilizados para avaliar a compreensão leitora dos alunos. Sobre esta questão, o professor fez a seguinte afirmação:

Para avaliar (pausa na fala) eu costumo utilizar de situações de compreensão textual mesmo, depois que leem, né? Ofereço o material, fazemos a reflexão e depois costumo registrar algumas questões (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

O depoimento do professor mostra que ele busca participar de forma ativa dos momentos de avaliação da compreensão de textos escritos. Ou seja, ele não é um mero fiscalizador das atividades de avaliação realizadas pelos alunos – “Ofereço o material, fazemos a reflexão e depois costumo registrar algumas questões”.

Nota-se também que o professor diz fazer registros sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Ou seja, fica evidente uma concepção de que a avaliação não pode se basear, apenas, em instrumentos

previamente prontos e estáticos, mas em momentos em que ele possa observar e oferecer as ajudas necessárias para que os alunos alcancem as competências leitoras pretendidas.

Desta maneira, a avaliação não é vista como um instrumento punitivo, mas como um recurso que pode contribuir para o redirecionamento do ensino do professor, a depender das necessidades apresentadas pelos alunos segundo a avaliação do professor.

Como já dissemos aqui, os planejamentos escritos do professor englobavam tanto as atividades de ensino de compreensão, quanto as atividades de avaliação, de modo que as avaliações se inseriam dentro das atividades voltadas para o “ensino de compreensão”. Embora o professor, em alguns dos seus planejamentos escritos, tenha destacado perguntas voltadas para a “verificação da aprendizagem”, na prática, não observamos uma separação deste tipo. Não registramos, por exemplo, momentos em que ele tenha explicitado aos alunos atividades destinadas à avaliação. No exemplo que iremos apresentar a seguir, nota-se que são poucos as atividades sinalizadas como itens de “verificação da compreensão do texto” que, inclusive não nos parece um termo apropriado, haja vista a natureza da maioria das propostas do professor. Vejamos:

Figura 42 – Planejamento escrito da aula 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
“Viajando nas Asas da Poesia”	
Eixo de trabalho: Leitura	
Gênero textual: Poema	
Professor:	
1. JUSTIFICATIVA:	
No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.	
Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito pelo ato da leitura. 	
3. PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.	
4. ATIVIDADES (METODOLOGIA):	
<ul style="list-style-type: none"> • Momento de sensibilização: 	
1. Proposição à turma do desenvolvimento da referida sequência;	
2. Apresentação do título de uma canção “ <i>Sabiá</i> ”, de Chico Buarque e Tom Jobim;	
Obs: Antecipar leitura, realizando perguntas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Alguém sabe o que é um sabiá? • Quem já viu um sabiá? • Quem consegue descrever como ele/ela é? 	
Obs2: Explicar que iremos fazer a leitura de um texto de nome Sabiá, antecipando informações, como:	
<ul style="list-style-type: none"> • Do que será que o texto vai falar sobre o sabiá? • Que gênero será esse texto? 	
Fazer uma pausa para uma breve reflexão em torno da palavra “ <i>Sabiá</i> ”, escrevendo-a no quadro, solicitando que façam a leitura e indagando:	
<ul style="list-style-type: none"> • O que aconteceria com essa palavra se por acaso removéssemos o acento (registrar a palavra “<i>Sabia</i>”, como a leríamos? • E se por acaso trocássemos o acento de posição, (registrar a palavra “<i>Sábíá</i>”, como a leríamos? 	
Realizar nova reflexão, levando os alunos a compreenderem a importância da acentuação nas palavras, destacando que quando este lhe é removido e/ou mudado de posição, faz com que as palavras adquiram novos sentidos.	
Atividade: Solicitar, por parte dos alunos a construção de 3 (três) frases, em que as palavras apareçam com sentidos diferentes.	
Exemplos:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>O sabiá voou para a palmeira.</i> • <i>Uma sabiá sábia foi à palmeira, mas não sabia cantar.</i> • <i>Eu não sabia que o sabiá cantava nas palmeiras.</i> 	
Obs3: Retornando ao texto, distribuir cópias, propondo uma leitura, a princípio silenciosa, em seguida, propor uma leitura coletiva.	
Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:	
<ul style="list-style-type: none"> • A que gênero pertence esse texto? (Resgatar a composição de um poema) • No texto há alguma palavra que vocês não conhecem? Caso haja, qual (is)? • O texto inicia com a expressão “<i>vou voltar</i>”, o que representa pra vocês? Por que os autores usaram essa expressão? 	
Obs4: Fazer um breve relato do período da ditadura no Brasil, onde muitos artistas tiveram que se afastar obrigadamente do país, contextualizando, também os autores.	
<ul style="list-style-type: none"> • Então, quando os poetas usam essa expressão, o que concluímos? • Que sentimento será que os autores expressam nesse texto? • De acordo com o texto, o que os autores esperam encontrar na sua terra? • O que os autores demonstram saber que não mais encontrarão ao regressar à sua terra? 	

<ul style="list-style-type: none"> • Onde será essa terra que eles tanto falam? • O que eles querem dizer no verso “<i>Vou deitar à sombra de uma palmeira</i>”? • Em que verso os poetas demonstram não perderem a esperança de voltar? <p>Obs5: Explicar que os autores quando compuseram este texto-canção, mesmo sendo no período da ditadura, se encontravam no Brasil.</p> <p>Propor à turma uma nova leitura, esta, acompanhada da reprodução da música, nas vozes dos grupos Quarteto em Cy e MPB-4.</p> <p>Dando sequência, possibilitando, por parte dos alunos a intertextualidade, propor a leitura de um novo texto, desta vez a “<i>Canção do Exílio</i>”, de Gonçalves Dias.</p> <p>Inicialmente, distribuir entre os alunos uma cópia do poema, propondo uma leitura silenciosa.</p> <p>Em se tratando de um texto com uma linguagem fora do contexto histórico dos alunos, realizar perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém sabe que gênero de texto é esse? Como percebeu? • Neste texto há palavras que vocês não entenderam? Quais? <p>Obs6: Propor à turma a relação das mesmas, distribuindo e disponibilizando um momento para consultas ao dicionário, seguido da construção de um glossário. Realização de nova leitura, desta vez mais reflexiva, mediante a apropriação dos significados das palavras destacadas.</p> <p>Propor aos alunos uma leitura coletiva do texto, e/ou um jogral.</p> <p>Verificação da compreensão do texto:</p> <p>Realizar indagações como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois da leitura, o que vocês entenderam ser “exílio”? • Por que será que o título do texto é “<i>Canção do Exílio</i>”? • O que significa “<i>qu’inda</i>”, no texto? (Explicar sobre a licença poética ao realizar essa supressão de fonemas). <p>Obs7: Aproveitar e contextualizar um pouco o autor e continuar as indagações.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O primeiro texto que lemos, tem alguma semelhança com esse? Qual (is)? • A que lugares o poeta se refere quando usa na primeira estrofe as palavras: <i>minha terra, aqui e lá</i>? Na segunda estrofe, <i>nesso céu</i>? E na quarta e quinta estrofes, <i>cá e lá</i>? • Quais os sentimentos expressos pelo autor nesse texto? <p>Obs8: De posse do texto, propor à turma, uma leitura acompanhada do referido texto musicado e interpretado pelo cantor Paulo Diniz.</p>	<p>Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “<i>Uma Canção</i>”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.</p> <p>Tendo em vista ser um texto também fora do contexto dos alunos, propor que listem palavras que não compreenderam, estimulando, assim, novas consultas ao dicionário, caso seja necessário.</p> <p>Verificação da compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há semelhança entre os outros textos que vocês leram? Qual (is)? (Resgatar, entre os alunos, dentre os textos lidos, qual o que melhor relaciona-se com a ideia do texto “<i>Uma Canção</i>”, onde o autor nega a existência das palmeiras, por exemplo). • Qual será a razão das reticências no primeiro verso desse texto? • O autor do texto “<i>Uma Canção</i>”, encontra-se exilado como os outros autores? • Em que versos será que o autor demonstra estar se sentindo exilado em sua própria terra? • Que sentimento será que este autor expressa? • Esse autor descreve sua terra do mesmo jeito que os outros? (De acordo com a resposta, solicitar detalhes). <p>Obs10: Apresentar à turma e/ou distribuir entre os alunos uma cópia de um texto não verbal publicado no <i>Jornal do Brasil</i>, em 1979, indagando aos mesmos se encontram semelhanças entre os outros textos lidos, assim como realizar questionamentos, verificando a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos versos que se encontram no texto, o autor diz: “<i>Minha terra tinha palmeiras/onde cantava o sabiá...</i>”, por que será que ele diz isso? O que será no texto que mostra essa afirmação? • O que será que representam os traços em espiral que aparecem ao fundo da ilustração? • Por que será que o autor do texto diz que o sabiá <i>cantava</i>? E por que ele não canta mais? <p>Obs11: Utilizar os versos:</p> <p>“<i>Minha terra tem palmeiras,</i> <i>Onde canta o sabiá...</i>” (Gonçalves Dias)</p> <p>“<i>Minha terra tinha palmeiras</i> <i>Onde cantava o sabiá...</i>” (<i>Jornal do Brasil</i>, 1979)</p>
<p>Realizar questionamentos quando ao tempo representado pelos autores, reflexão a partir da leitura dos verbos: <i>tem – tinha – canta – cantava.</i></p> <p>5.MATERIAL UTILIZADO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos impressos; • Cd’s; <p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos na participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumento de avaliação, utilizaremos-nos de uma <u>interpretação escrita</u>, verificando, assim, a compreensão, por parte dos alunos, voltada ao poema “<i>Canção do Exílio</i>”, de Gonçalves Dias.</p>	

Como podemos perceber no planejamento escrito da aula 1, a maioria dos instrumentos voltados para a “verificação da compreensão do texto” não se distinguem daqueles voltados para o ensino de compreensão textual (a saber: perguntas orais sobre os textos lidos, perguntas escritas, reconto oral etc.).

Neste sentido, vemos que a intenção do professor não é criar momentos exclusivos e precisos para avaliar, mas disponibilizar atividades e recursos para que ele tenha dados para avaliar os alunos de forma processual, tal como ele declara no tópico 6 do seu planejamento escrito.

A respeito dessa discussão, Vasconcellos (2013) destaca que

Há uma interpretação equivocada e de uso corrente de que a avaliação processual implicaria em não ter mais instrumentos de verificação, bastaria “observar”, “conhecer” o aluno. Pelo contrário, o professor e o aluno precisariam ter elementos objetivos, explícitos para julgarem a caminhada, o desenvolvimento. Faz parte do processo de conhecimento a elaboração da síntese, a produção do aluno; mas não precisam ser “momentos especiais”. Numa nova linha de atuação, os professores fazem a avaliação com base na produção cotidiana do aluno e não em atividades que a artificializam. (VASCONCELLOS, p. 103, 2013).

Deste modo, Vasconcellos (2013) reconhece que o ensino e a avaliação interagem sem a necessidade de serem práticas distintas, tal como também defende Both (2012) ao destacar que a avaliação tem um papel importante a ser cumprido no processo de ensino.

Como temos discutido aqui, o professor não limita os momentos de avaliação à execução de atividades pontuais, ao contrário, ele propõe diferentes atividades para avaliar a leitura dos alunos.

Entretanto, nos fragmentos a seguir, podemos notar que o professor não apresenta de forma clara, em seus planejamentos escritos, os critérios avaliativos adotados. Vejamos os exemplos:

Figura 43 – Fragmentos dos planejamentos escritos

Aula 1	Aula 2
<p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos na participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumento de avaliação, utilizaremos de uma interpretação escrita verificando, assim, a compreensão, por parte dos alunos, voltada ao poema “<i>Canção do Exílio</i>”, de Gonçalves Dias.</p>	<p>7.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos na participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumento de avaliação, utilizaremos de um texto fatiado em parágrafos, verificando, assim, a coerência entre os mesmos, a partir da leitura dos alunos.</p>

<p style="text-align: center;">Aula 3</p> <p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumento de avaliação, utilizaremos uma ficha de leitura, a qual será preenchida a partir da leitura e reflexão em torno do poema “<i>O Pato</i>”, de Vinícius de Moraes.</p>	<p style="text-align: center;">Aula 4</p> <p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumentos de avaliação, utilizaremos ficha de leitura, tirinha lacunada e ficha para descrição de personagens.</p>
<p style="text-align: center;">Aula 5</p> <p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p> <p>Obs: Enquanto instrumentos de avaliação nos utilizaremos de dramatização e ficha de leitura.</p>	<p style="text-align: center;">Aula 6</p> <p>6.AVALIAÇÃO:</p> <p>A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.</p>

A concepção de avaliação como um processo intrínseco ao ensino, também fica evidente nas práticas de sala de aula, uma vez que os comandos das atividades de avaliação não se diferenciam daqueles voltados para as atividades de ensino de compreensão textual. Vejamos, por exemplo, o fragmento de aula a seguir:

Quadro 10 - Fragmento de observação da aula 1

<p><i>Canção do Exílio</i></p> <p style="text-align: right;">Gonçalves Dias</p> <p>Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá.</p> <p>Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores.</p> <p>Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p> <p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar — sozinho, à noite — Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p> <p>Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras, Onde canta o Sabiá.</p>
--

ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ COLLIER

ALUNO (A):5º ANO "A"

COMPREENSÃO TEXTUAL

1.O texto "Canção do Exílio", pertence a qual gênero textual?

() anúncio () carta pessoal () poema
 () relato pessoal () notícia () reportagem

2.Qual a finalidade desse gênero textual?

() avisar () divertir () informar () ensinar

3.Geralmente, encontramos textos desse gênero, em:

() gibi () revista () livro () jornal

4.A palavra "exílio", no texto, refere-se à ideia de:

() sentimento () isolamento () coragem

5.Na primeira estrofe, o poeta faz uma comparação entre as aves. O que ele compara nelas?

() a plumagem () o canto () o voo () a coragem

6.Ao escrever esse texto, onde se encontrava o autor?

.....

7.Nos versos: "*Não permita Deus que eu morra/Sem que eu volte para lá*", que sentimento o poeta revela?

8.Em que tempo fala o poeta quando diz: "*Minha terra tem palmeiras*"?

.....

9.Nos versos abaixo, de acordo com as palavras destacadas, a quais lugares refere-se o poeta?

a)"*Sem que eu volte para lá*".

b)"*Que não encontro eu cá*".

Após a reflexão de alguns textos com os alunos, o professor dá o seguinte comando:

P: eu vou entregar para vocês agora uma atividade e vocês vão ter que pegar um dos textos aí que vocês leram para responder as questões da atividade. **A:** qual?

P: o texto é "Canção do Exílio". As questões que vocês vão responder são em cima do texto "Canção do Exílio". **A:** ei professor, é para nota?

(O professor não ouviu ou não quis responder a pergunta do aluno, o qual ficou sem resposta).

A prática do professor, portanto, segue a mesma linha do pensamento de Luckesi (2011, p. 147), o qual destaca que "a avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas, sim, um componente dele".

Ao incorporar as avaliações na sua prática pedagógica, o professor contribui para a promoção de uma avaliação sem objetivos e procedimentos estanques, os quais poderiam prejudicar a participação dos alunos durante as atividades envolvendo a compreensão de textos.

Em síntese, consideramos que a concepção de avaliação como parte do ensino, beneficia não só o aluno, mas a própria prática pedagógica do professor, uma vez que esta pode ser utilizada como fonte de informação para

conhecer como os alunos aprendem e quais conhecimentos eles ainda precisariam desenvolver.

A avaliação deve examinar um conjunto de habilidades leitoras

Levando em consideração as propostas do professor ao longo da pesquisa, ficou evidente que ele tinha consciência da complexidade do processo de leitura. Como sabemos, a compreensão de leitura não é fruto simplesmente dos processos de decodificação e memorização textual, mas de outras ações do leitor em relação ao texto. Para tornar-se um leitor autônomo, por exemplo, é preciso fazer previsões, pensar sobre o que lê, formular e testar hipóteses e elaborar significados na sua interação com o texto (BRANDÃO, 2006).

Nesta direção, vários autores (BRANDÃO, 2006; KINTSCH, 1988; KLEIMAN, 1993) defendem a compreensão leitora como resultante da interação entre os conhecimentos do leitor e a base textual na perspectiva de construção de sentidos e não de retirada automática de informações explícitas no texto.

Assim, também para o professor, a avaliação da compreensão de leitura deveria contemplar habilidades diversas, desde as mais simples (localização de informações explícitas), como já destacamos aqui, até as mais complexas (elaboração de inferências, compreensão global do texto, etc.).

Nos objetivos didáticos traçados por ele, várias habilidades de leitura podem ser encontradas, por exemplo: reconhecer o gênero textual, sua finalidade e suporte; ler com fluência; localizar informações explícitas nos textos; elaborar inferências sobre os textos; emitir opiniões sobre os textos (leitura crítica); elaborar hipóteses sobre os textos (fazer previsões). Vejamos:

Figura 44 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“TIRINHAS - DIALOGANDO EM QUADRINHOS”**

Eixo de trabalho: Leitura
Gênero textual: Tirinhas
Professor:

1. JUSTIFICATIVA:
No intuito de despertar frequente e permanente pela prática da leitura, almejando a fluência e principalmente a compreensão textual, esta por meio de variadas estratégias, tendo em vista a grande dificuldade que é alcançar tal conquista, em virtude dos tantos alvos de interesses dos alunos, que não o envolvimento com tal prática, decidimos pela elaboração da presente sequência, em torno do gênero textual “Tirinhas”, o qual por se tratar de um gênero voltado à diversão de forma humorística, possibilitará um maior envolvimento, e por sua vez, uma vivência prazerosa.

2. OBJETIVOS:

- Estimular o hábito pelo ato da leitura;
- Reconhecer o gênero textual “Tirinhas”, sua função e características, diferenciando-o do gênero “História em quadrinhos”;
- Ler, com fluência e compreensão textos de histórias em quadrinhos e/ou tirinhas;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Localizar informações implícitas ou explícitas num texto.
- Elaborar inferências durante a leitura dos textos propostos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Ampliar o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;

Para avaliar as diferentes habilidades de leitura, o professor planejava o uso de diferentes instrumentos, dentre eles as perguntas orais lançadas em vários momentos durante o processo de leitura. Vejamos alguns exemplos de fragmentos retirados de planejamentos elaborados pelo professor para diferentes aulas:

Reconhecer o gênero textual e sua finalidade...

Figura 45 – Fragmento do planejamento escrito da aula 5

1.4. Realização de novas perguntas pós-leitura:

- Durante a leitura percebi que muitos sorriram. Por quê?
- Para vocês, por ser engraçado, a que gênero pertence esse texto? (Reconhecer os diferentes gêneros textuais)
- Qual a finalidade desse gênero? (Reconhecer a finalidade de um gênero textual)

Ao levar os alunos a identificarem as finalidades de alguns gêneros literários, tais como HQ e Fábula, por exemplo, o professor busca levar os alunos a refletir sobre os objetivos pretendidos pelos autores, como o de divertir as pessoas por meio de textos humorísticos, e dessa forma, também contribui para que eles melhor compreendam o texto.

Localizar informações explícitas nos textos...

Figura 46 – Fragmento do planejamento escrito da aula 4

- O texto convida vocês a fazerem parte da turma. Em que verso aparece esse convite? E de que turma o texto fala? (Localizar informações explícitas em um texto)

Ao propor perguntas deste tipo, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem localizar informações que estão na superfície textual. Ao responder perguntas como esta, o aluno não precisa, necessariamente, compreender o texto como um todo, mas precisa retornar ao texto para buscar a informação pretendida, por meio de uma seleção, uma habilidade que também tem um papel importante em certas situações de leitura;

Elaborar inferências sobre os textos...

Figura 47 – Fragmento do planejamento escrito da aula 1

• Nos versos que se encontram no texto, o autor diz: “*Minha terra tinha palmeiras/onde cantava o sabiá...*”, por que será que ele diz isso?

• O que será que representam os traços em espiral que aparecem ao fundo da ilustração?

• Por que será que o autor do texto diz que o sabiá *cantava*? E por que ele não canta mais?

Ao propor perguntas do tipo inferencial, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem reconhecer uma ideia implícita no texto, por meio de relações entre os seus conhecimentos de mundo e as informações apresentadas nos textos.

O aluno, portanto, não encontrará respostas na superfície textual, ao contrário, para responder a perguntas do tipo inferencial, ele terá que ir além do texto, fazendo uma leitura das entrelinhas. Segundo Brandão (2006), o

leitor terá que preencher lacunas deixadas pelo autor e construir novas proposições na tentativa de compreender o texto.

Antecipar informações sobre os textos (fazer previsões) ...

Figura 48 - Fragmento do planejamento escrito da aula 1

Obs2: Explicar que iremos fazer a leitura de um texto de nome Sabiá, **antecipando informações**, como:

- Do que será que o texto vai falar sobre o sabiá?
- Que gênero será esse texto?

Ao lançar perguntas que levam os alunos a antecipar informações sobre os textos, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem ativar conhecimentos prévios para gerar previsões sobre os textos, algo que também colabora para a compreensão da leitura.

A esse respeito, Brandão (2006) adverte que

A estratégia de antecipar sentidos, assim como a ativação de conhecimentos prévios, devem estar presentes não apenas antes de iniciar a leitura, mas sim durante todo o processo, de modo que o leitor esteja continuamente refletindo sobre o que está lendo e contrastando com as previsões feitas antes e durante a sua leitura (BRANDÃO, p. 67, 2006).

Como temos visto até aqui, o professor anuncia em seu planejamento a exploração de diversas habilidades de leitura, indicando que reconhece a compreensão leitora como um processo complexo, no qual o leitor precisa desenvolver várias habilidades para compreender os textos lidos.

De modo menos frequente, a proposta de avaliação de outras habilidades de leitura também foi encontrada nos planejamentos do docente, tal como exemplificaremos a seguir:

Inferir o sentido de uma palavra ou expressão...

Figura 49 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 4

2.1.Realização de novas perguntas após a leitura coletiva;

- O texto diz que a Mônica é *durona*. O que é ser uma pessoa durona? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Por meio deste tipo de pergunta, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem relacionar as ideias presentes do texto para compreender o sentido de uma palavra ou expressão.

Neste caso, a base textual é imprescindível para que ele possa construir o sentido da palavra. Ou seja, para responder este tipo de questão é preciso que o leitor estabeleça relações entre seus conhecimentos prévios e as pistas dadas no texto.

Ativar conhecimentos prévios sobre os textos...

Figura 50 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 5

1.2.Realização de perguntas:

- O que há em um botequim? (Conhecimentos prévios)
- O que as pessoas costumam fazer em um botequim? (Conhecimentos prévios)

Ao fazer perguntas deste tipo, o professor buscou avaliar se os alunos possuem conhecimentos relativos ao tema ou ao próprio texto em si. Tal procedimento é importante para ajudar os alunos a resgatarem informações que podem ser relevantes para a compreensão do texto que será lido.

Assim, quanto mais o leitor conhecer sobre o autor, o tema e outros aspectos linguísticos envolvidos no texto, mais chances terá para compreendê-lo. Porém, Brandão (2006) destaca a necessidade de não perder

de vista “o que, efetivamente, está expresso no texto, bem como sobre o que é possível ou não ser inferido a partir dele” (p. 66).

Compreender o texto de forma global...

Figura 51 - Fragmento do planejamento escrito da aula 6

- Qual a ideia central dos textos lidos?
- O que será que o autor e/ou autores queriam que aprendêssemos?

Ao propor perguntas deste tipo, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem reconhecer o assunto principal do texto. Para tal, é necessário que o aluno consiga relacionar diferentes informações apresentadas na superfície textual para construir um sentido global do texto.

Em geral, nas perguntas de compreensão global propostas pelo professor, era solicitado que os alunos identificassem o tema ou assunto principal do texto. No caso do exemplo acima, a pergunta se refere ao assunto principal.

Comparar textos (intertextualidade) ...

Figura 52 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Verificação da compreensão do texto:

- Há semelhança entre os outros textos que vocês leram? Qual (is)? (Resgatar, entre os alunos, dentre os textos lidos, qual o que melhor relaciona-se com a ideia do texto “*Uma Canção*”, onde o autor nega a existência das palmeiras, por exemplo).

Através de perguntas deste tipo, o professor buscou avaliar se os alunos conseguem reconhecer pontos de semelhança e divergência entre os textos no que tange a vários aspectos, tais como: tema, assunto principal, ponto de vista dos autores, finalidade, entre outros aspectos.

Segundo Leite; Barbosa (2006), o trabalho com a intertextualidade deve levar os alunos a observar pistas de diálogos entre o texto lido e os outros textos. Desse modo, o professor age como um mediador, levando os alunos a perceberem as diversas manifestações dialógicas no ato da leitura.

Interpretar o texto com auxílio de material gráfico...

Figura 53 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

• No 3º quadrinho, a expressão facial do menino, ao mostrar o seu trabalho foi de:

<input type="checkbox"/> felicidade	<input type="checkbox"/> vergonha	<input type="checkbox"/> medo
<input type="checkbox"/> tristeza	<input type="checkbox"/> ansiedade	<input type="checkbox"/> raiva

(Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, foto etc)

Ao lançar perguntas deste tipo aos alunos, o professor buscou avaliar se eles conseguem utilizar os elementos gráficos para construir sentidos sobre os textos. Para tal, os alunos terão que fazer relações entre o texto verbal e não verbal, algo que exige uma elaboração inferencial.

Geralmente, perguntas deste tipo são abordadas a partir da leitura de textos multimodais, tal como fez o professor, ao trabalhar HQ e tirinhas na sequência didática da aula 4. De acordo com a Matriz da Prova Brasil,

Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a integração entre a imagem e o texto escrito. A integração entre imagens e palavras contribuem para a formação de novos sentidos do texto (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 34, 2008).

Embora o professor não tenha explicitado nas entrevistas se ele utilizava a matriz da Prova Brasil para planejar suas aulas, podemos perceber que a maioria das habilidades trabalhadas por ele para avaliar a compreensão de leitura dos seus alunos, está descrita na matriz. Isto indica que a concepção de avaliação de compreensão de leitura do professor, está muito próxima do que está estabelecido nos documentos oficiais sobre o ensino de

compreensão de textos. Vejamos o fragmento da Matriz da Prova Brasil - MEC a seguir:

Figura 54 – Fragmento da Matriz da Prova Brasil – MEC

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12

Tópico III. Relação entre Textos		
Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Identificar a tese de um texto	-	D9

Nota-se que para o professor, a compreensão de leitura envolve um conjunto de habilidades que precisam ser ensinadas e avaliadas sistematicamente, tal como vimos em sua prática pedagógica.

Nessa direção, percebe-se a existência de um planejamento prévio das perguntas que são propostas aos alunos e as práticas avaliativas de compreensão de textos tendem a contemplar de forma diversificada várias habilidades de leitura necessárias para a formação de um leitor autônomo, o que pode favorecer a compreensão dos textos pelos alunos.

A avaliação deve ocorrer antes, durante e depois da leitura

Como pudemos observar na prática do professor, a avaliação da compreensão leitora não ocorria apenas quando a leitura era finalizada, ao contrário, geralmente as perguntas sobre os textos eram realizadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura. Assim, a sequência que prevalece na prática do professor não é “ler para depois avaliar”, mas “avaliar durante todo o processo da leitura”.

Esta concepção também se manifesta nos planejamentos escritos do professor, em que podemos encontrar várias sugestões de perguntas para serem realizadas durante todo o processo de leitura dos textos. Vejamos os fragmentos de planejamentos escritos a seguir:

Figura 55 – Fragmentos de atividades envolvendo perguntas antes da leitura dos textos

AULA 1
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Momento de sensibilização:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proposição à turma do desenvolvimento da referida sequência; 2. Apresentação do título de uma canção “<i>Sabiá</i>”, de Chico Buarque e Tom Jobim; <p>Obs: Antecipar leitura, realizando perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém sabe o que é um sabiá? • Quem já viu um sabiá? • Quem consegue descrever como ele/ela é?
AULA 2
<p>Obs: Antes da leitura, divulgar o título do texto, realizando, também, indagações prévias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguém já leu esse texto? • Do que fala esse texto?

De forma geral, as perguntas realizadas antes da leitura dos textos, serviam para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos. Além disso, também era objetivo do professor, fazer com que os alunos fizessem previsões sobre os textos a serem lidos.

Para Menin (2010), a avaliação da leitura também é um meio de ativar os conhecimentos prévios, levando os alunos a elaborarem questões do tipo: “O que sei sobre o conteúdo do texto e sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? O que mais sei que pode me ajudar a identificar: o autor, o gênero, o tipo de texto?” (p. 137).

Figura 56 – Fragmentos de atividades envolvendo perguntas durante a leitura dos textos

AULA 3
<p>Distribuição do texto impresso aos alunos, aos quais será proposta a realização de uma leitura silenciosa, depois compartilhada, esta, por meio de um jogral.</p> <p>Durante a leitura, visando compreensão, realizar indagações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No texto, o que quer dizer “pateta”? • As palavras <i>Aqui</i> e <i>Acolá</i>, no texto, dão a ideia de quê? • No verso: “Lá <u>vem</u> o pato...”, em que tempo ocorre o fato? • Em que sentido aparecem as palavras “<i>bater</i>”, “<i>galo</i>” e “<i>papo</i>”, no texto?
AULA 6
<p>1.3. Realização de perguntas durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual seria a felicidade deles? • Quem é o rei dos deuses indígena? • Ao despertar a inveja de Jurupari, o que será que ele decidiu fazer? • No momento em que o menino foi colher os frutos das árvores, o que será que aconteceu? • Ao plantarem os olhos do menino, o que nasceu?

Dentre as perguntas propostas durante a leitura dos textos, também foram exploradas habilidades de leitura diversas com questões literais e inferenciais, tal como já vimos aqui.

É importante destacar o grande número de perguntas propostas durante a leitura, indicando que para o professor, tanto a avaliação, quanto o ensino da compreensão de leitura, devem contemplar a reflexão sobre os textos.

Figura 57 – Fragmentos de atividades envolvendo perguntas após a leitura dos textos

AULA 1
<p>Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A que gênero pertence esse texto? (Resgatar a composição de um poema) • No texto há alguma palavra que vocês não conhecem? Caso haja, qual (is)? • O texto inicia com a expressão “<i>vou voltar</i>”, o que representa pra vocês? Por que os autores usaram essa expressão?
AULA 5
<p>1.4. Realização de novas perguntas pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a leitura percebi que muitos sorriram. Por quê? • Para vocês, por ser engraçado, a que gênero pertence esse texto? (Reconhecer os diferentes gêneros textuais) • Qual a finalidade desse gênero? (Reconhecer a finalidade de um gênero textual)

As perguntas realizadas depois da leitura dos textos também são frequentes nos planejamentos escritos do professor. Em geral, antes de propor uma nova leitura, o professor avaliava a compreensão leitora dos alunos utilizando-se por exemplo de perguntas orais ou atividades escritas.

De acordo com Borafull (2003), a avaliação da compreensão depois da leitura, permite a exploração de diversas habilidades, dentre as quais destacamos: identificação do tema; identificação da ideia principal, localização de informações literais, elaboração de inferências e compreensão global.

A autora ainda sugere que a avaliação da compreensão leitora deve centrar-se no processo e não no resultado. Desse modo, destaca que essa avaliação deve ocorrer antes, durante e depois da leitura, conforme constatamos no planejamento do professor.

Tais ideias, corroboram com Solé (1998), quando ela destaca que para a avaliação fornecer as informações importantes para um bom desenvolvimento do ensino, é necessário que ela ocorra durante todo o processo de leitura.

Nos exemplos a seguir, veremos que as perguntas realizadas durante a leitura dos textos não serviam apenas como fonte de informações para a avaliação, mas como estratégias para desenvolver determinadas habilidades de leitura dos alunos. Observe os seguintes fragmentos:

Quadro 11 - Fragmento de observação da aula 6

P: eu vou distribuir para vocês um texto e vocês vão ler esse texto. Como sempre, silenciosamente, e espero que ao terminarem, você terem uma leitura para que eu possa passar algumas perguntas e estas perguntas tenham respostas de vocês que correspondam aquilo que eu quero saber. Porque aí a gente vai confirmar, realmente, se vocês leram.

(Após alguns minutos de leitura...)

P: e aí... vocês sabem a que gênero pertence esse texto?

A: poema.

(...)

P: Jaçanã, quem é essa?

A: uma vitória régia.

P: sim, ela se transformou em uma vitória régia, tudo bem, como você diz aí. Entretanto, dentro dessa história que se encaixa aí, ela é o quê?

A: uma flor.

P: está dizendo que ela é uma flor?

A: não.

A: ela é bela como uma flor.

P: isso. Está dizendo que ela é bela como uma flor, mas na realidade quem é ela? **A:** uma mulher.

P: e o que aconteceu com ela?

A: ela se transformou em uma vitória régia.

P: Por que ela se transformou em uma vitória régia?

A: porque o pajé ficou irado com ela.

P: e o pajé ficou irado com ela por conta de quê?

A: porque ela viu seu proibido amor?

P: é isso que fiz aí?

A: não, é porque ela se apaixonou.

(...)

P: sim, mas aí no texto ainda menciona alguma outra lenda?

A: vitória régia.

A: saci.

P: vocês disseram que tem a vitória régia, saci (...) menciona mais alguém?

No exemplo acima, podemos notar que o professor faz perguntas de vários tipos aos alunos, muitas vezes avaliando a compreensão que os alunos tinham sobre o texto. Isto mostra que seu objetivo não era simplesmente perguntar para avaliar a compreensão, mas também para ensinar os alunos a refletirem sobre os textos lidos, o que remete ao primeiro bloco de concepções discutidos nesta seção.

As formas de mediação do professor são, portanto, decisivas para que a avaliação não seja apenas uma ferramenta de verificação das aprendizagens, mas, sim, um recurso pelo qual possam ser mobilizados vários conhecimentos para o desenvolvimento da compreensão.

A avaliação da compreensão deve utilizar instrumentos diversificados

Segundo Solé (1998), a avaliação formativa é inerente ao ato de ensinar. Sendo assim, a autora destaca algumas condições favoráveis a presença da avaliação formativa no processo de ensino de leitura, como por exemplo, colocar em prática sequências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno na leitura, nas quais ele pode acompanhar os processos de aprendizagem.

No caso do nosso professor, vimos que a sua prática era guiada pelas sequências de atividades propostas em seus planejamentos escritos, revelando que, na sua concepção, a avaliação deveria ocorrer por meio de instrumentos diversificados.

O planejamento das sequências didáticas, tal como discute Solé (1998), contribui de maneira significativa para a organização da avaliação, uma vez que este favorece a elaboração de atividades diversificadas para que o professor possa observar o desenvolvimento dos trabalhos dos alunos com dificuldades na leitura.

Vejamos o que disse o professor, quando questionado durante a entrevista sobre que instrumentos utilizava para avaliar a leitura dos alunos:

Eu costumo realizar perguntas orais e perguntas escritas. E assim...eu não gosto muito de utilizar o livro adotado pela rede.

Eu não gosto muito dele, não. Então eu procuro buscar textos de outras fontes. Às vezes vou à internet, às vezes vou a outros livros que eu tenha disponível dentro do meu acervo (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

O depoimento também revela que na concepção do professor a avaliação da compreensão também deveria contemplar uma grande variedade de textos. Isto pode ser observado em várias atividades voltadas tanto para o ensino, quanto para a avaliação da compreensão de textos.

Assim, neste tópico, iremos analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor durante as aulas observadas. Abordaremos, portanto, as perguntas orais; as perguntas escritas; as perguntas de múltipla escolha; o reconto oral; a descrição de personagens (produção textual); o agrupamento de textos de acordo com o assunto central; a ordenação do texto em sequência correta; o texto lacunado (semelhante à técnica Cloze), entre outros propostos pelo professor.

Figura 58 – Instrumento avaliativo: “Perguntas orais”

Obs: Realizar novas indagações (estratégias de leitura):

- Como a história se inicia? E onde se passa?
- Por que o patinho é considerado feio? Ele é realmente feio?
- Por que ele demorou tanto a nascer?
- Com que sentimento o patinho recebe os insultos dos outros?
- O que realmente ocorre na história?
- Como a história termina?

2.1. Realização de novas perguntas após a leitura coletiva;

- O texto diz que a Mônica é *durona*. O que é ser uma pessoa durona? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)
- Nos versos: “*Eu quero ser seu amigo*” e “*E ninguém mexe comigo*”, quem está falando? (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto)
- O texto diz que em seu coração além de Sansão, ainda cabem todos os seus amigos. Quem é Sansão? (Inferência/Conhecimentos prévios)
- No verso: “Não conseguem *se dar bem*”. O que quer dizer a expressão *se dar bem*? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)
- O texto diz que a Magali come tudo e não sobra nada pra ninguém. Como chamamos com as pessoas que comem assim, descontroladamente? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)
- Por que no texto aparece a expressão “*eca!*”, quando se fala de Cascão? (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão)

Pudemos perceber que a pergunta oral é o instrumento mais utilizado pelo professor para avaliar a compreensão textual dos seus alunos. Como também já vimos em depoimentos anteriores, na concepção do professor, as perguntas orais possibilitavam uma participação mais ativa dos alunos durante as leituras, principalmente daqueles que apresentavam mais dificuldade em compreender os textos.

As perguntas orais eram realizadas pelo professor ao longo de todo processo de leitura, tal como já vimos aqui. Além disso, o nível de complexidade das perguntas variava, dependendo dos objetivos pretendidos pelo professor, como podemos ver no exemplo acima (Figura 58).

Figura 59 – Instrumento avaliativo: “Perguntas escritas abertas”

6. Ao escrever esse texto, onde se encontrava o autor?

.....

7. Nos versos: “*Não permita Deus que eu morra/Sem que eu volte para lá*”, que sentimento o poeta revela?

8. Em que tempo fala o poeta quando diz: “*Minha terra tem palmeiras*”?

.....

9. Nos versos abaixo, de acordo com as palavras destacadas, a quais lugares refere-se o poeta?

a) “*Sem que eu volte para lá*”.

b) “*Que não encontro eu cá*”.

9. Diante da morte do pai, qual o problema que surgiu para os irmãos resolverem?
.....
10. Quais as formas encontradas pelos irmãos para resolver o problema?
.....
11. A forma de resolver o problema encontrada pelos irmãos? Por quê?
.....
12. Quando o vizinho costumava desfazer tudo o que os irmãos faziam?
.....

As perguntas escritas abertas podiam ser encontradas com frequência nas fichas de avaliação da compreensão leitora, aplicadas ao final das aulas. Geralmente, estas perguntas resgatavam apenas um dos textos lidos em sala. Também verificamos que várias habilidades de leitura eram contempladas por meio das perguntas escritas, como podemos ver no exemplo acima: “Ao escrever esse texto, onde se encontrava o autor?” (Inferência); “Quais as formas encontradas pelos irmãos para resolver o problema?” (Localização de informação explícita).

O uso deste tipo de instrumento revela que, na concepção do professor, os instrumentos avaliativos deveriam variar também quanto ao nível de complexidade, já que a elaboração da resposta escrita poderia ser um fator complicador.

Figura 60 – Instrumento avaliativo: “Questão de múltipla escolha”

COMPREENSÃO TEXTUAL

1. O texto “Canção do Exílio”, pertence a qual gênero textual?

() anúncio () carta pessoal () poema

() relato pessoal () notícia () reportagem

2. Qual a finalidade desse gênero textual?

() avisar () divertir () informar () ensinar

3. Geralmente, encontramos textos desse gênero, em:

() gibí () revista () livro () jornal

4. A palavra “*exílio*”, no texto, refere-se à ideia de:

() sentimento () isolamento () coragem

5. Na primeira estrofe, o poeta faz uma comparação entre as aves. O que ele compara nelas?

() a plumagem () o canto () o voo () a coragem

7. Mediante as atitudes dos irmãos, podemos concluir que:			
<input type="checkbox"/> foram espertos	<input type="checkbox"/> foram ingênuos	<input type="checkbox"/> foram malvados	
8. A palavra “ herança ”, no texto, relaciona-se melhor com:			
<input type="checkbox"/> prêmio	<input type="checkbox"/> bens	<input type="checkbox"/> presente	<input type="checkbox"/> dívida

Assim como as perguntas escritas, este tipo de questão só foi utilizado pelo professor nas fichas de avaliação da compreensão textual.

Nos exemplos acima, o professor também contempla algumas habilidades de leitura, dentre as quais podemos destacar: identificação do gênero textual, finalidade e suporte (“O texto, Canção do Exílio, pertence a qual gênero textual?”; “Qual a finalidade desse gênero textual?”; “Geralmente, encontramos textos desse gênero em... ”); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (“A palavra exílio no texto, refere-se à ideia de:”), etc.

Figura 61 – Instrumento avaliativo: “Reconto oral”

<p>4. Distribuição de gibis para leitura pelos alunos (Os alunos deverão ler apenas uma história do gibi escolhido);</p> <p>Obs1: Após a leitura, determinar um momento para socializações da leitura pelos alunos, com apresentação do gibi lido e breve relato oral do que leu no mesmo.</p>
--

Na concepção do professor, neste tipo de atividade, os alunos precisariam compreender globalmente o texto para recontar a história lida, bem como resgatar várias informações literais para recontar o texto de forma coerente, seguindo a ordem dos acontecimentos.

Além disso, eles precisariam dominar alguns conhecimentos do gênero em si (reconto), já que na reconstrução do texto, busca-se a apropriação do texto modelo, cabendo pouca flexibilidade para criações e modificações que se distanciem dele (SÁ, 2014).

Figura 62 – Instrumento avaliativo: “Descrição de personagens (produção textual)”

2.2. Resgatar características dos personagens, solicitando que façam uma descrição por escrito, em uma ficha.

2.3. Socialização de produções escritas (descrições), por alguns alunos.

Na atividade de descrição, o professor buscou avaliar se os alunos conseguiam resgatar as características dos personagens apresentadas no texto lido. Na visão do professor, os alunos precisariam localizar algumas informações literais do texto e também relacioná-las com os seus conhecimentos prévios sobre os personagens para responder a atividade.

Para tal, os alunos precisaram atribuir adjetivos para caracterizar os personagens do texto, selecionando aqueles que mais representavam cada um deles. Além disso, era preciso dominar alguns elementos importantes para a produção de um texto, tal como a paragrafação, a pontuação, a coerência, a coesão, entre outros.

Figura 63 – Instrumento avaliativo: “Agrupamento de textos de acordo com o assunto central”.

3. Distribuir entre os trios, diversos provérbios populares, para que após a leitura, relacione-os aos textos, atribuindo-lhes sua moral;

4. Momento de socialização dos provérbios utilizados para atribuir a moral, a partir da leitura dos textos novamente, com breve reflexão para verificar se encaixaram-se com os mesmos.

Por meio deste instrumento, o professor buscou avaliar duas habilidades de leitura: compreensão global e intertextualidade. Para agrupar os textos em razão das semelhanças, os alunos precisariam compreender a ideia central de cada texto (fábulas e provérbios), como está exposto no comando da atividade. Vemos, portanto, que a natureza deste tipo de instrumento avaliativo, leva os alunos a refletir sobre as diferentes possibilidades de relações que se formam entre os textos, neste caso, a intertextualidade. Vemos, portanto, que na visão do professor, os instrumentos

avaliativos se configuram como ferramentas que levam os alunos a refletir sobre os textos lidos.

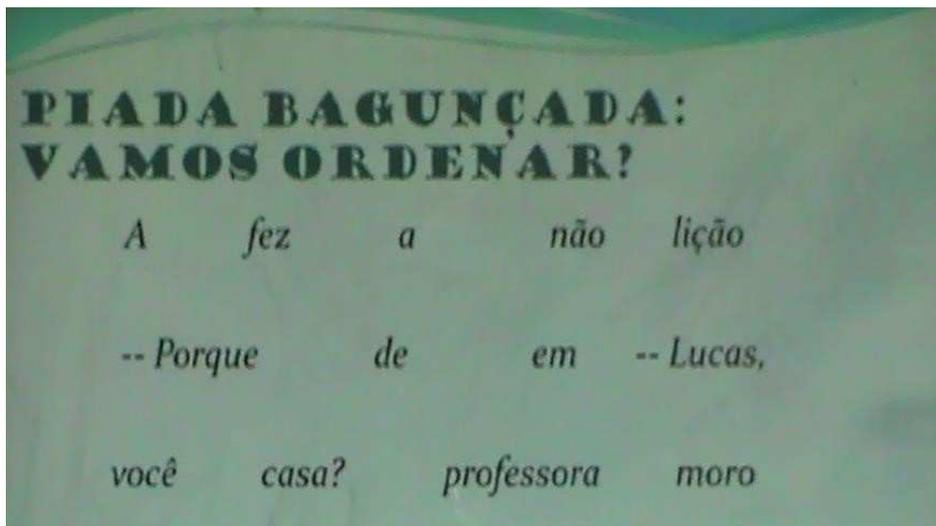
Figura 64 – Instrumento avaliativo: “Ordenação de texto na sequência correta”

- **3ª etapa:**

1. Distribuição da fábula “*O Rato e a Ratoeira*”, fatiada, ainda nos trios, com a proposta de que a leiam, e em seguida, ordenem a sequência correta.

Finalização da sequência: Momento de socialização dos textos após a ordenação, verificando se a conexão está correta.

Obs: Neste momento, o texto original será lido pelo professor, sendo acompanhado pelos alunos.



Ao fazer uso de instrumentos como este, o professor buscou avaliar inicialmente se os alunos conseguiam reconstruir (ou produzir) a fábula e a piada de maneira coerente, ou seja, de uma forma que fizesse sentido para eles.

Vale notar que, mais do que uma atividade de avaliação da compreensão de leitura, tal instrumento requer uma produção textual, visto que os alunos não tiveram acesso ao texto antecipadamente. Dessa maneira, a leitura do texto original realizada pelo professor, após as versões

apresentadas pelos alunos, serviu para certificar se as conexões feitas por eles estavam corretas ou não. Este tipo de instrumento é bastante complexo, uma vez que os alunos terão que organizar o texto, estruturando os períodos e fazendo uso de recursos coesivos para articular as ideias e os fatos. Além disso, é preciso também ter conhecimentos prévios sobre as características dos gêneros fábula e piada. O último instrumento de avaliação a ser discutido aqui, trata-se de uma atividade de texto lacunado, na qual os alunos tiveram que preencher as lacunas do texto com as palavras apresentadas no quadro. Em geral, a atividade não vem acompanhada do repertório de palavras, no entanto, neste caso, parece que o professor buscou oferecer uma espécie de ajuda para os alunos.

A atividade de texto lacunado se assemelha a técnica de Cloze já discutida no capítulo 1, utilizada por pesquisadores do campo da psicologia cognitiva para avaliar o nível de compreensão textual dos sujeitos.

Por meio deste tipo de instrumento é possível avaliar, por exemplo, se os alunos conseguem elaborar inferências sobre os textos, se possuem um repertório de palavras adequado ao texto e, sobretudo, se conseguem compreender o texto de forma global.

Além disso, de acordo com Santos et al. (2002), os conhecimentos prévios relativos ao conteúdo do texto, exercem um papel importante para o bom desempenho da atividade. Vejamos o exemplo da atividade proposta pelo professor:

Figura 65 – Instrumento avaliativo: “Cloze” (Texto lacunado)

NOME: 5º ANO “A”

• LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO ABAIXO. COMPLETANDO AS LACUNAS COM AS PALAVRAS DO RETÂNGULO, DANDO SENTIDO AO MESMO:

A VINGANÇA DE ANHANGÁ

Para os índios, Anhangá é o deus da caça. Ele aparece sob a forma de um veado branco com olhos de sua missão é que os caçadores malvados massacrem os animais do todo aquele que persegue um animal que corre o risco de ser castigado por Anhangá.

Contam que um índio uma veada que amamentava seu filhote. Com uma certa, ele feriu o veadinho. Depois, agarrou o pequeno e, ocultando-se atrás de uma o torturou para fazê-lo Ouvindo os do filhote, a veada aproximou-se da árvore. O índio, então a com uma flechada.

Mas quando, muito alegre, foi contemplar o de sua vítima, o índio verificou que tinha sido vítima de uma criada por Anhangá para castigar sua na sua frente, achava-se o de sua mãe, morta por suas próprias

mãos – campo – árvore – impedir – campo – gritos – amamenta –
flechada – transpassou – crueldade – cadáver – ilusão – perseguiu –
filhote – protetor – fogo – animal – gritar

Vale notar que, mesmo oferecendo uma lista de palavras como suporte, ainda assim, a atividade parece ter um nível de complexidade elevado, uma vez que o aluno precisa refletir se as palavras inseridas estão dando sentido ao texto.

Luckesi (2011), discute o papel dos instrumentos nas práticas avaliativas, destacando que estes recursos auxiliam o professor a observar de forma mais concreta as aprendizagens dos alunos. Segundo ao autor,

Os instrumentos de coleta de dados para a avaliação – assim como para a ciência - ampliam a nossa capacidade de observar a realidade. Sem esse passo, nossa prática avaliativa carece de base. Não sendo e não podendo ser arbitrário, o ato de avaliar necessita assentar-se sobre dados consistentes (LUCKESI, p. 300, 2011).

Nesta direção, vemos que as concepções do professor favorecem sua prática avaliativa, de modo que a variedade de instrumentos propostos por ele, permite uma observação mais ampla sobre o processo de compreensão de textos dos alunos.

A avaliação com perguntas orais promove um feedback imediato da compreensão leitora dos alunos

Já vimos aqui, que a pergunta oral é o instrumento mais utilizado pelo professor para avaliar a compreensão leitora dos seus alunos. Tal preferência foi indicada desde a primeira entrevista quando ele foi questionado sobre o instrumento avaliativo que julgava ser mais adequado para avaliar a compreensão leitora. Vejamos o que disse o professor nessa ocasião:

Eu acredito que os momentos orais [seriam os instrumentos mais adequados de avaliação da compreensão], porque a gente vê a interação de imediato, não é? (...) Acredito que no momento da oralidade, eu sinto que o resultado é muito positivo (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

Como se vê acima, na concepção do professor, a pergunta oral seria o meio mais direto de avaliar se os alunos estão compreendendo ou não os textos lidos em sala.

De fato, as observações de aula revelaram que o docente intervia de forma imediata nas respostas dos alunos e questionava os sentidos construídos por eles, tal como veremos em alguns fragmentos de observação mais adiante. Além disso, o grande número de perguntas orais realizadas pelo professor ao longo da leitura dos textos, reforça a influência dessa concepção na sua prática pedagógica.

Consideramos que formular perguntas orais durante a leitura dos textos pode ser realmente uma valiosa fonte de informação para o professor avaliar a compreensão dos alunos e intervir em favor dos objetivos de aprendizagem colocados. Solé (1998) destaca, porém, que os professores não costumam dar a devida atenção as observações que realizam no cotidiano da sala de aula. No entanto, tais experiências são muito ricas e podem oferecer informações importantes sobre as aprendizagens dos alunos.

Também é válido ressaltar que, ao avaliar a compreensão de forma oral, o professor consegue promover uma atmosfera dinâmica para o desenvolvimento da avaliação, de modo que os alunos participam de maneira mais ativa dos momentos destinados as reflexões sobre os textos lidos e não experimentam as pressões típicas das avaliações tradicionais.

Ao considerar que “o momento da oralidade é muito positivo” na afirmação acima, o professor também parece apontar uma tentativa de alcançar determinados objetivos didáticos por meio das perguntas orais lançadas aos alunos durante as reflexões sobre os textos.

Nessa perspectiva, nos extratos de sala de aula a seguir, veremos que ele utilizava as perguntas orais não só para avaliar, mas para mediar os momentos de reflexão sobre os textos lidos. Nos parece, então, que seus objetivos não seriam apenas avaliativos, mas também estavam voltados para o ensino da compreensão, pois, como vimos, através das perguntas orais, o professor ainda explorava diversas habilidades de leitura. Vejamos:

Quadro 12 – Fragmento de observação da aula 1

(Depois fazer uma breve contextualização sobre a época em que os autores escreveram os poemas e após a leitura do texto pelos alunos, o professor inicia reflexão do texto.)

P: aí ele diz...” minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá”. Ele diz, “minha terra”, que terra é essa?

A: Maranhão.

P: Maranhão. Maranhão fica onde?

A: no Nordeste (...)

P: “as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá...”. Esse aqui é onde?

A: Maranhão!

A: Portugal!

P: isso. E esse lá é aonde?

A: Maranhão.

P: isso. Afinal de contas quando ele estava escrevendo esse texto, ele estava aonde?

A: em Portugal.

A: no exílio.

Neste fragmento, vemos que as perguntas lançadas pelo professor ajudaram os alunos a compreenderem a mensagem passada pelo autor no poema. Para isto, ele realizou uma breve contextualização sobre a ditadura com o intuito passar informações que pudessem auxiliar os alunos na compreensão do texto. Todavia, as perguntas não perderam o caráter avaliativo, visto que ele fez com que os alunos resgassem as informações para elaborar as respostas.

Quadro 13 – Fragmento de observação da aula 2

(Após a leitura da fábula “A lebre e a tartaruga”)

P: aí tem inscrito “Devagar se vai ao longe”. O que quer dizer isso? **A:** que quem anda devagar, chega longe.

P: que quem anda devagar, chega longe. É assim?

A: que a tartaruga vai longe.

A: não.

A: que tem que ter paciência.

P: isso. Que quem quer alguma coisa tem que ser na base de quê? **A:** de paciência.

Neste fragmento, vemos que o professor intervém de forma mais contida nas respostas dos alunos, apesar disso, ele insiste na pergunta até que eles dêem uma resposta coerente com a ideia presente no texto. Ou seja, diferente das avaliações tradicionais, em que os alunos lêem o texto e só depois receberá um retorno do professor após um determinado período, a pergunta oral possibilita que o professor

intervenha de forma imediata na compreensão leitora dos alunos, fazendo com que os mesmos reconstruam suas ideias.

Quadro 14 – Fragmento de observação da aula 3

(O professor entregou o texto aos alunos, pedindo para que lessem silenciosamente. Após a leitura pelos alunos, o professor inicia reflexão sobre o texto)

- P:** bom, acredito que alguns conhecem esse texto, não é?
A: conheço.
P: a qual gênero pertence este texto?
A: poema.
P: de acordo com as informações que estão aí na folha, este texto foi escrito por quem?
A: Moraes.
P: Moraes?
A: não, é Vinícius de Moraes.
P: este poema que aí se encontra, foi publicado em que livro?
A: a Arca de Noé.
P: e este poema foi editado em que ano?
A: 1984
P: e foi publicado onde?
A: Rio de Janeiro.
P: e o nome da editora?
A: Record. (...) **P:** título?
A: O Pato. (...)
P: tem uma coisa que eu quero perguntar. Tem duas palavras aí que estão no segundo verso: “aqui” e “acolá”. Essas palavras querem dizer o quê? **A:** aqui e lá.
P: essas duas palavras estão se referindo a quê?
A: a lugares.
P: isso, a lugares. Ok.
P: aí no texto aparecem outras palavrinhas e nós vamos ver. A terceira estrofe, como começa?
A: (...) “pulou do poleiro no pé do cavalo, levou um coice, criou um galo”.
P: esta palavra (“galo”) está em que sentido?
A: uma ave.
P: mas no texto, ela tem que sentido?
A: um galo.
A: uma pancada.
P: isso, como resultado de uma pancada. Significa o quê?
A: que ele levou uma pancada e inchou.
P: continua a leitura.
A: comeu um pedaço de jenipapo, ficou engasgado, com dor no papo”. **P:** parou. Essa palavra (“papo”), ela pode ser empregada em que sentido?
A: conversa.
A: papeira.
A: pescoço.
P: tem mais alguma palavra?
A: não.
P: então, em que sentido ela foi empregada no texto?
A: aquela parte do pescoço.
P: certo. Agora releiam o texto.

A: “Lá vem o pato, pata aqui, pata acolá”

P: parou. Essa palavra “pata” aí, está em que sentido?

A: pés.

P: isso. Da mesma forma que a gente anda, um é aqui e o outro acolá.

(Após as reflexões, o professor reproduziu o vídeo com a música “O Pato”, de Vinícius de Moraes, interpretada pelo grupo vocal MPB-4.)

Em um primeiro momento, vemos que o professor fez perguntas para avaliar se os alunos reconheciam o gênero e o suporte textual do texto. Como já vimos aqui, este é uma das habilidades de leitura que aparece com frequência na prática do professor.

Já no segundo momento, as perguntas avaliavam o conhecimento dos alunos sobre os sentidos de algumas palavras presentes no texto. Vimos também em tópicos anteriores, que para o professor, o conhecimento sobre o vocabulário é muito importante no processo de compreensão de leitura, de modo que ele faz isso sistematicamente em suas avaliações.

Percebe-se, que ao avaliar a compreensão dos alunos durante a leitura do texto, o professor conseguiu intervir de modo ativo na construção dos sentidos do texto pelos alunos. Assim, a avaliação deixou de seguir os moldes tradicionais e o feedback da avaliação favoreceu a compreensão do texto pelos alunos.

Quadro 15 – Fragmento de observação da aula 5



(Após a leitura do texto acima pelos alunos, o professor inicia a reflexão)

P: o que deu para entender aí?

A: que ele queria fugir.

P: foi? Será só isso mesmo?

A: porque a galinha queria fugir.

P: será que é isso mesmo?

A: porque ele não tinha celular, tv a cabo...

P: e qual a relação que nós podemos fazer com esse final?

A: que ele não podia ver o DVD porque ele não tinha nada. Ele não poderia armar um plano para fugir.

Vemos, portanto, que o uso de perguntas orais não intervém apenas em uma dimensão avaliativa, mas formativa também, haja vista que o professor avaliava para intervir de forma mais imediata no processo de compreensão de leitura. É possível observar, por exemplo, que o professor gera alguns conflitos para que os alunos não realizem apenas uma leitura superficial do texto. Como é possível notar, por meio das perguntas orais, o professor torna o processo avaliativo mais próximo das práticas cotidianas de sala de aula, promovendo uma participação coletiva e auxiliando os alunos a realizarem uma leitura crítica dos textos.

Ao nosso ver, essa é uma das formas encontradas por ele para ajudar os alunos a compreenderem o texto, descartando assim, uma avaliação punitiva, centrada na classificação e separação entre os leitores autônomos e os que ainda estão em formação.

A avaliação da compreensão deve variar de acordo com diferentes gêneros textuais

Durante a entrevista inicial, uma das concepções explicitadas pelo professor, defendia que gêneros textuais distintos exigiam uma avaliação diferenciada. No depoimento a seguir, podemos observar tal concepção:

Você deve analisar diferente. Se eu tiver que avaliar um texto de um gênero notícia, não avaliarei do mesmo jeito um texto do gênero poema ou conto, tendo em vista que as estruturas são diferentes e, obviamente, quando você está lendo, você vai compreender questões diferentes nos textos, né? (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

De fato, a avaliação da compreensão de um poema pode ser bem diferente da avaliação da compreensão de uma notícia ou de uma fábula, mesmo sendo este último pertencente a esfera literária, tal como o poema.

É necessário destacar, portanto, que a avaliação de gêneros diferentes consideraria vários aspectos, como a finalidade do texto, as características, as temáticas abordadas, a linguagem, a esfera de circulação, etc. No entanto, como veremos a seguir, a concepção de que os gêneros textuais distintos necessitariam de uma avaliação diferenciada não ficou muito explícita na prática do professor, mesmo este abordando gêneros diferentes, como podemos ver no quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Esferas de circulação de textos, abordadas em cada aula

ESFERA DE CIRCULAÇÃO	GÊNERO / AULA
Literária	Poema / aula 1
	Fábula / aula 2
	Conto / aula 3
	Tirinhas e HQ's / aula 4
Cotidiana	Lenda / Aula 6
	Piada / Aula 5

Podemos observar, por exemplo, que os objetivos didáticos de cada planejamento eram muito semelhantes, e desde já indicavam que os direcionamentos das atividades avaliativas seriam os mesmos, já que as habilidades de leitura se repetiam. Vejamos os fragmentos a seguir:

Figura 66 – Fragmentos de planejamentos escritos das aulas 1 e 5

AULA 1	AULA 5
<p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA “Viajando nas Asas da Poesia”</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura Gênero textual: Poema Professor: ...</p> <p>1.JUSTIFICATIVA: No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.</p> <p>Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito pelo ato da leitura. 	<p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA “SORRINDO TAMBÉM SE APRENDE ”</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura Gênero textual: Piadas Professor: ...</p> <p>1.JUSTIFICATIVA: Ler é descobrir o mundo, este, muitas vezes presente em nosso entorno, o qual infelizmente não conseguimos entender pela ausência deste tão importante instrumento, o domínio do ato de ler.</p> <p>Por meio da leitura viajamos no imaginário, ou mesmo vivemos emoções inesperadas.</p> <p>Na vida estamos sempre fazendo leituras, estas, para os mais diversos fins. Lemos o tempo, o entorno, a realidade, o imaginário, ou seja, vivemos em permanente exercício de leitura.</p> <p>Lemos pela busca de informações, as quais nos permitem confrontar ideias e/ou compreender melhor a realidade.</p> <p>A leitura nos encaminha para os mais diversos rumos.</p> <p>Nessa perspectiva, buscando o envolver de forma permanente as crianças e/ou estudantes com a prática da leitura, elaboramos a presente sequência, por meio da qual trabalharemos, com textos do gênero “piada”, por tratar-se de um gênero que possibilita além do possível despertar pela referida prática, uma interação maior, tendo em vista ser um gênero que propicia por parte do leitor momentos de deleite.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o hábito pelo ato da leitura; • Reconhecer o gênero textual “Piada”, sua função e característica; • Ler, com fluência e compreensão textos do gênero piada; • Localizar informações implícitas ou explícitas num texto. • Elaborar inferências durante a leitura dos textos do gênero proposto; • Emitir opiniões próprias; • Ampliar o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;

Considerando as habilidades de leitura contempladas nos objetivos, vimos também que o professor explorava os mesmos tipos de perguntas durante as avaliações dos textos lidos em sala, fazendo com que algumas questões se tornassem genéricas, tal como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Figura 67 – Fragmentos de planejamentos escritos das aulas 1, 2, 5 e 6

Aulas / Gênero textual	Perguntas
Aula 2 / fábula	<ul style="list-style-type: none"> • Alguém já leu esse texto? • Do que fala esse texto?
Aula 6 / Lenda	<ul style="list-style-type: none"> • Alguém conhece essa lenda? • Do que ela fala?
Aula 1 / Poema	<p>Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A que gênero pertence esse texto?
Aula 5 / Tirinha e HQ	<ul style="list-style-type: none"> • Para vocês, por ser engraçado, a que gênero pertence esse texto?

Também queremos destacar que para avaliar a compreensão leitora dos diferentes gêneros textuais, o professor fez uso recorrente de alguns instrumentos de avaliação, tais como: perguntas orais, perguntas abertas, múltipla escolha, reconto oral, entre outras. Vejamos alguns exemplos:

Figura 68 – Fragmentos de instrumentos de avaliação

Aula 5	Aula 6
<p>NOME: 5º ANO "A"</p> <p style="text-align: center;">AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA</p> <p>1. Esse texto pertence a qual gênero textual?</p> <p>2. A função desse gênero textual é: <input type="checkbox"/> ensinar <input type="checkbox"/> divertir <input type="checkbox"/> informar <input type="checkbox"/> dar recado <input type="checkbox"/> relatar</p> <p>3. Esse gênero textual, costuma ser apresentado, geralmente de forma: <input type="checkbox"/> escrita <input type="checkbox"/> oral <input type="checkbox"/> ilustrativa</p> <p>4. A expressão "era uma vez", remete-nos a que tempo?</p> <p>5. Após ler o texto, concluímos que o fato se passou onde?</p> <p>6. Como você percebeu isso?</p> <p>7. Mediante as atitudes dos irmãos, podemos concluir que: <input type="checkbox"/> foram espertos <input type="checkbox"/> foram ingênuos <input type="checkbox"/> foram malvados</p> <p>8. A palavra "herança", no texto, relaciona-se melhor com: <input type="checkbox"/> prêmio <input type="checkbox"/> bens <input type="checkbox"/> presente <input type="checkbox"/> dívida</p> <p>9. Diante da morte do pai, qual o problema que surgiu para os irmãos resolverem?</p> <p>10. Quais as formas encontradas pelos irmãos para resolver o problema?</p> <p>11. A forma de resolver o problema encontrada pelos irmãos? Por quê?</p> <p>12. Quando o vizinho costumava desfazer tudo o que os irmãos faziam?</p> <p>13. A atitude do vizinho, ao desfazer do que os irmãos faziam, demonstra: <input type="checkbox"/> amizade <input type="checkbox"/> desrespeito <input type="checkbox"/> consideração <input type="checkbox"/> inveja</p>	<p>Nome: 5º Ano "A"</p> <p style="text-align: center;">Avaliando a compreensão leitora</p> <p>• Após a leitura do texto, responda às questões abaixo com atenção:</p> <p>a) Esse texto pertence ao gênero textual: <input type="checkbox"/> poema <input type="checkbox"/> conto <input type="checkbox"/> lenda <input type="checkbox"/> relato <input type="checkbox"/> anúncio <input type="checkbox"/> notícia</p> <p>b) Encontramos textos desse gênero, geralmente em: <input type="checkbox"/> gibí <input type="checkbox"/> jornal <input type="checkbox"/> livro <input type="checkbox"/> revista <input type="checkbox"/> encarte de cd</p> <p>c) A função desse gênero textual é: <input type="checkbox"/> informar <input type="checkbox"/> divertir <input type="checkbox"/> ensinar <input type="checkbox"/> avisar <input type="checkbox"/> anúncio <input type="checkbox"/> dar recado <input type="checkbox"/> criticar</p> <p>d) Qual é a ideia central desse texto?</p> <p>e) A expressão "um dia", no texto, remete-nos ao tempo: <input type="checkbox"/> presente <input type="checkbox"/> passado <input type="checkbox"/> futuro</p> <p>f) "Ele nasceu sem um pingo de bondade no coração." A palavra destacada refere-se a quem?</p> <p>g) No texto, a palavra "azucrinar", aparece com o sentido de: <input type="checkbox"/> parabenizar <input type="checkbox"/> importunar <input type="checkbox"/> visitar <input type="checkbox"/> presentear</p> <p>h) De acordo com o texto, se Romãozinho nasceu sem um pingo de bondade, significa que ele é o quê?</p> <p>i) Você concorda com as atitudes de Romãozinho? Por quê?</p> <p>J) Onde trabalhava o pai de Romãozinho?</p> <p>k) Insatisfeito, quando foi levar o almoço ao pai, e dizer-lhe que sua mãe o odiava, Romãozinho mostrou por ela um sentimento de: <input type="checkbox"/> amor <input type="checkbox"/> saudade <input type="checkbox"/> vingança <input type="checkbox"/> solidão</p> <p>m) Onde Romãozinho abriu a cesta e comeu toda a galinha?</p>

Tais exemplos evidenciam que não era intenção do professor formular perguntas diferenciadas em razão dos gêneros textuais lidos, ou seja, apesar de estar avaliando a compreensão dos gêneros piada e lenda (nos exemplos acima), não houve variação quanto ao tipo de pergunta.

Nos exemplos a seguir, veremos também que há muitas semelhanças quanto aos argumentos utilizados pelo professor para justificar a escolha dos diferentes gêneros textuais abordados em cada aula. Vejamos os fragmentos:

Figura 69 – Fragmentos de planejamentos escritos

Aula 2	Aula 3
<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA</p> <p style="text-align: center;">“ONDE ESTÁ A MORAL DA HISTÓRIA?”</p> <p style="text-align: center;"><i>“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Paulo Freire)</i></p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gênero textual: Fábula</p> <p>Professor:</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>“A leitura é o modo mais prazeroso de adquirir conhecimento”, assim pensa Ferreira Gullar, porém, no âmbito escolar, despertar nos alunos, principalmente no contexto atual para a prática da leitura tem se tornado uma batalha muito difícil, visto que cotidianamente estes se mostram alheios à importância do conhecer, tendo em vista os tantos outros alvos de interesse que lhes são ofertados.</p> <p>Sabendo-se da importância e da necessidade do domínio da leitura, e esta com compreensão, na intenção de continuar trilhando na conquista do despertar o interesse dos alunos pelo ato de ler, decidimos pela elaboração e execução desta sequência.</p>	<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3</p> <p style="text-align: center;">PATINHO FEIO? MESMO?</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gêneros textuais: Contos clássicos e contemporâneo e poema.</p> <p>Professor:</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>Despertar para a leitura, no âmbito escolar, onde esta ocorra com fluência e compreensão, é uma aventura constantemente no cotidiano dos professores, mediante o fato do desinteresse demonstrado pelos alunos pelo conhecimento, e por sua vez pelo ato de ler, mesmo que este ocorra da forma mais prazerosa, onde os professores lançam mão de recursos variados para tal conquista.</p> <p>Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: “Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar”, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.</p>

Desse modo, percebe-se que, apesar de conceber que a avaliação de determinados gêneros textuais deveria ser diferenciada, na prática, o professor pouco varia quanto aos instrumentos avaliativos utilizados e aos tipos de perguntas abordadas.

4.4 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA COMPEENSÃO DE LEITURA

No tópico 5.2, vimos que o professor faz uso de atividades e textos variados para ensinar os alunos a compreenderem os textos. Observamos também que em sua prática de ensino são priorizados alguns aspectos, julgados importantes pelo docente, tais como: o uso de perguntas orais antes, durante e após a leitura dos textos; o uso de textos da esfera literária (conto, lenda, história em quadrinho, poema) como recurso para envolver os alunos na leitura, bem como a exploração de diferentes modalidades de leitura (leitura silenciosa, leitura coletiva, leitura em voz alta, leitura dramatizada), a fim de levar os alunos a participarem mais ativamente.

Neste tópico, aprofundaremos as discussões acerca das práticas avaliativas do professor, analisando os objetivos didáticos indicados em seus planejamentos, suas concepções, bem como os recursos e atividades utilizadas por ele para a avaliação da compreensão textual.

Como abordamos no tópico anterior, temos considerado as perguntas de compreensão sobre os textos formuladas pelo professor, como perguntas voltadas tanto para o ensino, como para a avaliação da compreensão dos textos lidos em sala. Como também já frisamos, o próprio professor, em uma das primeiras entrevistas no início da pesquisa, expressou que não costuma diferenciar as práticas de ensino e de avaliação, pois para ele ambas ocorrem “naturalmente” durante as aulas.

Sendo assim, nos tópicos seguintes, buscamos identificar na prática do professor e nas atividades propostas por ele durante as aulas como ele avaliava a compreensão de leitura de seus alunos.

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos identificam os gêneros textuais lidos, suas funções e suportes

Como já foi visto, entre os objetivos didáticos do professor para o ensino de compreensão de leitura está o trabalho com a diversidade textual. Assim, numa análise mais direcionada às atividades de avaliação da compreensão propostas nas aulas vimos que as chamadas “atividades de compreensão textual” ou “fichas de leitura”, frequentemente, buscavam “levar os alunos a identificarem os gêneros textuais lidos, sua funcionalidade e suportes textuais”. Tais atividades eram, geralmente, aplicadas após as reflexões sobre os textos, mediadas pelo professor.

Conforme podemos observar nos fragmentos de atividades a seguir, as perguntas sobre esse tópico eram feitas de forma bastante objetiva. Vejamos

Figura 70 – Fragmento de um instrumento de avaliação da aula 1

ALUNO (A):5º ANO "A"

COMPREENSÃO TEXTUAL

1.O texto "Canção do Exílio", pertence a qual gênero textual?

() anúncio () carta pessoal () poema

() relato pessoal () notícia () reportagem

2.Qual a finalidade desse gênero textual?

() avisar () divertir () informar () ensinar

3.Geralmente, encontramos textos desse gênero, em:

() gibi () revista () livro () jornal

Figura 71 – Fragmento de um instrumento de avaliação da aula 3

NOME:5º ANO "A"

FICHA DE LEITURA

Apresentação da obra:

Título:

Autor:

Editora: Local:

Edição: Ano de publicação:

Gênero Textual:

() notícia () carta pessoal () conto () poema

 () propaganda () anúncio () relato pessoal

Estrutura do texto:

Quantos versos tem? E quantas estrofes?

Público Alvo (Este texto é destinado a):

() adultos () crianças () todos (crianças e adultos)

Após a leitura dos textos, o professor também fazia perguntas oralmente com a mesma finalidade indicada acima. Vejamos:

Quadro 17 - Fragmento de observação da aula 5

P: Sim. Então resgatando os gêneros que a gente já trabalhou. A gente já viu que todos os gêneros que a gente já trabalhou, basicamente, cada um deles tem uma função específica. Trabalhamos com os contos, fábulas (...) **A:** poemas.

A: canto.

P: canto é um gênero textual?

A: não.

P: com relação as fábulas que a gente já passou também, a gente viu que a função das fábulas era qual? Nos...

A: nos dar lições.

P: isso. Nos dar lições. Sempre nos ensinar alguma coisa. Com relação a piada, qual seria a função específica da piada? Por que será que a gente escreve piadas? Porque a gente quer que as pessoas...

A: se divirtam.

P: e a forma que eu posso constatar que as pessoas estão se divertindo é quando elas?

A: riem

P: ou seja, uma das características básicas de uma piada, para que eu faça as pessoas sorrirem, o texto tem que ser?

A: engraçado!

Vemos, por exemplo, que ao questionar os alunos oralmente sobre a funcionalidade da fábula, o professor consegue mobilizar certos conhecimentos acerca do gênero que vão além das perguntas formuladas na ficha de leitura mostrada anteriormente.

Após a discussão sobre os textos lidos também identificamos como prática avaliativa do professor, a realização de exposições orais dialogadas sobre o gênero textual lido. Vejamos abaixo um exemplo desse tipo de proposta, registrado na quinta aula.

O professor apresenta inicialmente a seguinte imagem e faz a leitura dos balões:

Figura 72 – Piada apresentada pelo professor na aula 5



Fonte: <http://www.piadascurtas.com.br/morta/>

Quadro 18 - Fragmento de observação da aula 5

Após a leitura, o professor mostra um slide com informações sobre o gênero piada e inicia uma exposição oral.

P: vimos lá nos quadrinhos que o que faz com que a gente consiga entender a mensagem que é passada pela fala dos personagens vai muito da expressão e da forma como ele fala. Certo? Então se explora muito lá (nos quadrinhos) os sinais de pontuação. Se neste caso eu tirasse os sinais e tivesse repetindo essas falas aqui, como certeza as pessoas não iriam achar a menor graça na piada. É preciso eu ter uma entonação perfeita e obedecer aos sinais de pontuação porque esses sinais de pontuação, com certeza, iriam me forçar a fazer expressões faciais para as pessoas poderem entender a mensagem que eu estou passando. Então, como é que devo ler essa piada mesmo?

A: “Nossa eu tô morta!”

A: “É. E pelo cheiro não é de hoje!”.

P: essa forma como vocês leram agora, se parece com a primeira?

A: não.

P: isso mesmo. Agora eu entendi bem melhor. Então, piada é uma mini história porque são pequenos textos. Alguém pode chegar aqui e dizer: um casal de velhos estava sentado e um disse para o outro... e contar uma mini história que tem a finalidade de

divertir o leitor. Geralmente as falas são reproduzidas da mesma forma que foi dita pelo personagem. (...)

P: geralmente, eu costumo contar piadas onde?

A: em jornal.

A: livros.

A: gibi.

P: eu até encontro piadas em livros, mas será que a piada é um gênero textual específico de livros?

A: não. Tem em revistas.

A: DVD!

P: DVD? Quando tu vê lá no teu DVD, como é que essas piadas aparecem?

A: em um teatro.

P: que seja num teatro, mas como é que essas piadas aparecem lá no teatro?

A: uma pessoa contando.

P: então...lá no DVD existem comediantes contando piadas. Então ele é um gênero, basicamente, oral. Certo? Que a gente costuma depois, reproduzir num papel. Tanto que, se alguém for contar uma piada pra mim agora, lá na frente eu posso contar a piada aumentando alguma coisa. São textos que a gente conhece porque veio de alguém que nos contou e quando a gente conta para os outros, sempre contamos um pouquinho alterado. (...)

P: vejamos aí. Características da piada. A piada é realçada pelo tom de voz, por gestos e caretas que fazemos; O que provoca o riso numa piada, é sempre um final engraçado que ninguém espera (...). Então, a gente costuma contar piadas. A gente não é muito de estar escrevendo, porque as pessoas estão sempre nos passando, a gente escuta e passa para outras pessoas. Então, a piada é um texto de tradição oral, mas vale ressaltar que pode ser escrita também, porém, ao escrevermos devemos ter muito cuidado com os sinais de pontuação, pois são eles que dão clareza ao texto.

Como pode ser observado a partir das perguntas feitas pelo professor durante a sua exposição, algumas questões são destinadas ao conhecimento sobre o gênero piada. Por exemplo, sua finalidade (“Com relação a piada, qual seria a função específica da piada? Por que será que a gente escreve piadas?”) e esfera de circulação (“geralmente, eu costumo contar piadas onde?”). Tal proposta é coerente com o depoimento do professor na primeira entrevista.

Vejamos o que ele disse:

“Se conseguem (os alunos) identificar o gênero, porque umas das coisas que eu cobro depois que a gente termina uma atividade de leitura e de repente vamos até para uma situação de interpretação, uma das primeiras questões que eu procuro priorizar é saber se eles conseguem identificar o gênero, depois a funcionalidade desse gênero e onde eu posso encontrar esse gênero.” (DEPOIMENTO DO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

Outros conhecimentos também foram abordados pelo professor, como a questão da entonação e da pontuação durante a leitura oral, como recursos para dar expressividade ao texto e garantir uma melhor compreensão do ouvinte ou leitor, como também a questão da modalidade (oral ou escrita) em que, comumente, as piadas costumam aparecer.

Vale ressaltar que nesta sequência de atividades, o professor propôs finalidades reais para a leitura das piadas pelos alunos, ou seja, eles foram chamados a ler diferentes piadas em dupla para dramatizar na sala de aula para os demais colegas, tal como podemos ver no comando do professor apresentado abaixo:

Quadro 19 – Fragmento de observação da aula 5

P: na atividade que vem a seguir, vocês vão ter que ter muito cuidado, porque vocês vão ler essas piadas e eu vou querer que vocês venham aqui na frente para dramatizar esse textos. Para isso, vocês vão ter que pegar esses textos, lê-los com atenção, observar bem os sinais de pontuação que é para que vocês possam dar a emoção que o texto pede, se não no final a gente não vai achar nada engraçado, porque possivelmente possa ser que vocês não deem a entonação que a frase pede. Tentem organizar a piada, pois, quero ver como ela fica.
(Após essa explicação, o professor lê uma das piadas enfatizando a entonação correta, apresentando, assim, um bom modelo de leitor para os alunos).

Vemos, portanto, que este tipo de atividade buscou estabelecer um vínculo com as perguntas realizadas pelo professor sobre a funcionalidade do gênero, isto é, a piada é um texto que tem a função de divertir as pessoas, tal como ele tentou fazer ao propor a apresentação das piadas pelos alunos.

Estes exemplos também revelam o cuidado do professor no planejamento das atividades e nas questões levadas aos alunos. Vimos, por exemplo, que para discutir o gênero piada, o professor fez uma síntese, apresentando por meio de slides, informações importantes que pesquisou a respeito do gênero textual que pretendia discutir.

Sobre esta questão, Mendonça (2006), destaca que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, necessita de um planejamento cuidadoso e de estudo por parte do professor para que possa se familiarizar com o gênero. Vejamos o que diz a autora:

A imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediadas pela linguagem, oral ou escrita. Para selecionar um desses gêneros e explorá-lo pedagogicamente em sala de aula, é necessário ter familiaridade com ele, com suas formas de circulação e funcionamento. Isso significa que o professor deve ler a respeito do gênero, pesquisar exemplares diversos desse gênero, compará-los, observar onde e como esses gêneros circulam na sociedade, etc. (MENDONÇA, 2006, p. 76).

Cabe destacar mais uma vez que as atividades propostas pelo professor discutidas aqui, parecem estar voltadas não somente para a avaliação dos alunos, mas para o ensino de compreensão textual. Para isso, o professor tanto fez uso de um instrumento de avaliação reconhecido como “tradicional” (a ficha de leitura), como usou piadas e formulou questões orais para avaliar o conhecimento dos alunos.

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos formulam hipóteses sobre os textos lidos

De acordo com Solé (1998), as perguntas realizadas antes da leitura destinam-se a vários objetivos didáticos, dentre os quais podemos destacar a motivação para a atividade. Na visão da autora, lançar desafios aos alunos por meio de perguntas que antecedem os textos, por exemplo, pode ser um bom caminho para engajar os alunos na leitura.

De fato, ao estimular os alunos a levantar hipóteses sobre os textos, estamos despertando a sua curiosidade sobre o que poderá descobrir a partir da leitura. Tal postura se afasta, portanto, de certas atividades que se perpetuaram ao longo dos anos na escola – ler para responder questionários sem qualquer trabalho prévio de antecipação e contextualização.

As perguntas que antecedem a leitura também podem ajudar a contextualizar e oferecer informações ao leitor, já que podem ativar conhecimentos prévios que podem lhes ser úteis para a compreensão do texto a ser lido. Tais perguntas servem também para que o professor avalie as informações que os alunos já têm sobre o texto e assim, possa avançar em alguns pontos ou até mesmo selecionar o que será priorizado durante a sua mediação de leitura. Vejamos os fragmentos de uma das aulas observadas em que o professor faz o trabalho que descrevemos acima:

Quadro 20 – Fragmento de observação da aula 6

<p>P: o texto que lemos, falava de quê mesmo?</p> <p>A: lendas.</p> <p>P: lendas? Então vamos visitar uma lenda. A que eu vou contar pra vocês chama-se “Os olhos do menino”. <u>Conhecem ela?</u></p> <p>A: não.</p> <p>P: nunca ouviram? Dentre as lendas que vocês conhecem aí, <u>nunca ouviram falar sobre os olhos do menino que fez alguma coisa?</u></p> <p>A: não.</p> <p>P: (lê o título do texto e prossegue) “Os olhos do menino. São belas e pitorescas as lendas que os índios da Amazônia explicam a origem de certas plantas. <u>Vejamos, por exemplo, a lenda do guaraná</u>”. <u>Conhecem?</u></p> <p>A: não.</p> <p>P: <u>o que é guaraná?</u></p> <p>A: uma fruta</p> <p>P: <u>e como é essa fruta?</u></p> <p>A: ela parece um olho. Ela é vermelhinha, tem o branco de fundo e a bolinha preta, deste tamanho (faz gesto com a mão).</p>
--

Vemos que a discussão sobre o tema antes da leitura, traz informações importantes para os alunos, como a questão da semelhança entre a fruta do guaraná e o olho humano, bem como a noção de que os índios inventam lendas para explicar a origem de certas plantas.

Ainda de acordo com Solé (1998) algumas perguntas feitas antes da leitura podem levar os alunos a *obter uma informação precisa*, outras podem destinar-se a *obtenção de uma informação geral* sobre o texto, ou até mesmo, levá-los a *ler para aprender* sobre determinado assunto. Assim, vários objetivos para a leitura podem surgir a partir desse trabalho.

No caso do professor em foco, este tipo de atividade já parece estar incorporado na sua prática avaliativa, tal como ele próprio afirma: “Quando eu avalio, eu procuro verificar nesses momentos de leitura, se eles conseguem encontrar informações que estão explícitas e implícitas e se conseguem antecipar informações.”

Assim, como é possível ver na tabela 7, abaixo, as perguntas de antecipação foram sugeridas em todas as aulas (sempre a partir da leitura de textos narrativos, como fábula e conto).

Tabela 7 – Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo antecipações sobre os textos

Aulas	Frequência de perguntas de antecipação / previsão sobre o texto
Aula 01	5 perguntas
Aula 02	3 perguntas
Aula 03	16 perguntas
Aula 04	4 perguntas
Aula 05	2 perguntas
Aula 06	4 perguntas
Total	34 perguntas

Vemos, portanto, que ao confirmar suas previsões sobre o texto que leem, as crianças aprendem que suas contribuições são importantes para a compreensão dos textos (SOLEÉ, 1998).

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos extraem informações explícitas dos textos

Em sua primeira entrevista, o professor revela que um dos seus principais objetivos didáticos ao trabalhar com o ensino e a avaliação da compreensão de textos, é levar os alunos a localizarem informações explícitas nos textos, conforme já constatado na mesma afirmação apresentada na seção anterior -

“Eu procuro verificar nesses momentos de leitura, se eles conseguem encontrar informações que estão explícitas e implícitas e se conseguem antecipar informações”.

Embora alguns autores afirmem que a habilidade de localizar informações explícitas seja um processo mecânico, ou seja, sem a necessidade de uma análise mais profunda do texto por parte do aluno (Marcuschi, 2008), para o professor em foco, atividades que envolvem tal conhecimento, são relevantes não só para o processo de ensino de compreensão textual, mas para o de avaliação também.

Isto fica evidente quando passamos a analisar as perguntas orais realizadas por ele durante as leituras dos textos, bem como as atividades avaliativas propostas por meio de “fichas de leitura” ou “atividades de compreensão de textos”.

Nota-se também que nos planejamentos escritos das 6 aulas observadas, a habilidade de localização de informações explícitas encontra-se na relação dos objetivos didáticos traçados pelo professor. Vejamos alguns exemplos a seguir:

Figura 73 – Fragmentos dos planejamentos escritos das aulas 1 e 2

AULA 01	AULA 02
<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA “Viajando nas Asas da Poesia”</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gênero textual: Poema</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.</p> <p>Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito pelo ato da leitura. 	<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA “ONDE ESTÁ A MORAL DA HISTÓRIA?”</p> <p style="text-align: center;"><i>“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (Paulo Freire)</i></p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gênero textual: Fábula</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>“A leitura é o modo mais prazeroso de adquirir conhecimento”, assim pensa Ferreira Gullar, porém, no âmbito escolar, despertar nos alunos, principalmente no contexto atual para a prática da leitura tem se tornado uma batalha muito difícil, visto que cotidianamente estes se mostram alheios à importância do conhecer, tendo em vista os tantos outros alvos de interesse que lhes são ofertados.</p> <p>Sabendo-se da importância e da necessidade do domínio da leitura, e esta com compreensão, na intenção de continuar trilhando na conquista do despertar o interesse dos alunos pelo ato de ler, decidimos pela elaboração e execução desta sequência.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <p>2.1.GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar aos alunos, momentos reflexivos durante a leitura de fábulas, de forma a compreendê-las, elaborando inferências, antecipando e localizando informações, assim como emitir opiniões próprias em torno das mesmas. <p>2.2.ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o gênero textual “fábula”, sua função e características; • Ler, com fluência e compreensão textos do gênero fábula; • Emitir opinião própria ao ler uma fábula e/ou quaisquer gêneros textuais; • Elaborar inferências e antecipar informações ao ler um texto; • Localizar informações implícitas ou explícitas num texto.

Além disso, como mostra a tabela 8 a seguir, analisando as perguntas de compreensão de textos propostas nos planejamentos, quase sempre há questões literais nas seis aulas observadas. Vale salientar que mesmo nas aulas 2 e 5 em que não encontramos perguntas dessa natureza nos planejamentos, as fichas de atividades de leitura utilizadas nessas aulas contemplavam a habilidade de localização de informações no texto, tal como será visto mais adiante.

Tabela 8 – Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo localização de informações explícitas nos textos

Aulas	Frequência de perguntas de localização de informações explícitas
Aula 01	3 perguntas

Aula 02	-
Aula 03	15 perguntas
Aula 04	2 perguntas
Aula 05	-
Aula 06	4 perguntas
Total	24 perguntas

No que concerne às atividades efetivamente encaminhadas durante as aulas observadas envolvendo a habilidade de localização de informações explícitas, vemos que os textos propostos pelo professor permitem a exploração de habilidades que vão das mais simples (como localização de informações explícitas no texto), até as mais complexas (inferências, conhecimento global, etc.).

Também vale notar que, por vezes, o professor realiza perguntas de localização de informações que levam os alunos a resgatarem informações importantes para compreensão do texto.

Deste modo, verifica-se que a pergunta de localização de informação explícita nem sempre serve apenas para testar a memória do aluno em relação ao texto lido, mas para resgatar aspectos importantes para a construção do sentido, como se pode ver no fragmento abaixo extraído da última aula observada.

Quadro 21 – Texto e fragmento de observação da aula 6

Lenda proposta pelo professor na aula 6	Fragmento de observação de aula
--	--

A vitória-régia	
<p>Era uma noite de luar. As estrelas brilhavam no céu como diamantes. E a lua iluminava a terra com seus raios prateados. Um velho cacique, fumando seu cachimbo, contava às crianças as histórias maravilhosas de sua tribo. Ele era também feiticeiro e conhecia todos os mistérios da natureza. Um dos curumins que o ouviam, perguntou ao velho de onde vinham as estrelas que luziam no céu. E o cacique respondeu:</p> <p>— Eu as conheço todas. Cada estrela é uma índia que se casou com a lua. Não sabiam? A lua é um guerreiro belo e forte. Nas noites de luar, ele desce à terra para se casar com uma índia. Aquela estrela que estão vendo é Nacaíra, a índia mais formosa da tribo dos Maués. A outra é Janá, a flor mais graciosa da tribo dos Aruaques. A respeito disso, vou contar a</p> <p>vocês uma história que aconteceu, há muitos anos, em nossa tribo. Prestem atenção:</p> <p>Havia, entre nós, uma índia jovem e bonita, chamada Naiá. Sabendo que a lua era um guerreiro belo e poderoso, Naiá por ele se apaixonou. Por isso, recusou as propostas de casamento que lhe fizeram os jovens mais fortes e bravos de nossa tribo.</p> <p>Todas as noites, Naiá ia para a floresta e ficava admirando a lua com seus raios prateados. Às vezes, ela saía correndo através da mata, para ver se conseguia alcançar a lua com seus braços. Mas esta continuava sempre afastada e indiferente, apesar dos esforços da índia para atingi-la.</p> <p>Uma noite, Naiá chegou à beira de um lago. Viu nele, refletida, a imagem da lua. Ficou radiante! Pensou que era o guerreiro branco que amava. E, para não perdê-lo, lançou-se nas águas profundas do lago. Coitada! Morreu afogada.</p> <p>Então a lua, que não quisera fazer de Naiá uma estrela do céu, resolveu torná-la uma estrela das águas. Transformou o corpo da índia numa flor imensa e bela. Todas as noites, essa flor abre suas pétalas enormes, para que a lua ilumine sua corola rosada.</p> <p>Sabem qual é essa flor? É a vitória-régia!</p>	<p>P: certo. <u>Mas o que aconteceu com ela (a índia Naiá)?</u></p> <p>A: ela se transformou numa vitória régia.</p> <p>P: por que ela se transformou numa vitória régia?</p> <p>A: porque o pajé ficou irado com ela.</p> <p>P: ele ficou irado por conta de quê?</p> <p>A: porque ela viu seu proibido amor.</p> <p>P: é isso que está dizendo aí?</p> <p>A: não. É porque ela se apaixonou.</p> <p>P: <u>ela se apaixonou por quem?</u></p> <p>(...)</p>

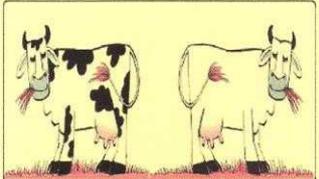
Nas atividades de avaliação da compreensão propostas pelo professor, após a leitura de textos, também aparecem perguntas de localização de informações, tal como se pode ver nos exemplos citados abaixo:

Figura 74 - Atividade avaliativa propostas na aula 6, envolvendo perguntas de localização de informações explícitas

Texto proposto para leitura	Perguntas formuladas pelo professor no planejamento
-----------------------------	---

Os olhos do menino	
<p>São belas e pitorescas as lendas com que os índios da Amazônia explicam a origem de certas plantas. Vejamos, por exemplo, a lenda do guaraná.</p> <p>Numa aldeia de índios maués, vivia um casal alegre e feliz. Como não tivessem filhos imploraram a Tupã que lhes concedesse casa felicidade. O rei dos deuses atendeu ao seu pedido. Deu-lhes um filho belo, forte e sadio. O menino era, além disso, inteligente e bondoso. Em pouco tempo, conquistou a amizade e a admiração de todos os índios da tribo.</p> <p>A criança tinha qualidades tão boas, que despertou a inveja e o ódio de Jurupari, o espírito do mal. E este resolveu matá-la. Para isso, transformou-se numa serpente e esperou a ocasião propícia. Certa vez, o menino afastou-se de sua maloca, atraído pelos frutos apetitosos de uma árvore. Quando foi colhê-los, a serpente mordeu-o e ele caiu morto.</p> <p>Assim que notaram a ausência da criança, todos os índios saíram à sua procura até que a encontraram, sem vida, debaixo da árvore. A tribo inteira foi ver o pequenino morto. E, quando estavam todos chorando, um trovão ribombou no céu e um raio fulgurante caiu junto do menino.</p> <p>Então, a mãe da criança disse para seus companheiros:</p> <p>— É um aviso de Tupã. Ele se compadeceu de nós. Disse para plantarmos os olhos do meu filho. Desles nascerá uma planta, cujo fruto será a nossa felicidade.</p> <p>Assim fizeram os índios. E dos olhos do menino nasceu o guaraná.</p> <p>Realmente, os bagos negros do guaraná, que são cercados de uma película branca, parecem olhos humanos. E não é outra a significação da palavra guaraná, formada de <i>guará</i> — ser vivo, e <i>ná</i> — parecido, semelhante. Assim, em linguagem indígena, <i>guaraná</i> quer dizer bagos que se parecem com olhos de gente.</p>	<p>1.2. Resgatar, por meio de conversa, onde se originam a grande maioria das lendas. (Espera-se que reconheçam o indígena como a fonte de origem destas.)</p> <p>1.3. Realização de perguntas durante a leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual seria a felicidade deles? • Quem é o rei dos deuses indígena? • Ao despertar a inveja de Jurupari, o que será que ele decidiu fazer? • No momento em que o menino foi colher os frutos das árvores, o que será que aconteceu? • Ao plantarem os olhos do menino, o que nasceu?

Figura 75 – Atividade avaliativa proposta na aula 5, envolvendo perguntas de localização de informações explícitas

Texto para leitura	Atividade avaliativa sobre o texto
<p>Cada um com a sua vaca!</p>  <p>Era uma vez dois irmãos. O pai deles morreu e eles herdaram duas vacas. Depois do enterro, foram dividir a herança.</p> <p>- Zé, como vamos fazer pra saber qual é a sua vaca e qual é a minha?</p> <p>- Olha, Tunico, tive uma idéia. Eu corto a orelha da minha vaca. A vaca com orelha ficando sua e a sem orelha fica sendo minha.</p> <p>E assim fizeram. Mas eles tinham um vizinho que adorava enganar os outros e de noite foi lá e cortou a orelha da outra vaca. De manhã, os irmãos entraram em pânico:</p> <p>- E agora Zé, como fazemos pra saber qual é a sua vaca e qual é a minha?</p> <p>- Vamos cortar a outra orelha da sua vaca. A vaca que tem ainda uma orelha fica sendo minha e a sem orelhas fica sendo sua.</p> <p>Concordaram. Mas, de noite, o vizinho foi lá e cortou a orelha da outra vaca também. Na manhã seguinte, novo pânico.</p> <p>- Que fazemos, Tunico?</p> <p>- Vamos cortar os chifres.</p> <p>E cortaram os chifres de uma das vacas pra fazer a diferença.</p> <p>O vizinho foi lá e cortou os chifres da outra vaca.</p> <p>E aí surgiu outro impasse.</p> <p>- E agora, Zé?</p> <p>- O rabo, Tunico.</p> <p>E cortaram o rabo de uma das vacas.</p> <p>- Agora a vaca com rabo é sua e a sem rabo é minha — disse o Tunico.</p> <p>Na manhã seguinte, o vizinho malvado tinha cortado o rabo da outra vaca.</p> <p>Os dois irmãos se desesperaram.</p> <p>- E desta vez, o que vamos fazer?</p> <p>Tunico pensou, pensou. Zé pensou, pensou. Ao mesmo tempo, os dois tiveram uma idéia:</p> <p>- Vamos fazer o seguinte: você fica com a vaca branca e eu fico com a vaca preta.</p> <p style="text-align: right;">(Ziraldo Alves Pinto)</p>	<p>NOME: 5º ANO "A"</p> <p style="text-align: center;">AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA</p> <p>1. Esse texto pertence a qual gênero textual?</p> <p>2. A função desse gênero textual é:</p> <p>() ensinar () divertir () informar () dar recado () relatar</p> <p>3. Esse gênero textual, costuma ser apresentado, geralmente de forma:</p> <p>() escrita () oral () ilustrativa</p> <p>4. A expressão "era uma vez", remete-nos a que tempo?</p> <p>5. Após ler o texto, concluímos que o fato se passou onde?</p> <p>6. Como você percebeu isso?</p> <p>7. Mediante as atitudes dos irmãos, podemos concluir que:</p> <p>() foram espertos () foram ingênuos () foram malvados</p> <p>8. A palavra "herança", no texto, relaciona-se melhor com:</p> <p>() prêmio () bens () presente () dívida</p> <p>9. Diante da morte do pai, qual o problema que surgiu para os irmãos resolverem?</p> <p>10. Quais as formas encontradas pelos irmãos para resolver o problema?</p> <p>11. A forma de resolver o problema encontrada pelos irmãos? Por quê?</p> <p>12. Quando o vizinho costumava desfazer tudo o que os irmãos faziam?</p> <p>13. A atitude do vizinho, ao desfazer do que os irmãos faziam, demonstra:</p> <p>() amizade () desrespeito () consideração () inveja</p>

Como vemos acima, o texto “Cada um com sua vaca”, oferece várias possibilidades de perguntas de compreensão aos alunos e na atividade avaliativa proposta pelo professor, além das perguntas de localização de informações explícitas (Ex. Questão 12 – “quando o vizinho costumava desfazer tudo o que os irmãos faziam?”), ele abordou outros tipos de pergunta envolvendo habilidades inferenciais.

Assim como nesta atividade, o exemplo que veremos a seguir segue a mesma proposta. Nota-se ainda que as perguntas de localização explícita são utilizadas para contextualizar a história e antecipar as questões inferenciais.

Vejamos o exemplo abaixo:

Figura 76 – Atividade avaliativa propostas na aula 4, envolvendo perguntas de localização de informações explícitas

NOME: 5º ANO “A”

AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA

1. OBSERVE A “TIRINHA” ABATXO, LENDO-A COM ATENÇÃO:



• AGORA, RESPONDA:

A) ONDE SE PASSA A HISTÓRIA?

B) O QUE OS PERSONAGENS ESTÃO FAZENDO?

C) NO 3º QUADRINHO, A EXPRESSÃO DO MENINO AO MOSTRAR SEU TRABALHO FOI DE:

- () FELICIDADE () MEDO () TRISTEZA
() ANSIEDADE () VERGONHA () RAIVA

D) NO 3º QUADRINHO, POR QUE O MENINO DISSE QUE DESENHOU UM CAMALEÃO?

E) QUE RELAÇÃO O MENINO, NO 3º QUADRINHO, FEZ ENTRE A FOLHA DE PAPEL EM BRANCO E O CAMALEÃO?

Vemos, portanto, que as perguntas de localização de informações explícitas não são realizadas de forma aleatória, bem como também não são as únicas presentes nas avaliações do professor, uma opção que nos parece bastante positiva.

Também vale notar que a exploração e avaliação sistemática da habilidade de localização de informações explícitas pelo professor é coerente com documentos oficiais para o ensino da leitura presentes na matriz da Prova Brasil, em que esta corresponde a um dos descritores de leitura para o 5º ano e como tal, se encontra presente nas várias avaliações de larga escala aplicadas nas escolas do país.

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos elaboram inferências sobre os textos

A análise dos planejamentos de aula e dos instrumentos avaliativos, revelou que as habilidades inferenciais são bastante valorizadas pelo professor não apenas em relação a sua prática de ensino da compreensão, mas também na atividade de avaliação da compreensão leitora. Vejamos o que ele diz a esse respeito na primeira entrevista:

Avaliações (pausa na fala). Eu costumo utilizar de situações de compreensão textual mesmo, depois que leem, né? Ofereço o material, fazemos a reflexão e depois costumo registrar algumas questões. Se o os alunos conseguem elaborar inferências na leitura. O que mais? (pausa na fala). A questão da própria emissão de opinião, né? Tendo em vista que quando eu lanço perguntas, os alunos têm que lançar opinião sobre o texto lido (...)

Eu acho que voltando àquilo que eu disse, não é? Avalio com questões que façam o aluno refletir. Porque às vezes muitas perguntas só são direcionadas às respostas que já estão presentes ali e a gente esquece que podemos explorar outras questões, como informações que não estão presentes, mas que estão implícitas.

(DEPOIMENTOS DO PROFESSOR – ENTREVISTA 1).

Podemos observar vários aspectos importantes nos depoimentos do professor. O primeiro deles é que ele busca contemplar a habilidade de elaboração de inferências, tanto nas atividades envolvendo ensino, quanto nas atividades de avaliação de compreensão textual. O segundo, é a comparação que o docente faz entre as perguntas literais e inferências, destacando que o segundo tipo de pergunta, ajudaria os alunos a refletirem mais sobre os textos lidos.

As reflexões do professor indicam que quando ele formula perguntas que levam os alunos a apreender ideias implícitas nos textos e assim compreendê-las, ele trabalha de maneira consciente. Vê-se, portanto, que para ele, a compreensão de textos é muito mais que a localização de informações na superfície textual. Esta concepção, por sua vez, se reflete, de maneira geral, nas atividades de ensino e avaliação da compreensão propostas em sua sala de aula, tal como veremos mais adiante.

Nessa direção, o desenvolvimento de habilidades inferenciais está presente entre os objetivos didáticos colocados nos planejamentos produzidos pelo professo, como é possível contatar nos exemplos abaixo:

Figura 77 - Fragmentos de planejamentos escritos, envolvendo a habilidade de elaborar inferências

PLANEJAMENTO DA AULA 4	PLANEJAMENTO DA AULA 3
<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA "TIRINHAS - DIALOGANDO EM QUADRINHOS"</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gênero textual: Tirinhas</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA: No intuito de despertar frequente e permanente pela prática da leitura, almejando a fluência e principalmente a compreensão textual, esta por meio de variadas estratégias, tendo em vista a grande dificuldade que é alcançar tal conquista, em virtude dos tantos alunos de interesses dos alunos, que não o envolvimento com tal prática, decidimos pela elaboração da presente sequência, em torno do gênero textual "Tirinhas", o qual por se tratar de um gênero voltado à diversão de forma humorística, possibilitará um maior envolvimento, e por sua vez, uma vivência prazerosa.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular o hábito pelo ato da leitura; • Reconhecer o gênero textual "Tirinhas", sua função e características, diferenciando-o do gênero "História em quadrinhos"; • Ler, com fluência e compreensão textos de histórias em quadrinhos e/ou tirinhas; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Localizar informações implícitas ou explícitas num texto. • Elaborar inferências durante a leitura dos textos propostos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Ampliar o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; 	<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 PATINHO FEIO? MESMO?</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gêneros textuais: Contos clássicos e contemporâneo e poema.</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA: Despertar para a leitura, no âmbito escolar, onde esta ocorra com fluência e compreensão, é uma aventura constantemente no cotidiano dos professores, mediante o fato do desinteresse demonstrado pelos alunos pelo conhecimento, e por sua vez pelo ato de ler, mesmo que este ocorra da forma mais prazerosa, onde os professores lançam mão de recursos variados para tal conquista.</p> <p>Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: "Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar", por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito permanente pelo ato da leitura.

Tais especificações nos planejamentos revelam não só a intencionalidade do professor, mas o grau de importância atribuído às habilidades de leitura deste tipo. Ao traçar objetivos prévios envolvendo habilidades inferenciais de leitura, pressupõe-se que o planejamento desse tipo de atividade irá ajudar os alunos a construir sentidos sobre os textos.

De acordo com Brandão (2006), o professor tem um papel central no processo de compreensão de textos, pois é ele quem formula objetivos para que as leituras tenham mais sentido para os alunos. Além disso, também se atribui a ele, a responsabilidade de planejar ações que levem os alunos a compreenderem como age um leitor autônomo, capaz de formular hipóteses sobre o texto, antecipar ideias e construir significados.

Entretanto, vemos que algumas propostas do professor, carecem de um investimento maior no que concerne à exploração da habilidade inferencial, apesar de esta ser uma das habilidades de leitura mais mencionadas por ele, nos planejamentos escritos e nas entrevistas.

A análise dos planejamentos produzidos revelou que as perguntas do tipo inferencial são exploradas com menor frequência em relação às perguntas literais (17 perguntas inferenciais contra 27 questões literais no total). Na tabela 9 a seguir, podemos visualizar a frequência com que este tipo de pergunta aparece no planejamento de cada aula. Vejamos:

Tabela 9 – Frequência de perguntas nos planejamentos escritos, envolvendo a habilidade de elaboração de inferências

Aulas	Quantidade de perguntas de elaboração de inferências
Aula 01	5 perguntas
Aula 02	-
Aula 03	6 perguntas
Aula 04	6 perguntas
Aula 05	-
Aula 06	-

Total	17 perguntas
--------------	--------------

A tabela 9 indica que as perguntas inferenciais aparecem em metade dos planejamentos escritos do professor, entretanto, tal como veremos em extratos de observação de aula a seguir, o professor lança várias perguntas inferenciais aos alunos, durante a leitura dos textos.

Vejam os exemplos de um planejamento em que as perguntas do tipo inferencial foram propostas:

Figura 78 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

A TURMA DA MÔNICA
(Paulo Henrique/ Paulo Soledade/ Juliano Courtois)
Intérpretes: Baby do Brasil e A Turma da Mônica

Gorducha, dentuça
Baixinha, invocada
Gostoso é ver você no gibi
As suas historinhas são tão engraçadas
Que fazem todo mundo sorrir

Após a leitura do trecho do texto acima, o professor faz as seguintes perguntas aos alunos:

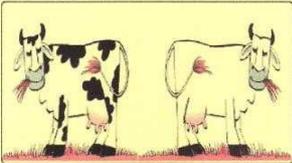
- De quem será que fala o texto? (Inferência -- Inferir uma informação implícita em um texto)
- Como perceberam isso? (Espera-se que respondam por conta das características iniciais).

Desse modo, vale destacar que no exemplo anterior, ao mesmo tempo em que avalia a compreensão textual dos alunos, o professor os ensina a elaborar significados que não estão explicitados na superfície do texto lido. Ao perguntar sobre quem o texto está falando, espera-se que os alunos resgatem seus conhecimentos sobre a Mônica para responder a questão, pois, apesar de no título do texto está explicitado o nome Mônica, a estrofe poderia estar falando de outro personagem de sua turma.

Além disso, ao questionar os alunos sobre como eles perceberam que se tratava da personagem Mônica, o professor levou os alunos a monitorar a compreensão e apontar as informações que foram relevantes para construir a reposta.

A exploração de perguntas inferenciais é feita por meio de diferentes instrumentos: perguntas orais propostas pelo professor no seu planejamento escrito ou atividades escritas, com perguntas propostas nas fichas de avaliação da compressão de leitura. Veja o exemplo a seguir:

Figura 79- Atividade de avaliação da aula 5, envolvendo elaboração de inferências

Texto para leitura	Atividade avaliativa sobre o texto
<p>Cada um com a sua vaca!</p>  <p>Era uma vez dois irmãos. O pai deles morreu e eles herdaram duas vacas. Depois do enterro, foram dividir a herança.</p> <p>- Zé, como vamos fazer pra saber qual é a sua vaca e qual é a minha?</p> <p>- Olha, Tunico, tive uma idéia. Eu corto a orelha da minha vaca. A vaca com orelha ficando sua e a sem orelha fica sendo minha.</p> <p>E assim fizeram. Mas eles tinham um vizinho que adorava enganar os outros e de noite foi lá e cortou a orelha da outra vaca. De manhã, os irmãos entraram em pânico:</p> <p>- E agora Zé, como fazemos pra saber qual é a sua vaca e qual é a minha?</p> <p>- Vamos cortar a outra orelha da sua vaca. A vaca que tem ainda uma orelha ficando minha e a sem orelhas fica sendo sua.</p> <p>Concordaram. Mas, de noite, o vizinho foi lá e cortou a orelha da outra vaca também.</p> <p>Na manhã seguinte, novo pânico.</p> <p>- Que fazemos, Tunico?</p> <p>- Vamos cortar os chifres.</p> <p>E cortaram os chifres de uma das vacas pra fazer a diferença.</p> <p>O vizinho foi lá e cortou os chifres da outra vaca.</p> <p>E aí surgiu outro impasse.</p> <p>- E agora, Zé?</p> <p>- O rabo, Tunico.</p> <p>E cortaram o rabo de uma das vacas.</p> <p>- Agora a vaca com rabo é sua e a sem rabo é minha – disse o Tunico.</p> <p>Na manhã seguinte, o vizinho malvado tinha cortado o rabo da outra vaca.</p> <p>Os dois irmãos se desesperaram.</p> <p>- E desta vez, o que vamos fazer?</p> <p>Tunico pensou, pensou. Zé pensou, pensou. Ao mesmo tempo, os dois tiveram uma idéia:</p> <p>- Vamos fazer o seguinte: você fica com a vaca branca e eu fico com a vaca preta.</p> <p style="text-align: right;">(Ziraldo Alves Pinto)</p>	<p>14. Na frase: “E aí surgiu outro impasse.” A palavra em destaque significa:</p> <p>() vizinho () problema () chifre () rabo</p> <p>15. Depois de tudo o que passaram, o que finalmente perceberam os irmãos?</p> <p>.....</p> <p>16. Quem encontrou a solução para o problema?</p>

Analisando o texto “Cada um com sua vaca!”, vemos para responder a pergunta destacada, os alunos deverão compreender que todo o trabalho que os irmãos tiveram foi desnecessário, uma vez que as vacas já eram diferentes.

Vemos, portanto, que diferente de como ocorre com as perguntas literais, para responder as perguntas inferenciais, os alunos terão que

“preencher lacunas deixadas pelo autor, lendo nas entrelinhas, construir novas proposições com base nas relações entre informações dadas no texto ou entre essas informações e os nossos conhecimentos de mundo” (BRANDÃO, p. 67, 2006). O mesmo ocorre no caso da atividade de avaliação da compreensão proposta pelo professor a seguir:

Figura 80 - Atividade de avaliação da aula 4, envolvendo elaboração de inferências

NOME: 5º ANO "A"

AVALIANDO A COMPREENSÃO LEITORA

1. OBSERVE A "TIRINHA" ABAIXO, LENDO-A COM ATENÇÃO:



• AGORA, RESPONDA:

A) ONDE SE PASSA A HISTÓRIA?

.....

B) O QUE OS PERSONAGENS ESTÃO FAZENDO?

.....

C) NO 3º QUADRINHO, A EXPRESSÃO DO MENINO AO MOSTRAR SEU TRABALHO FOI DE:

- () FELICIDADE () MEDO () TRISTEZA
 () ANSIEDADE () VERGONHA () RAIVA

D) NO 3º QUADRINHO, POR QUE O MENINO DISSE QUE DESENHO UM CAMALEÃO?

.....

E) QUE RELAÇÃO O MENINO, NO 3º QUADRINHO, FEZ ENTRE A FOLHA DE PAPEL EM BRANCO E O CAMALEÃO?

.....

Vemos que para responder as duas perguntas destacadas, os alunos precisariam relacionar a ideia de que o camaleão podia estar camuflado na folha em branco e por consequência o desenho não poderia ser visualizado. Para isso o leitor precisaria ter conhecimento sobre o comportamento do camaleão na natureza, pois, esta informação não está presente no texto.

No fragmento de observação de uma das aulas abaixo vemos que as perguntas inferenciais também são propostas na discussão do texto que é feita oralmente em sala de aula. Vejamos:

Quadro 22 - Fragmento de observação da aula 2

<p>P: na fábula da página 114. Quem é o personagem principal desse texto?</p> <p>A: a raposa</p> <p>P: o que é que ela quer?</p> <p>A: as uvas.</p> <p>A: mas ela não alcança.</p> <p>P: como ela não alcança, o que ela finda concluindo?</p> <p>A: que ela não vai conseguir subir.</p>
<p>A: <u>é isso que ela fala?</u></p> <p>A: não. É que as uvas estão verdes.</p> <p>P: <u>que as uvas estão verdes. Mas as uvas estão verdes?</u></p> <p>A: não. Ela tá dizendo isso porque ela não consegue pegar as uvas.</p>

Finalmente, vale ressaltar a boa condução da discussão feita pelo professor. Como se vê, ele não dá a resposta certa ou simplesmente diz que a resposta está errada. Assim, diante do aluno que diz que a raposa concluiu que não poderia alcançar as uvas, ele questiona: “é isso que ela fala?” Mais adiante ele continua levando seus alunos a pensar: “mas as uvas estão verdes?”

Dessa forma, consideramos que as práticas de ensino e de avaliação observadas contribuem, de fato, para que os alunos possam construir novos sentidos sobre os textos lidos em sala de aula.

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos estabelecem relações diversas entre os textos (intertextualidade)

Dentre as habilidades de leitura mais exploradas pelo professor durante as aulas observadas está a construção de relações entre os textos lidos. A habilidade de comparar textos é descrita na literatura (KOCH, 2010; LEITE; BARBOSA, 2006) como uma das mais complexas de leitura, uma vez que

essa apresenta variações que, influenciam, diretamente, na construção do sentido do texto pelos sujeitos.

Leite; Barbosa (2006) também destacam que o planejamento de atividades envolvendo a comparação de textos é algo complexo. Assim, nas palavras das autoras:

o planejamento das atividades, com intertextos requer a escolha do gênero a ser trabalhado; a delimitação dos objetivos da leitura e conhecimento dos elementos identificadores do diálogo entre os textos. Esses elementos precisam ser conhecidos pelos professores e explicitados no processo ensino-aprendizagem da leitura em virtude da importância de os alunos observarem as diferentes maneiras pelas quais um texto interage com os outros textos (LEITE; BARBOSA, p. 108, 2006).

Nos planejamentos escritos do professor observamos a presença de objetivos, voltados para esta finalidade. Vejamos os exemplos a seguir:

Figura 81 – Fragmentos de planejamentos escritos

AULA 1	AULA 3
<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA "Viajando nas Asas da Poesia"</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gênero textual: Poema</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.</p> <p>Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito pelo ato da leitura. <p>3.PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.</p>	<p style="text-align: center;">SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 PATINHO FEIO? MESMO?</p> <p>Eixo de trabalho: Leitura</p> <p>Gêneros textuais: Contos clássicos e contemporâneo e poema.</p> <p>Professor: Marcos Santos de Souza</p> <p>1.JUSTIFICATIVA:</p> <p>Despertar para a leitura, no âmbito escolar, onde esta ocorra com fluência e compreensão, é uma aventura constantemente no cotidiano dos professores, mediante o fato do desinteresse demonstrado pelos alunos pelo conhecimento, e por sua vez pelo ato de ler, mesmo que este ocorra da forma mais prazerosa, onde os professores lançam mão de recursos variados para tal conquista.</p> <p>Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: "Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar", por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.</p> <p>2.OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, com fluência e compreensão, textos diversos; • Ler, com fluência, textos verbais e não verbal; • Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos; • Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos; • Realizar intertextualidade durante a leitura de textos; • Ampliar o vocabulário e o repertório textual; • Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos; • Estimular o hábito permanente pelo ato da leitura. <p>3.PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.</p>

De fato, atividades destinadas a comparação de textos podem ser encontradas em grande número em alguns planejamentos escritos, tal como indicamos na tabela 10 a seguir:

Tabela 10 – Frequência de atividades de compreensão envolvendo intertextualidade por planejamento de aula

Aulas	Quantidade de perguntas envolvendo intertextualidade
Aula 01	9 perguntas
Aula 02	1 pergunta/ atividade
Aula 03	4 perguntas
Aula 04	-
Aula 05	-
Aula 06	1 pergunta
Total	15 perguntas

Vejamos algumas propostas desse tipo presentes nos planejamentos, dentro do item de “verificação da compreensão do texto”:

Figura 82 – Fragmento de planejamento escrito da aula 1

Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “*Uma Canção*”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.

Tendo em vista ser um texto também fora do contexto dos alunos, propor que listem palavras que não compreenderam, estimulando, assim, novas consultas ao dicionário, caso seja necessário.

Verificação da compreensão do texto:

- Há semelhança entre os outros textos que vocês leram? Qual (is)? (Resgatar, entre os alunos, dentre os textos lidos, qual o que melhor relaciona-se com a ideia do texto “*Uma Canção*”, onde o autor nega a existência das palmeiras, por exemplo).

- Qual será a razão das reticências no primeiro verso desse texto?
- O autor do texto “*Uma Canção*”, encontra-se exilado como os outros autores?

- Em que versos será que o autor demonstra estar se sentindo exilado em sua própria terra?

- Que sentimento será que este autor expressa?

- Esse autor descreve sua terra do mesmo jeito que os outros? (De acordo com a resposta, solicitar detalhes).

Obs10: Apresentar à turma e/ou distribuir entre os alunos uma cópia de um texto não verbal publicado no Jornal do Brasil, em 1979, indagando aos mesmos se encontram semelhanças entre os outros textos lidos, assim como realizar questionamentos, verificando a compreensão.

Constatamos ainda que a intertextualidade também foi explorada por meio de diferentes instrumentos avaliativos, tais como: perguntas abertas e agrupamento de diferentes textos, considerando suas possíveis relações. Vejamos o exemplo a seguir em que diferentes provérbios deveriam ser agrupados em função da semelhança de seus ensinamentos:

Figura 83 – Fragmento de atividade do planejamento escrito da aula 2 – “agrupamento de diferentes textos, considerando suas relações”

3. Distribuir entre os trios, diversos provérbios populares, para que após a leitura, **relacione-os aos textos**, atribuindo-lhes sua moral;

Figura 84 – Fragmento de atividade do planejamento escrito da aula 1 – perguntas orais

Obs7: Aproveitar e contextualizar um pouco o autor e continuar as indagações.

- O primeiro texto que lemos, tem alguma semelhança com esse? Qual (is)?

Geralmente, os textos explorados nas atividades de intertextualidade se relacionavam pela temática e pelo gênero textual, tal como acontece nos exemplos da aula 1, em que foram lidos vários poemas envolvendo a mesma temática ou na aula 2 em que foram lidas fábulas e diferentes provérbios.

Observe, por exemplo, os poemas lidos na aula 1:

Figura 85 – Textos explorados na aula 1

Uma Canção

Mário Quintana

Minha terra não tem palmeiras...
E em vez de um mero sabiá,
Cantam aves invisíveis
Nas palmeiras que não há.

Minha terra tem relógios,
Cada qual com a sua hora
Nos mais diversos instantes...
Mas onde o instante de agora?

Mas onde a palavra "onde"?
Terra ingrata, ingrato filho,
Sob os céus da minha terra
Eu canto a Canção do Exílio

Canção do Exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar –sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá,
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Sabiá

Letra: Chico Buarque

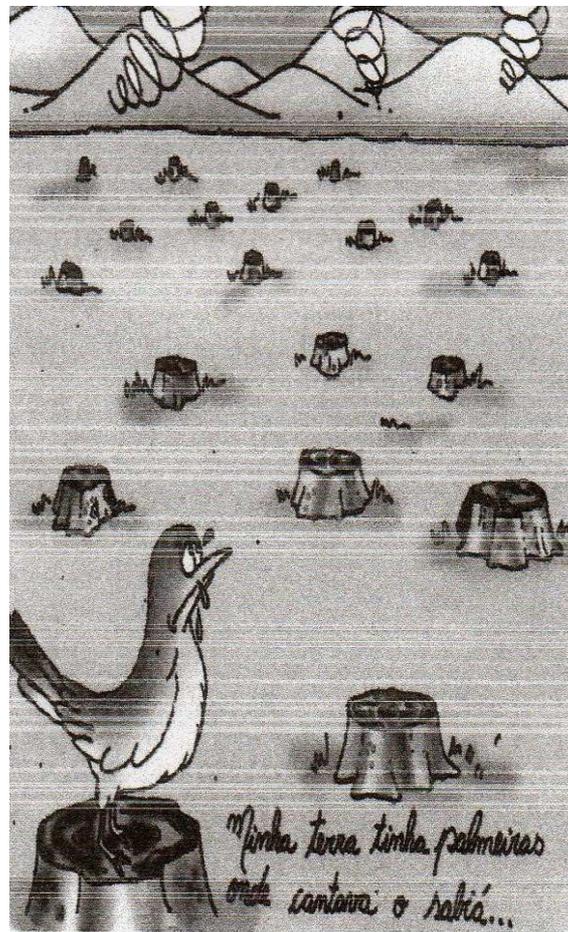
Música: Tom Jobim

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Para o meu lugar
Foi lá e é ainda lá
Que eu hei de ouvir cantar
Uma sabiá

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Vou deitar à sombra
De um palmeira
Que já não há
Colher a flor
Que já não dá
E algum amor Talvez possa espantar
As noites que eu não queira
E anunciar o dia

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
Não vai ser em vão
Que fiz tantos planos
De me enganar
Como fiz enganoso
De me encontrar
Como fiz estradas
De me perder
Fiz de tudo e nada
De te esquecer

Vou voltar
Sei que ainda vou voltar
E é pra ficar
Sei que o amor existe
Não sou mais triste
E a nova vida já vai chegar
E a solidão vai se acabar
E a solidão vai se acabar

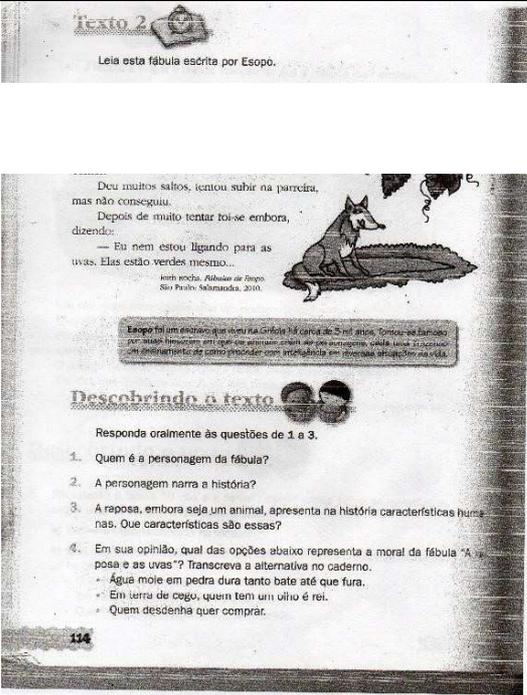


Como vemos, a proposta de avaliação da compreensão leitora toma por base não só a leitura de um texto, mas a articulação entre os vários textos lidos. Isto mostra que as atividades avaliativas envolvendo a compreensão de

textos não precisam ser, necessariamente, uma ficha com questionário sobre o texto.

Durante as aulas, também foi observado em vários momentos que o professor lançava perguntas orais para avaliar se os alunos resgatavam conhecimentos relativos aos textos lidos e, assim, estabelecer relações entre eles, tal como podemos observar nos extratos de aula 2, a seguir:

Quadro 23 – Fragmento de observação da aula 2



Texto 2

Leia esta fábula escrita por Esopo.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu. Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo: — Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

Esopo foi um filósofo que viveu na Grécia há cerca de 2 mil anos. Conhecido também por suas histórias em que ensinava através de parábolas, vale a pena ler e refletir um momento de cada história com atenção em situações atuais da vida.

Descobrimos o texto

Responda oralmente às questões de 1 a 3.

1. Quem é a personagem da fábula?
2. A personagem narra a história?
3. A raposa, embora seja um animal, apresenta na história características humanas. Que características são essas?
4. Em sua opinião, qual das opções abaixo representa a moral da fábula "A raposa e as uvas"? Transcreva a alternativa no caderno.
 - Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
 - Em terra de cego, quem tem um olho é rei.
 - Quem desdenha quer comprar.

114

P: lá embaixo onde tem três provérbios. Vamos tentar encaixar um desses provérbios nesta fábula daí. Colocaríamos esse provérbio como a moral da fábula, sendo o que eu consigo aprender. Um tem assim: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”. Será que este provérbio se encaixa com a fábula da raposa?

A: não. É “em terra de cego, quem tem um olho é rei”. **P:** será que este provérbio se encaixa? Será? **A:** não.

P: o que quer dizer isso: “Em terra de cego quem tem um olho é rei?” **A:** porque ela olhou para as uvas e viu que não dava para pegar. **P:** será que é isso mesmo? **A:** não. **A:** professor o provérbio é “Quem desdenha quer comprar”.

P: será? Quando eu olho assim para o relógio de Anderson e digo assim: “O relógio dele é muito feio, eu não gostei dele”. O relógio de Anderson é feio? **A:** não.

P: eu estou fazendo a mesma coisa de quem?

A: da raposa?

P: estou fazendo a mesma coisa que ela, ou não estou?

A: tá.

P: quando eu digo que o relógio dele é feio, é porque eu estou desejando o relógio dele e não posso ter. Então é tudo que ela fez. Eu pulei, pulei, pulei...não consegui e digo assim: eu não queria porque estão verdes mesmo. Mas é porque na realidade ela não conseguia chegar até lá. Se ela conseguisse chegar até lá, com certeza, ela ia querer.

P: tem outra coisa que eu observei nos três textos: no pastor e o leão, na raposa e as uvas e no cão e a carne. Quem é que conta esses três textos? **A:** a raposa?

P: é ela quem conta? Observe. O primeiro diz assim: “Um pastorzinho, notando certa manhã a falta de várias ovelhas, enfureceu-se, tomou a espingarda e saiu para a floresta (...)”. O segundo diz: “Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas (...)”. E o terceiro diz: “Um cão vinha caminhando com um pedaço de carne na boca (...)”. Que conta a ação desses animais é?

A: Monteiro Lobato.

A: a raposa.

P: não. Preste atenção no que o ele está falando.

A: é o narrador!

P: por acaso é a própria raposa que está contando a história dela?

A: não.

P: É o pastor que está contando a história dele?

A: não.

P: é o cãozinho que perdeu a carne?

A: não.

P: então. Quem é que conta a história?

A: o narrador.

No exemplo apresentado acima, vemos que a mediação do professor é muito importante para que os alunos possam estabelecer relações entre os textos. Sobretudo porque, para fazer isso é necessário em primeiro lugar que as crianças façam inferências para compreender os provérbios e, então poder relacionar com a fábula, tal como a atividade solicita. Em outras palavras, embora trate-se de uma atividade que explora a intertextualidade, o professor percebe que os alunos precisam lançar mão de outras habilidades como as inferências e conhecimento global do texto, uma vez que o aluno só poderá relacionar textos se puderem compreender esses textos globalmente.

Ainda no extrato acima, vemos que, num primeiro momento, as crianças tentam responder as questões lançadas pelo professor com base nas informações literais do texto. Para lidar com isso, ele lança mão de várias estratégias. Por exemplo, associa o provérbio (“Quem desdenha quer comprar”) com uma situação de vida real falando do relógio de um dos alunos, lança dúvidas sobre as respostas dadas pelos alunos (“será que este provérbio se encaixa?” ou “será que é isso mesmo?”) ou dá orientações genéricas (“Preste atenção no que o ele está falando”).

Nos parece, porém, que faltam tentativas de levar as crianças a refletir e a justificar as suas próprias respostas, um procedimento que, sob nosso ponto de vista, pode colaborar de modo mais preciso para o desenvolvimento da compreensão dos alunos.

Vejamos outras atividades desse tipo realizadas pelos alunos no exemplo a seguir:

Figura 86 – Fragmento de planejamento escrito da aula 2

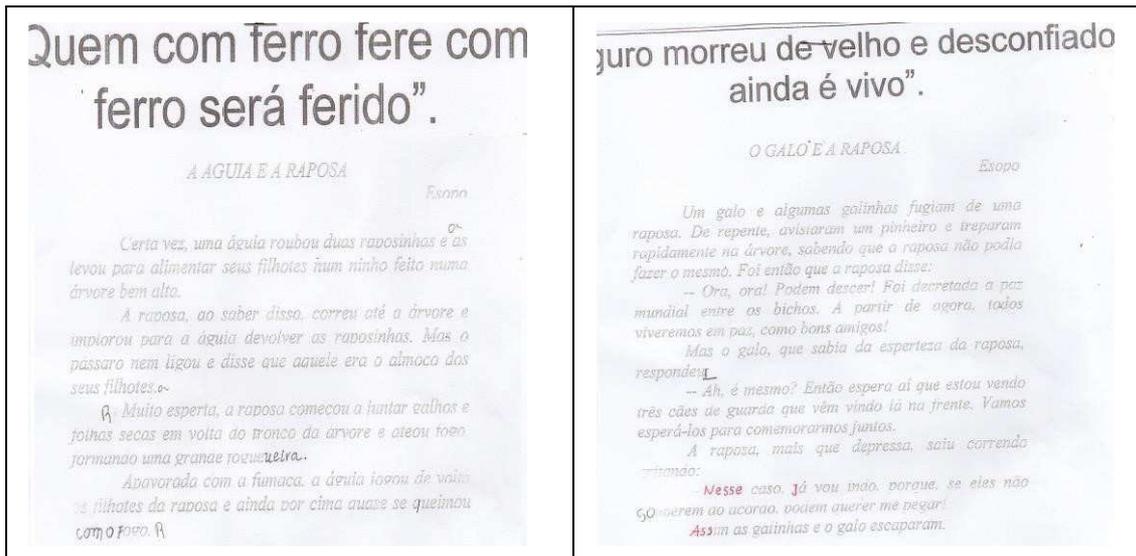
Obs: Indagar aos trios se encontraram nos textos palavras que não conheçam, propondo-lhes que consultem os dicionários caso seja necessário, construindo glossários de apoio.

3. Distribuir entre os trios, diversos provérbios populares, para que após a leitura, relacione-os aos textos, atribuindo-lhes sua moral:

4. Momento de socialização dos provérbios utilizados para atribuir a moral, a partir da leitura dos textos novamente, com breve reflexão para verificar se encaixaram-se com os mesmos.

Figura 87 – Atividade realizada pelos alunos na aula 2, envolvendo a habilidade de comparar textos

"Mentira tem perna curta".	"Devagar se vai ao longe"
<p style="text-align: center;"><i>A RAPOSA E O LEÃO</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Esopo</i></p> <p>Um dia, o leão fingiu-se de doente. Como ele era o rei, muitos bichos foram visitá-lo. Cada um que chegava à entrada da caverna era chamado pelo leão para vê-lo de perto. Mas, na verdade, o leão comia cada um deles.</p> <p>Quando a raposa chegou, o leão convidou-a para entrar. Então ela respondeu:</p> <p>– Não vou entrar porque não quero incomodá-lo. Sua caverna deve estar muito cheia, pois um monte de bichos entrou aí e até agora nenhum saiu.</p>	<p style="text-align: center;"><i>A LEBRE E A TARTARUGA</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Esopo</i></p> <p>A lebre estava se vangloriando de sua rapidez perante os outros animais.</p> <p>– Nunca perco de ninguém. Desafio todos aqui a tomarem parte numa corrida comigo.</p> <p>– Aceito o desafio! – disse a tartaruga calmamente.</p> <p>– Isto parece brincadeira. Poderei alcançar à sua volta, por todo o caminho – respondeu a lebre.</p> <p>– Guarde sua presunção até ver quem ganha – recomendou a tartaruga.</p> <p>A um sinal dado pelos outros animais, as duas partiram. A lebre saiu a toda velocidade. Mas adiante, para demonstrar seu desprezo pela rival, deixou-se e tirou uma soneca.</p> <p>A tartaruga continuou avançando, com muita perseverança. Quando a lebre acordou, viu-a já perto do ponto final e não teve tempo de correr para chegar primeiro.</p>



A avaliação deve observar se os alunos têm uma compreensão global do texto

Alguns autores destacam a diferença entre os dois tipos de perguntas, ou seja, identificar a ideia principal de um texto não é o mesmo que identificar o tema de um texto. Segundo Solé (1998) apud Aulls (1978), por exemplo:

O tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto? A ideia principal, por outro lado, informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporcionar maior informação – e diferente – da que o tema inclui. A ideia principal é a resposta à seguinte pergunta: Qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (SOLÉ, p. 135, 1998).

Ao que parece essa diferença feita na literatura não ocorre na prática de sala de aula. No planejamento do professor, apresentado acima, nota-se, por exemplo, que ele espera que os alunos identifiquem a ideia central e o tema do texto, ao responder uma só pergunta. No entanto, destaca-se na prática do

professor, a variedade instrumentos avaliativos utilizados por ele para avaliar a compreensão global dos textos dos alunos.

Para Marcuschi (2008), as perguntas de compreensão global são aquelas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.

Embora nos planejamentos de aula nem sempre apareçam objetivos didáticos voltados para o desenvolvimento deste tipo de habilidade de compreensão leitora, há várias perguntas do tipo global nas atividades sugeridas dos planejamentos, tal como podemos observar a seguir:

Figura 88 – Fragmento de planejamento escrito da aula 2

Obs: Inicialmente a leitura deverá ser silenciosa, depois será proposto que esta ocorra em voz alta, desta vez, oportunizando novos alunos a lerem.

Realizadas as leituras, iniciar indagações:

- Alguém sabe a que gênero pertence os textos lidos até agora?
- Por que vocês acham que é esse gênero?

Obs: Aproveitar esse momento para resgatar as características da fábula.

- Alguém sabe qual é a função de uma fábula? (Caso não saibam, auxiliar dando pistas que possibilite chegar à resposta correspondente);
- Nas fábulas, os animais costumam representar sentimentos e valores de quem? (Caso a resposta não se faça presente, e/ou não reconheçam a mesma, auxiliar dando pistas).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Qual a ideia central dos textos lidos? • O que será que o autor e/ou autores queriam que aprendêssemos? |
|--|

A atividade de reconto ou resumo oral dos textos lidos, assim como as demais atividades já apresentadas até aqui (Perguntas orais “De que fala o texto?”, “Qual a ideia central do texto?” e “Reorganização do texto na sequência correta”), buscam avaliar se os alunos conseguem compreender a ideia central do texto, ainda que eles tenham que adotar procedimentos diferentes para respondê-las.

Além das perguntas orais, o professor propôs vários outros instrumentos para avaliar a compreensão global dos textos, como por

exemplo, o reconto da história pelos alunos, a reorganização da sequência correta de textos fatiados, perguntas de compreensão escritas nas fichas de avaliação, entre outras. A seguir, vemos alguns destes exemplos:

Figura 89 - Fragmento de planejamento escrito da aula 2

- **3ª etapa:**

1. Distribuição da fábula “*O Rato e a Ratoeira*”, fatiada, ainda nos trios, com a proposta de que a leiam, e em seguida, ordenem a sequência correta.

Finalização da sequência: Momento de socialização dos textos após a ordenação, verificando se a conexão está correta.

Obs: Neste momento, o texto original será lido pelo professor, sendo acompanhado pelos alunos.

No caso desta atividade, vimos que os alunos tiveram muita dificuldade de reorganizar o texto de forma coerente. Ao nosso ver, alguns fatores contribuíram para esse resultado, como o fato de o texto ser muito longo e por ter sido dividido em várias partes (10 pedaços no total).

Além disso, para construir o texto na ordem correta, os alunos precisariam lançar mão de alguns conhecimentos linguísticos, como recursos de coesão textual, e até conhecimentos sobre o gênero fábula, algo que também pode ter interferido no desempenho observado.

Desse modo, julgamos que tal atividade tem seu nível de complexidade, mesmo considerando que alguns alunos conhecem o texto. Vejamos o texto e algumas atividades dos alunos:

Quadro 24 – Texto original da atividade

O rato e a ratoeira

Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e sua esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que poderia estar ali. Ao descobrir que era uma ratoeira ficou aterrorizado.

Correu ao pátio da fazenda advertindo a todos: –
 “Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!”

A galinha, disse:

– “Desculpe-me Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda”.

O rato então foi até o porco e lhe disse:

– “Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira!”

– Desculpe-me Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser rezar. Fique tranquilo que o senhor será lembrado nas minhas preces”.

O rato dirigiu-se então à vaca. Ela lhe respondeu:

– “O que Sr. Rato? Uma ratoeira? Por acaso estou em perigo? Acho que não!”

Então o rato voltou para a casa, cabisbaixo e abatido, para encarar a ratoeira do fazendeiro. Naquela noite, ouviu-se um barulho, como o de uma ratoeira pegando sua vítima.

A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia sido pego. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... o fazendeiro levou-a imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.

Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre; nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal. A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca para alimentar todo aquele povo.

Lembre-se que, quando há uma ratoeira na casa, toda a fazenda corre risco. O problema de um é o problema de todos.

Figura 90 – Atividade respondida por alguns alunos envolvendo a habilidade de compreensão global do texto

<p style="text-align: center;">Parte 1 Atividade da dupla 1</p>	<p style="text-align: center;">Parte 2 Atividade da dupla 1</p>
<p>3.</p> <p style="text-align: center;">O RATO E A RATOEIRA</p> <p>Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e sua esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que poderia haver ali. Ao descobrir que era uma ratoeira ficou atemorizado.</p> <p>2.</p> <p>Correu ao pátio da fazenda advertindo a todos: --- "Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!"</p> <p>3.</p> <p>Lembre-se que, quando há uma ratoeira na casa, toda a fazenda corre risco. O problema de um é problema de todos.</p> <p>4.</p> <p>O rato foi até o porco e lhe disse: --- "Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira!" --- "Desculpe-me, Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser rezar. Fique tranquilo que o senhor será lembrado nas minhas preces."</p> <p>5.</p> <p>Então o rato voltou para a casa, cabibaixo e abatido, para encarar a ratoeira do fazendeiro. Naquela noite, ouviu-se um barulho, como o de uma ratoeira pegando sua vítima.</p>	<p>A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia sido pego. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... o fazendeiro levou-a imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.</p> <p>6.</p> <p>Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal.</p> <p>8.</p> <p>Como a doença da mulher continuava, os amigos e vizinhos vieram visitá-la. Para alimentá-los o fazendeiro matou o porco.</p> <p>9.</p> <p>A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca para alimentar todo aquele povo.</p> <p>10.</p> <p>A galinha, disse: --- "Desculpe-me, Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda."</p> <p>11.</p> <p>O rato dirigiu-se então à vaca. Ela lhe disse: --- "O que Sr. Rato? Uma ratoeira? Por acaso estou em perigo? Acho que não!"</p>

Parte 1 Atividade da dupla 2	Parte 2 Atividade da dupla 2
<p>1.</p> <p style="text-align: center;">ORATO E A RATOEIRA</p> <p>Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e sua esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que poderia haver ali. Ao descobrir que era uma ratoeira ficou aterrorizado.</p> <p>2.</p> <p>O rato dirigiu-se então à vaca. Ela lhe disse: --- "O que Sr. Rato? Uma ratoeira? Por acaso estou em perigo? Acho que não!"</p> <p>3.</p> <p>A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia sido pego. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... o fazendeiro levou-a imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.</p> <p>4.</p> <p>A mulher não melhorou e acabou morrendo. Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca para alimentar todo aquele povo.</p> <p>5.</p> <p>Lembre-se que, quando há uma ratoeira na casa, toda a fazenda corre risco. O problema de um é problema de todos.</p> <p>6.</p> <p>Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal. A galinha, disse: --- "Desculpe-me, Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda."</p>	<p>Correu ao pátio da fazenda advertindo a todos: --- "Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!"</p> <p>A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia sido pego. No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... o fazendeiro levou-a imediatamente ao hospital. Ela voltou com febre.</p> <p>Como a doença da mulher continuava, os amigos e vizinhos vieram visitá-la. Para alimentá-los o fazendeiro matou o porco.</p> <p>O rato foi até o porco e lhe disse: --- "Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira!" --- "Desculpe-me, Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser rezar. Fique tranquilo que o senhor será lembrado nas minhas preces."</p>

Como já havíamos destacado, os alunos não conseguiram montar a fábula na sua forma original. Por exemplo, vemos que as duas duplas conseguiram iniciar a fábula com o parágrafo correto, indicando que talvez eles usaram o título e o início da narrativa como uma pista. Apenas a dupla 1 conseguiu identificar o segundo parágrafo da fábula, mas recaiu em vários erros nos demais parágrafos. Além disso, as duas duplas não conseguiram identificar a moral da fábula, colocando esse trecho em posições diferentes na montagem do texto.

Sobre este exemplo é importante destacar que durante a atividade o professor apenas observou a performance do aluno sem realizar registros avaliativos e intervenções. Ao final da atividade, ao avaliar que os alunos não tinham reorganizado o texto de forma coerente, o professor fez a leitura em voz alta do texto, ou seja, não houve um trabalho de intervenção que levasse

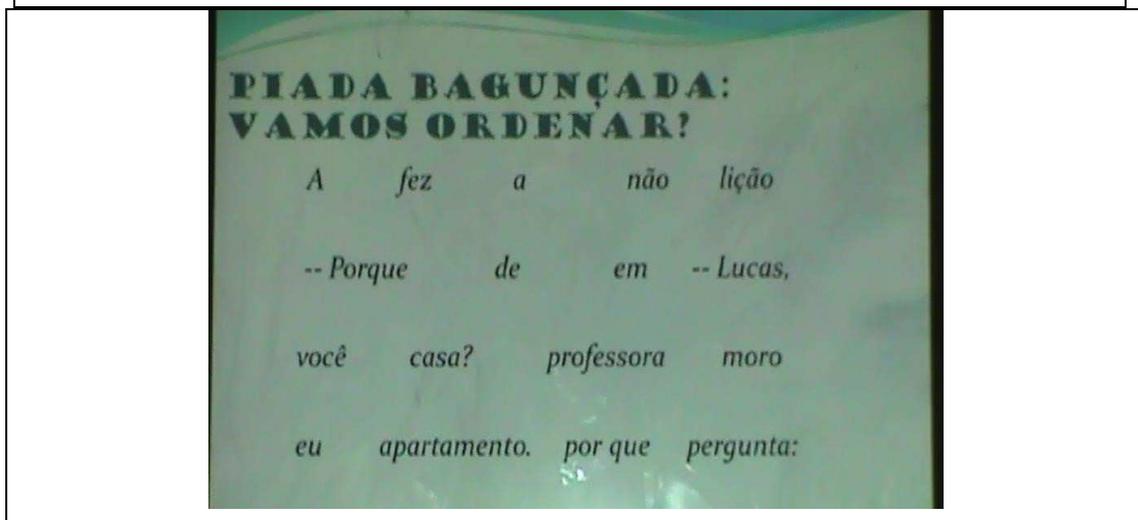
os alunos a reconhecer os aspectos que eles deveriam estar atentos para recompor o texto de forma coerente.

Outra atividade conduzida pelo professor que também envolveu a compreensão global do texto pelos alunos, solicitava a organização da piada na sequência correta. Veja a atividade que foi proposta, a seguir:

Quadro 25 – Fragmento de observação da aula 5

Após reproduzir nos slides uma piada de forma desordenada o professor prossegue dando a seguinte instrução aos alunos para a execução das atividades...

P: Peguem aí o caderno de vocês e retirem uma folha, coloquem o nome de vocês. Isso daqui (aponta para o slide com a piada desordenada) é uma piada. Leiam com atenção e tentem organizar a piada. Quero ver como é que ele fica organizada. Olhem para o texto direito para poder organizar. O texto está aí com todas as palavras que o formam e para isto vocês vão ter que ler com atenção para montá-lo.



Assim como na atividade da fábula, os alunos também tiveram bastante dificuldade na resolução da questão. As crianças apresentaram várias versões para o texto, as quais eram copiadas pelo professor no quadro. Ao perceber que eles não conseguiriam formar o texto sozinhos, o professor começou a enumerar as palavras com a ajuda dos alunos, refletindo sobre o uso dos sinais de pontuação, como os dois pontos, o travessão, a interrogação, o uso do Por que / Porque, entre outros.

Após várias tentativas e reflexões, os alunos reconstruíram a piada da seguinte maneira: “A professora pergunta: – Lucas por que você não fez a lição de casa? – Porque eu moro em apartamento”.

A atividade de reconto de história, proposta pelo professor, também explorou a compreensão global do texto. Nesta atividade, os alunos tiveram que recontar a historinha lida no gibi, de forma oral para os colegas na frente da sala. Além disso, eles precisariam mostrar a capa do Gibi e o título da HQ. Vejamos a atividade a seguir:

Figura 91 – Fragmento de planejamento escrito da aula 4

4. Distribuição de gibis para leitura pelos alunos (Os alunos deverão ler apenas uma história do gibi escolhido);

Obs1: Após a leitura, determinar um momento para socializações da leitura pelos alunos, com apresentação do gibi lido e breve relato oral do que leu no mesmo.

Nesta atividade, o aluno era solicitado a narrar a história de uma forma coerente de modo que ela fosse compreendida pelos colegas de sala. Vê-se, portanto, que este tipo de atividade exige que o aluno compreenda o texto de forma global e que produza um texto que seja suficientemente fiel ao que foi lido.

As atividades de relato oral para resumir os textos lidos eram frequentemente propostas pelo professor como forma de avaliar a compreensão global dos textos pelos alunos, tal como também podemos ver no fragmento de observação de aula a seguir:

Quadro 26 – Fragmento de observação da aula 6

P: eu vou distribuir pra vocês agora, algumas lendas para vocês lerem. Assim como a gente já fez em outros momentos, a dupla vai vir aqui na frente e basicamente vão fazer um resumo do que vocês leram. Vocês vão contar pra gente a lenda de você,

oralmente. Então é isso, vocês vão ler o texto e depois, basicamente, vão contar pra gente...” a minha lenda fala sobre isso...isto e isto”.

A: oba!

Entretanto, como já discutido anteriormente, o professor propõe diferentes instrumentos para avaliar as habilidades de leitura dos alunos, mas pouco se discute sobre os erros deles durante as atividades.

Figura 92 – Fragmentos do planejamento escrito da aula 6

5.ATIVIDADES (METODOLOGIA):

1. Apreciação da música “**Lendas e Mistérios da Amazônia**”, de Catoni, Jabolô e Valtenir, interpretada por Chico Buarque, com leitura da letra e/ou texto correspondente à mesma, individualmente.

Obs: Realizar perguntas prévias:

- Do que fala esse texto? (Identificar o tema de um texto)
- Quais os personagens lendários que aparecem no texto? (Localizar informações explícitas em um texto)

Obs: Distribuição do texto “**Tamba-tajá**” impresso, para leitura pelos alunos, de forma silenciosa.

3.1. Realização de perguntas;

- Alguém sabe o que é tamba-tajá? (Conhecimento prévio)

Obs: Explicar que se trata de uma planta e que para a mesma existe uma lenda).

• A qual gênero textual pertence esse texto? (Espera-se que respondam poema e/ou letra de música). (Reconhecer os diferentes gêneros textuais)

• De que fala esse texto? (Espera-se que após a leitura assimilem a ideia central). (Identificar o tema de um texto)

As perguntas dos planejamentos que acabamos de mostrar na figura anterior, sugerem que os alunos devem identificar o tema do texto, bem como a sua ideia central. No nosso entendimento, para responder as duas questões, os alunos precisariam compreender globalmente o texto, uma vez que a pergunta não remete a um aspecto pontual do texto, mas a vários que o compõe. Trata-se, realmente, de uma atividade complexa para os alunos, uma vez que a resposta não está apenas na superfície textual, mas nas relações que podem

ser construídas entre as informações do texto e o nosso conhecimento de mundo.

É válido ressaltar que as atividades/ questões propostas envolveram níveis de dificuldade diferenciados em relação à compreensão da leitura, mas não só isso, a produção textual também é contemplada, por meio das propostas de reconto oral e da atividade de reconstruir o texto fatiado.

A avaliação da compreensão deve observar se os alunos conseguem fazer uma leitura crítica dos textos (expressão de opiniões)

Em um de seus depoimentos, claramente, o professor demonstra preocupação em avaliar se os alunos conseguem emitir opiniões sobre os textos lidos em sala de aula. De fato, para a ele, a compreensão envolve a possibilidade de realizar uma leitura crítica dos textos e não apenas a reprodução das ideias que ele veicula. Vejamos o depoimento abaixo que evidencia essa ideia:

“Avaliações (pausa na fala). Eu costumo utilizar de situações de compreensão textual mesmo, depois que leem, né? Ofereço o material, fazemos a reflexão e depois costumo registrar algumas questões. Se o os alunos conseguem elaborar inferências na leitura. O que mais? (pausa na fala). A questão da própria emissãode opinião, né? Tendo em vista que quando eu lanço perguntas, osalunos têm que lançar opinião sobre o texto lido” (DEPOIMENTODO PROFESSOR NA ENTREVISTA 1).

Nos planejamentos escritos, também podem ser encontrados objetivos didáticos voltados para esta finalidade, tal como podemos observar nos fragmentos de planejamento a seguir:

Figura 93 - Fragmento de planejamento escrito da aula 3

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3
PATINHO FEIO? MESMO?

Eixo de trabalho: Leitura

Gêneros textuais: Contos clássicos e contemporâneo e poema.

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

Despertar para a leitura, no âmbito escolar, onde esta ocorra com fluência e compreensão, é uma aventura constantemente no cotidiano dos professores, mediante o fato do desinteresse demonstrado pelos alunos pelo conhecimento, e por sua vez pelo ato de ler, mesmo que este ocorra da forma mais prazerosa, onde os professores lançam mão de recursos variados para tal conquista.

Pensando no que disse Rubem Alves, quanto ao livro, suporte tão importante por portar textos diversos, definindo assim: “Um livro é um brinquedo feito de letras. Ler é brincar”, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos, estes dos gêneros contos clássico e contemporâneo e poema, pretendemos dar continuidade ao estímulo à prática da leitura, a qual será trabalhada de forma reflexiva, estimulando os alunos a realizarem-na com compreensão do que leem.

2.OBJETIVOS:

- Ler, com fluência e compreensão, textos diversos;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- Ampliar o vocabulário e o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito permanente pelo ato da leitura.

Figura 94 - Fragmento de planejamento escrito da aula 6

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
“LENDAS & MITOS”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Lenda

Professor:

1.JUSTIFICATIVA:

Despertar para a prática da leitura, assim como perceber a importância social da mesma, cotidianamente, à medida que a fazemos visando a fluência e a compreensão, principalmente, é o objetivo almejado no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a conquista da formação de cidadãos participativos socialmente, com atitudes críticas e fundamentadas.

Embasado nesta perspectiva, elaboramos a presente sequência, por meio da qual pretendemos lidar com a prática da leitura, prazerosamente, mediante o fato de estarmos lidando com textos do gênero “lenda”, o qual envolve diversos seres encantados, os quais atraem a atenção das crianças, além de ser um gênero textual que possibilita muitas reflexões, principalmente voltadas às questões ambientais.

2.OBJETIVOS:

- Estimular o hábito pelo ato da leitura;
- Reconhecer o gênero textual “Lenda”, sua função e características;
- Ler, com fluência e compreensão textos do gênero lenda;
- Localizar informações implícitas ou explícitas num texto;
- Elaborar inferências durante a leitura dos textos propostos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Ampliar o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;

3.PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

A preocupação com uma leitura crítica ainda ficou evidenciada nas atividades avaliativas apresentadas nos planejamentos escritos. Vejamos a Tabela 11 a seguir com o número de perguntas em que os alunos deveriam expressar alguma opinião relativa ao texto:

Tabela 11 - Frequência de perguntas por aula, envolvendo emissão de opinião sobre os textos lidos nos planejamentos escritos

Aulas	Quantidade de perguntas envolvendo a expressão de opinião
Aula 01	-
Aula 02	3 perguntas
Aula 03	1 pergunta
Aula 04	-
Aula 05	1 pergunta
Aula 06	-
Total	5 perguntas

Ao lançar opiniões sobre os textos, os alunos precisavam demonstrar não apenas que haviam compreendido o que leram, mas também que eram capazes de formular um juízo de valor, já que a maioria das perguntas propostas pelo professor buscava saber se eles concordavam com a opinião dos autores ou até mesmo com a atitude de certos personagens, tal como podemos ver no fragmento de planejamento de aula abaixo:

Figura 95 – Fragmento de planejamento escrito da aula 2¹⁰

Obs: Antes da leitura, divulgar o título do texto, realizando, também, indagações prévias:

- Alguém já leu esse texto?
- Do que fala esse texto?

• Vocês acham que a formiga agiu corretamente com a cigarra? Por quê?

Obs: Iniciar as leituras, de forma que um aluno lerá a parte I, onde a formiga é boa, seguido da leitura da parte II, pelo outro aluno, onde a formiga é má.

Após a leitura das duas versões, fazer breve resgate, este, com indagações:

• De qual versão vocês gostaram mais? Por quê?

• Caso vocês procederiam se fossem a formiga?

Continuar a sequência, propondo que abram o livro didático nas páginas, para leitura dos textos existentes.

Como pudemos notar na observação dessa aula, o professor, de fato, solicitou a opinião dos alunos como planejado. Entretanto, a discussão nos pareceu um tanto superficial e pouco problematizadora.

Vemos no fragmento abaixo, na própria formulação das perguntas, o professor parece sinalizar que espera uma determinada resposta (ver os trechos sublinhados do fragmento abaixo).

Quadro 27 – Fragmento de observação da aula 2

P: depois que a gente lê o texto, depois de tudo que a gente vê no enredo do texto, o que é que fica na cabeça da gente? Na primeira (fábula) a formiga foi?
A: boa.
P: então...o que é que a gente aprende com isso?
A: a ser uma pessoa mais legal.
P: então no primeiro texto eu aprendo que tenho que ser mais legal com as pessoas. Eno segundo texto, o que ela foi?
A: má.
P: e o que eu aprendo ali?
A: coisas boas.

¹⁰ Na última pergunta a palavra “caso”, deve ser considerada “como”. Houve um erro de digitação.

P: é? Tem certeza? É isso que aprendo lá? Será que quando o autor escreveu o texto, ele queria que eu concluísse que eu deveria ser egoísta no final?
A: é que a gente não pode ser ruim, professor.
P: se do mesmo jeito que você disse aqui que, quando a formiga foi boa, eu preciso ser do mesmo jeito e ser generoso com as pessoas, significa que o contrário da situação, a formiga precisava aprender a ser?
A: boa.
P: vocês concordaram com a atitude da formiga no segundo texto?
A: não!
P: então, o que este texto está tentando me ensinar?
A: que a gente deve ser mais generoso e ajudar as pessoas.

A esse respeito, Marcuschi (2008) destaca que as perguntas subjetivas (“Qual a sua opinião sobre...?”; “O que você acha do...?”; “Do seu ponto de vista, a atitude de... foi correta?”), têm poucas relações com os textos lidos. Nas palavras do autor,

Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo (MARCUSCHI, p. 271, 2008).

De fato, na atividade avaliativa mostrada abaixo, vemos que as perguntas de emissão de opinião propostas, remetem-se apenas ao gosto pessoal do aluno sobre o texto¹¹. Vejamos a ficha proposta pelo professor:

¹¹ Ainda que o espaço seja pequeno para as respostas, vale destacar que o professor pede uma justificativa para as opiniões dadas, algo que em princípio poderia mobilizar habilidades argumentativas.

Figura 96 – Fragmento de planejamento escrito da aula 3

NOME: 5º ANO "A"1

FICHA DE LEITURA

Apresentação da obra:
 Título:
 Autor:
 Editora: Local:
 Edição: Ano de publicação:

Gênero Textual:
 notícia carta pessoal conto poema
 propaganda anúncio relato pessoal

Estrutura do texto:
 Quantos versos tem? E quantas estrofes?

Público Alvo (Este texto é destinado a):
 adultos crianças todos (crianças e adultos)

Personagens:
 Personagem (ns) principal (is):
 Personagens secundários:

Tempo no qual se passa o texto:
 atual de outra época
 Como percebeu isso?

Ambiente da história:
 casa fazenda castelo escola cidade outro
 Por que você acha isso?

Apreciação geral do leitor:
 Do que você mais gostou nesse livro?
 Por quê?.....
 Do que você menos gostou?
 Por quê?

Leal, Brandão e Torres (2011), entretanto, enfatizam que “questões que exigem que os alunos justifiquem gosto pessoal sobre o texto” (p. 95), bem como dos tipos indicados acima por Marcuschi (2008) podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades argumentativas desde que o professor assuma seu papel de mediar a discussão, estimulando a reflexão dos alunos, questionando suas posições e justificativas.

Consideramos, portanto, necessário que o professor invista numa discussão mais aprofundada dos textos lidos em sala de modo a favorecer não apenas a expressão de diferentes pontos de vista e interpretações sobre o que foi lido, mas também a reflexão sobre os possíveis argumentos que fundamentam as diferentes opiniões.

Nesse sentido, também é fundamental ampliar os gêneros lidos em sala de aula de modo a contemplar textos que tratem de temas polêmicos e que por sua natureza favoreçam mais diretamente um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, algo essencial para a

formação de leitores críticos, um dos objetivos que como vimos é priorizado pelo professor.

Como vimos no decorrer deste tópico, o professor busca avaliar várias habilidades de compreensão de textos dos alunos por meio de diferentes instrumentos de avaliação. De modo geral, vimos que algumas habilidades são avaliadas sistematicamente pelo docente (reconhecimento do gênero textual, sua funcionalidade e suporte, localização de informações explícitas, elaboração de inferências, formulação de hipóteses/previsões sobre o texto, etc.), indicando que para ele, tais habilidades são imprescindíveis para a formação de um leitor autônomo.

Entretanto, tal como foi mostrado aqui, algumas propostas do professor carecem de um tratamento mais elaborado, no que concerne à formulação das perguntas orais (sendo algumas genéricas e repetitivas, sem aprofundamento no texto), bem como no encaminhamento da discussão dos textos lidos pelos alunos. Vejamos o fragmento de aula a seguir:

Quadro 28 – Fragmento de observação da aula 1

<p>P: Leiam esse texto aí para vocês. Em silêncio!</p> <p>P: terceiro texto. Qual o gênero dele?</p> <p>A: poema.</p> <p>P: quantas estrofes?</p> <p>A: três.</p> <p>P: quantos versos?</p> <p>A: doze.</p> <p>P: uma outra característica que esquecemos de observar e que aparece nos poemas. Dissemos que tinha estrofe, versos e esses versos construíram parágrafos e tinha uma outra coisa. Leiam a primeira estrofe do texto “A canção do exílio”.</p> <p>A: “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá”.</p> <p>P: o que tem aí e é outra característica do poema. Não é obrigatório não, mas neste pelo menos tem.</p> <p>A: rima?</p> <p>P: isso. Rima.</p> <p>P: voltemos agora para esse terceiro texto. Qual é o título dele?</p>

A: “Uma canção”.

P: o autor chama-se?

A: Mário Quintana.

P: e tinham quantos versos?

A: três.

P: versos?

A: não. Tinha doze.

P: quantas estrofes?

A: três.

P: tem rimas?

A: tem.

P: onde encontramos rimas aí? Em quais falas?

A: sabiá.

P: sabiá com quem?

A: com não há.

P: tu disseste sabiá com não há. “Não há” é uma palavra é? **A:** não.

P: então qual é a palavra?

A: há.

P: na segunda estrofe, onde é que está a rima?

A: hora e agora.

P: na terceira estrofe. Onde está a rima? **A:** filho e exílio. (...)

Vemos, portanto, que o professor perde muito tempo pedagógico ao focar as perguntas nos aspectos composicionais do gênero poema. Além disso, as perguntas são repetidas várias vezes aos alunos, os levando a trocar algumas informações. Desse modo, as perguntas do tipo (“Qual o título do texto?”,

“Quantos versos?”; “Quantas estrofes?”; “Onde estão as rimas?”), certamente não levam os alunos a apreciar o texto ou a fazer uma leitura mais aprofundada.

No próximo e último capítulo apresentaremos algumas considerações gerais sobre a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora. Trata-se, portanto de uma pesquisa que pretende colaborar para uma melhor compreensão sobre o campo da leitura e os seus desdobramentos nas práticas de sala de aula.

Os dados aqui discutidos nos permitem afirmar que o professor concebia o ensino da compreensão de textos como um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de diferentes estratégias cognitivas de leitura, bem como do vocabulário, da atenção, da fluência e do gosto pela leitura. Vimos também que as concepções do professor, na maioria das vezes, se materializavam em sua prática pedagógica como, por exemplo, a noção de que “a compreensão oral facilitaria a compreensão dos textos escritos”, o que, possivelmente, resultou em um número elevado de atividades de compreensão oral dos textos lidos em sala de aula.

Os dados também revelaram que as propostas de avaliação estavam sempre associadas àquilo que o professor tomava como objeto de ensino em sua sala de aula e que a concepção de que “a avaliação deveria considerar um conjunto de habilidades leitoras” era, coerentemente, contemplada em sua prática pedagógica.

Destacamos ainda a concepção de “avaliação como parte integrada do ensino de compreensão”. Ao nosso ver, este foi um dos pontos fortes da prática pedagógica do professor, pois, como sabemos, o caminho das avaliações tradicionais ainda é predominante no contexto escolar e no caso dele, a avaliação não demonstrou um caráter punitivo ou foi imposta como um instrumento para classificar os alunos. Neste sentido, acreditamos que os dados mostrados aqui contribuem para ampliar a reflexão sobre outras possibilidades de vivenciar o processo avaliativo no campo da leitura.

No que se refere à observação das aulas do professor com seu grupo de alunos do 5º ano, iniciamos nossas reflexões a partir da seguinte questão: que práticas estariam voltadas para ensinar os alunos a compreender textos e quais aquelas destinadas à avaliação da compreensão leitora? Entretanto, no processo de análise dos dados gerados na pesquisa foi difícil distinguir entre

atividades específicas de ensino e atividades específicas de avaliação da compreensão leitora. Na verdade, considerando que na concepção explicitada pelo professor, a avaliação seria uma das dimensões do ensino, seria estranho esperar que as atividades de avaliação da compreensão fossem propostas de forma isolada em sua rotina de sala de aula.

De fato, pudemos observar que os próprios objetivos de ensino da compreensão leitora elencados nos planejamentos escritos do professor, contemplavam as mesmas habilidades de leitura abordadas nas atividades de avaliação. Assim, percebia-se uma conexão estreita entre o ensino e a avaliação da compreensão de textos.

A interligação entre o ensino e avaliação da compreensão também ficou evidente em outros aspectos da prática do professor. Por exemplo, em seus planejamentos, ao anunciar que as avaliações seriam baseadas nas atividades desenvolvidas em sala de aula; ao declarar na entrevista que buscava “tornar natural” o processo avaliativo, propondo atividades de avaliação semelhantes àquelas já utilizadas para ensinar os alunos a compreenderem os textos e ainda no seu próprio estilo de mediar a leitura, questionando e desafiando os alunos por meio de perguntas diversas sobre os textos lidos, evidenciando, portanto, que havia uma forte tendência em adotar uma avaliação processual, baseada nas atividades que ele desenvolvia cotidianamente com seu grupo de alunos.

Nesse contexto, cabe questionar: existiriam atividades mais adequadas para ensinar e outras mais propícias para avaliar a compreensão leitora dos alunos? Quando o professor faz, por exemplo, perguntas de compreensão de um texto lido por seu grupo de alunos, está somente avaliando ou está apenas ensinando?

No presente estudo, constatamos que, frequentemente, os mesmos instrumentos eram usados tanto para avaliar, quanto para ensinar os alunos a compreenderem os textos lidos em sala. Assim, encontramos atividades de ensino e de avaliação envolvendo perguntas de compreensão feitas oralmente, o reconto oral de textos lidos, a reorganização de textos que haviam sido

“fatiados”, atividades com texto lacunado (semelhante à técnica cloze), perguntas escritas abertas e questões de múltipla escolha, sendo estas duas últimas mais presentes nas fichas de avaliação da compreensão de leitura.

Ainda a respeito desses instrumentos, é importante refletir sobre o uso muito recorrente de perguntas de compreensão, feitas oralmente pelo professor. Os dados apontam algumas possíveis razões para que em todas as aulas observadas houvesse momentos de “compreensão oral do texto”. A primeira delas talvez seja exatamente a possibilidade de uma maior participação dos alunos nas atividades voltadas tanto para o ensino, quanto para a avaliação da compreensão textual. Além disso, a nossa análise também sugere que essa preferência do professor se dá na medida em que através das perguntas orais, ele conseguia intervir de forma mais imediata nas respostas dos alunos, esclarecendo dúvidas ou formulando outras questões para levá-los a refletir de forma mais aprofundada sobre os textos lidos.

Por outro lado, essa opção parecia fazer com que por vezes o professor fosse o principal leitor da turma e as atividades de compreensão de textos escritos fossem quase sempre realizadas apenas no plano oral seguindo o modelo de “leitura em voz alta pelo professor e compreensão oral pelos alunos”. Em se tratando de um 5º ano do Ensino Fundamental, entendemos, no entanto que seria preciso considerar a necessidade de um investimento maior em atividades de natureza mais complexa, tais como, questões abertas escritas; resumo escrito, ou atividades com texto lacunado, tal como citamos anteriormente.

A esse respeito, o estudo de Oliveira (2013) evidenciou a dificuldade das professoras em propor atividades de compreensão de leitura que progredissem em sua complexidade dentro do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental), mostrando que havia uma preferência por atividades de compreensão e leitura feitas oralmente, tal como como evidenciamos na presente pesquisa.

Apesar dos questionamentos levantados acima acerca do predomínio de atividades orais, constatamos que o professor explorou com frequência habilidades de leitura mais avançadas como inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o

sentido global do texto e identificar as finalidades de diferentes gêneros textuais.

Como sabemos, a abordagem de habilidades de leitura diversas não garante, por si só, a aprendizagem da compreensão leitora pelos alunos. Entretanto, também podemos afirmar que, de modo geral, as escolhas, intervenções e estratégias que o professor adotou para ensinar a compreender, indicam que ele tinha clareza sobre os seus objetivos didáticos e que concebia a compreensão de leitura como um processo de construção de sentidos. Assim, ele ultrapassa concepções limitadas que defendem a compreensão como resultado direto da atenção, da fluência em leitura ou do conhecimento sobre o vocabulário. Para o professor, portanto, compreender um texto não se restringe ao entendimento de palavras ou frases, mas requer a produção de sentidos que derivam das inferências e interações entre o texto e os conhecimentos dos alunos que são trazidos para a leitura.

Além disso, vale observar que ainda que no conjunto das atividades desenvolvidas para avaliar a compreensão leitora dos alunos tenham sido observadas algumas propostas que pareciam destoar dos objetivos didáticos anunciados pelo professor (por exemplo, algumas fichas de atividades avaliativas que contemplavam prioritariamente perguntas literais sobre os textos lidos), vimos que, na sua prática, a avaliação não era algo artificial, classificatório e punitivo, tal como, historicamente, ela vem sendo praticada nas nossas escolas. Assim, tal como discutimos anteriormente, é possível avaliar a compreensão de textos por meio de diferentes gêneros textuais e instrumentos avaliativos, abrindo mão, por exemplo, dos tradicionais questionários de interpretação textual, nos quais prioriza-se as perguntas de natureza literal.

Ainda sobre a avaliação, apesar de constataremos uma certa variação dos gêneros textuais lidos em sala de aula (contos, fábulas, lendas, piadas, história em quadrinhos), não observamos durante a pesquisa, uma variação nas formas de avaliar do professor em função desses diferentes gêneros. Tal proposta havia sido anunciada por ele na entrevista, ao afirmar que a avaliação de gêneros textuais distintos deveria ser igualmente diferenciada.

Isto revela que apesar de conceber a avaliação como um processo intrínseco ao ensino e de afirmar que a avaliação ocorria de forma natural na sua rotina, algumas escolhas precisariam ser repensadas na prática do professor. De fato, como destaca Luckesi (2011), os instrumentos precisam ser cuidadosamente elaborados para que a avaliação revele dados mais próximos da realidade.

Nesse sentido, assim como Brandão; Leal e Nascimento (2013), destacamos a complexidade envolvida no trabalho pedagógico de ensinar a compreensão de leitura. Como vimos aqui, mesmo um professor experiente, que estuda, planeja e reflete sobre sua prática, que explicita objetivos didáticos relevantes e almeja formar um leitor crítico, mostra, por vezes, dificuldade de mediar uma discussão sobre os textos lidos de forma mais produtiva e reflexiva, conseguindo atentar para os aspectos que, realmente, parecerem auxiliar as crianças a construir sentidos sobre os textos.

Diante dessas considerações, o nosso estudo aponta, sem dúvida, a necessidade de investigar com mais profundidade sobre o planejamento do ensino e da avaliação da compreensão de leitura, bem como sobre o papel mediador do professor durante o ensino e a avaliação da compreensão de textos.

Finalmente, é preciso destacar algumas limitações do estudo no que se refere à quantidade relativamente pequena de observações de sala de aula, uma vez que nos baseamos, principalmente, na prática pedagógica do professor para captar as suas concepções sobre o ensino e avaliação da compreensão. De qualquer forma, consideramos que a pesquisa oferece uma contribuição relevante para entender o que, de fato, ocorre numa sala de aula quando se pretende ensinar a compreender textos e avaliar o que foi compreendido por alunos que ainda estão no início de sua caminhada enquanto leitores.

O estudo indica ainda que a distinção entre ensinar e avaliar a compreensão leitora parece estar mais associada à intencionalidade pedagógica do professor do que aos tipos de atividades que ele propõe em sala para seus alunos. Isto reforça a necessidade de que os docentes tenham tempo para planejar e refletir sobre sua prática, o que implica na promoção de

oportunidades de formação continuada, de troca e de construção de saberes por parte dos docentes.

Concluindo, os dados discutidos neste estudo sugerem a existência de uma linha tênue entre o ensino e a avaliação da compreensão de textos, de modo que esses dois aspectos se confundem na prática pedagógica do professor, notando-se poucas diferenças entre os modos de ensinar e de avaliar a compreensão de textos. Esta “mistura”, em princípio, constitui um dado positivo na medida em que aponta para uma proposta de avaliação que, verdadeiramente, pode servir aos propósitos do ensino.

REFERÊNCIAS

AFONSO, P. B. Desenvolvendo o hábito da leitura nos anos iniciais da educação formal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 15(3), pp. 549-560, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; COUTINHO, M. de L. **Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa**. In: BARBOSA, M.L.F. de F. (org.).

Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, M. F. **As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler**. Graphos. João Pessoa, vol 10., n. 1, 2008.

ALMEIDA, M.B.; PERON, L. D. C.; DESIDÉRIO, R. **Concepções de avaliação de professores e alunos da rede pública do Estado do Paraná**. 2009.

Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1530/1530.pdf> Acesso em: 09 ago. 2016.

ALVES, J. F. **Avaliação educacional – da teoria à prática**. Org. RAMAL, A. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos Estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.

ANTUNES, I. **Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino**.

Rev. de Letras - n. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. DOLINSKY, S. M. Curitiba: Ibpes, São Paulo: Unesp, 2009.

ARCOVERDE, M. D. de L.; ARCOVERDE, R. D. de L. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BALICKI, A. C. B.; SANTOS; L. I. S. Práticas de leitura: interesses e hábitos em foco. **Revista da faculdade de educação**. Ano IX nº 16, jul./dez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, p. 85-103, 1998.

BESERRA, N. da S. **Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância**. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs). Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica. 1ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BLISS, F. **Ensino de vocabulário**. Revista de Educação Adventista. p. 24, 2007.

BOFARULL, M. T. **Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação**. In: TEBEROSKY, A. et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Bottino, A. G., Emmerick, T. A.; Soares, A. B. **Promovendo a compreensão de textos em estudantes**. Educar em Revista, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura.** In: Souza, I. P. de; BARBOSA, M. L. F de F. (Orgs.). Práticas de leitura no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, C. P.; ROSA, E. C. de S. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende.** In: Literatura: ensino fundamental. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago., 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /** Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, FaE - UFMG, 2005.

CAIN, K.; Oakhill, J. **Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension.** British Journal of Educational Psychology, 76. p. 697 - 708, 2006.

_____. Reading comprehension and vocabulary: is vocabulary more important for some aspects of comprehension? **L'année psychologique. Topics in Cognitive Psychology.** v. 114, 647-662, 2014.

CAMARAGIBE (PE), Prefeitura. **Proposta Curricular: educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos.** Prefeitura Municipal de Camaragibe, 2009.

CANTALICE, L. M. de. Sugestões práticas: ensino de estratégias de leitura. **Revista Psicologia Escola e Educação.** v. 8, no.1, Campinas, Junho, 2004.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo, v. 15, n.16, p.141-161, jan./dez., 2008.

CAVALCANTE, M. J. G. **O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA**. 37^a Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis, 2015.

CHARTIER, Anne-Marrie; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valguga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**. v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, , T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. De Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

COOL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e Educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas**. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORDEIRO, D. da R. **Ensino da compreensão de textos na Educação Infantil: os saberes e as práticas das professoras**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

CORREIA, J. R. **A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler**. 36^a Reunião Nacional da ANPEd.

Goiânia, set./ out, 2013.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. de. **Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p. 163-174.

CUNHA, V. L. O.; OLIVEIRA, A. M. De; CAPELLINI, S. A. **Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional**. Revista Teias v. 11, n. 23, p. 221-240 • set./dez. 2010.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7- 35, maio/ago. 2007.

DURAN, G. R. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – jul./dez. De 2009.

FALEIROS, T. H. **A relação entre as concepções e as práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013.

FERREIRA, L. S. **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literários nas séries iniciais**. Ijuí. Editora Unijuí, 2001.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A escola e o ensino de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7 n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 26-48, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998.

GATI, B. A. **O professor e avaliação em sala de aula**. Estudo em avaliação educacional, n. 27, jan-jun, 2003.

HENRIQUE; V. F. C. de S.; SOARES, A. B. A compreensão de textos em condições de compartilhamento da atenção. **Psicologia em Pesquisa**. UFJF. 2(02), p. 87-95, jul.- dez., 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JOU, G. I. De; SPERB, T.M. A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 177-185, 2006.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge University Press, 1998.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. V.10, n. 2, 2005.

LAJOLO, M. (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Orgs. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. **Planejamento de ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar**. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. V. (Org.) Práticas de leitura no ensino fundamental I. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, K. M. B. S.; BARBOSA, M. L. F. F. **Gêneros textuais e a questão da intertextualidade: mosaicos de leitura**. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. S. Práticas de leitura no ensino fundamental I. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. **A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio**. Revista Ensaio: Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 53-71, set-dez, 2013.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LIMA, F. M. da S.; HEINE, P. Análise de Discurso de linha francesa. Revista Pandora Brasil - Nº 58 Set., 2013. Disponível:

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/analise_58/flagila.pdf. Acesso em: 24.09.2016

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. Série Ideias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**.Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr., 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. **Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. p. 75-125.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. (Orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MENEGASSI, R. J. **Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual**. Mimesis, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

MENIN, A. M. da C. S. **Avaliar atividades de leitura para quê?** In: Souza, J. de S. et. al. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.

MOTA, M.M.P.E. da; SANTOS, A.A.A. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014, p. 135-142.

MOUSINHO, R.; MESQUITA, F.; LEAL, J.; PINHEIRO, L. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista de Psicopedagogia**. 26(79): 48-54, 2009.

NASCIMENTO, M. C. M. **Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NASCIMENTO, T. A. et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 23(4): 335-43, 2011.

NICOLIELO, B. **Beabá do Brasil**. Educar para crescer. Boletim da educação. 2009. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletimlista/index.shtml?172879>.
Acesso em: 17/09/2013.

OAKHILL, V.J.; CAIN, K. **The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study**. Society for the Scientific of Reading. p. 1-31, 2011.

- ORLANDI, E..**Discurso e texto. Formulação e circulação de sentidos.** Campinas, Pontes, 2001.
- OLIVEIRA, S. A. de. **Leitura, compreensão e produção textuais:progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, set./ out, 2013.
- PAIM, C. A. Breve História da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na Colônia (Século XVIII). In: 17o COLE (Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas. **Caderno de Resumos e programação do Congresso de Leitura do Brasil** (17. :2009). Campinas: Editora UNICAMP, 2009. v. 17. p. 490-490.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução EniPulcinelliOrlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.
- PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova escola.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliar-ensinar-melhor424538.shtml>. Acesso em: 24 set. 2015.
- PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. de. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **Estudos em avaliação educacional.** n.29, jan/jun. 2004.
- PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. SCHILLING, C., MURAD, F., Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIOVEZAN, N. M; CASTRO, N. R. de. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista de Psicologia**. Vetor Editora, v. 9, nº 1, p. 53-62, Jan./Jun. 2008.

PORTO, C. C. R. F.; MORAIS, A. G. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do ensino fundamental** I. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

PULIEZI, S; MALUFF; M. R. A fluência e a sua importância para a compreensão de leitura. **Psicologia - USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

SÁ, A. L. de. R. In UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

SALLES, J. F.,; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, A. A. A. dos. **O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura**. *Interação em Psicologia*. (8)2, p. 217-226. jul./dez. 2004.

____. et al. Avaliação de compreensão da leitura: contribuições do teste de cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 15(3), pp. 549-560, 2002.

SÃO PAULO (SP), Prefeitura. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa** / São Paulo: SEE, 2008.

SERRA, J.; OLLER, C. **Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio**. In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, M. F. **Leitura e Prova Brasil: Ensino e avaliação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SILVA, M.; CAIN, K. **The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension**. *Journal of Educational Psychology*. 107(2), 321–331, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. SCHILLING, C. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOTHARD, S. E. **Avaliação da compreensão da leitura**. In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs). *Dislexia, fala e Linguagem*. São Paulo, SP: Artmed, 2004, p. 121-142.

SOUZA, A. V. de. **Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas**. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de Pernambuco, PE, Recife, 2010.

SOUZA, C. M. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático**. **Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG**, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, N. A. et al. O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011.

STAKE, R. E. **Case studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Metrópolis: Vozes, 2012.

TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 16, p. 115-125, jul./dez. 1990.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 13^o ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VILLALTA, L. C. **Bibliotecas privadas e práticas de leitura no Brasil**

Colonial. Disponível

em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/estudos/ensaios/bibliotecasbr.pdf>. Acesso em: 27.11.2015.

WITTER, G. P.; PHELIPPE, H. R. **Compreensão e estímulo para a leitura na 5^a série do ensino fundamental**. *Inf.*, Londrina, v. 12, n. 2, jul./dez, 2007.

ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro da 1ª entrevista com o professor

Dados de identificação:

Data da entrevista	
Número da gravação	
Data de Nascimento	
Código do participante	
Escola	
Graduação/Instituição	
Pós-graduação/Instituição	
Tempo de magistério	

Práticas de ensino e de avaliação da compreensão leitora

1. Como você faz para ensinar seus alunos a compreender os textos que lêem?
2. Como você faz para avaliar a compreensão de leitura dos seus alunos?
3. Em geral, que tipo de perguntas de compreensão vocês costumam realizar?

4. Você considera que essas propostas, de fato, avaliam a compreensão das crianças? Por quê?
5. Com que frequência você a avalia a compreensão leitora das crianças?
6. Dessas atividades que você utiliza, qual delas você julga mais adequada para avaliar a compreensão de leitura das crianças? Por quê?
7. As crianças parecem gostar das atividades/ instrumentos propostos nas aulas de leitura? A partir de que você faz esse julgamento?
8. Como é o desempenho das crianças frente às atividades/instrumentos de avaliação da compreensão de leitura propostos por você?
9. Em quais atividades/instrumentos você acha que elas têm um desempenho superior aos demais?
10. Com que frequência você utiliza essas atividades/instrumentos nas suas aulas?
11. Como você conduz esses momentos de ensino e de avaliação da compreensão leitora em sala de aula?

Concepções de avaliação da compreensão leitora

12. O que, exatamente, você busca avaliar em relação à compreensão de leitura? Ou seja, que aspectos da leitura você prioriza nessa avaliação?
13. Você acha que o professor deve avaliar do mesmo modo a compreensão de um texto literário e a compreensão de um texto didático?
14. Para você como seria uma atividade de avaliação da compreensão leitora?
15. Você tem algum questionamento em relação a esse tema da avaliação da compreensão de textos na escola?

APÊNDICE C

LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS - SCIELO (2007 – 2015)

1. ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

BOTINO, Andrea Giglio; EMMERICK, Thamires de Abreu; SOARES, Adriana Benevides. **Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta**. Curitiba: Educar em Revista, Editora UFPR, n. 38, p. 145-156, set./dez. 2010.

BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente**. Cad. CEDES, vol.33, n.90, 2013.

2. ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários**. Campinas: Estudos de Psicologia, v. 32, n. 1, p. 63-73 | jan/mar, 2015.

CARVALHO, Carolina Alves Ferreira; ÁVILA, Clara Regina Brandão de; CHIARI, Brasília Maria. **Níveis de compreensão de leitura em escolares**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. v. 21, n. 3, Jul/set; 2009.

CARVALHO, Lucas de Francisco; MONTEIRO, Rebecca de Magalhães; ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Aplicação da TRI em uma Medida de Avaliação da Compreensão de Leitura**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 1, p. 47-57, 2013.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de um instrumento avaliativo**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 17, n. 4 p. 508 – 508. Dez, 2012.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura**. Campinas: Estudos de Psicologia, v. 29, p 799807. out/dez, 2012.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; BONASSI, Jaqueline; DIAS, Anelise Silva; PIOVEZAN, Nayane Martoni; SILVA, Diego Vinícius da. **Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze**. Niterói, RJ: Fractal Revista de Psicologia., v. 26, n. 1, p. 223-242, Jan./Abr. 2014.

KIDA, Adriana de Souza Batista; CHIARI, Brasília Maria; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. **Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 15, n. 4, 546 – 553, dez. 2010.

LUCAS, Marcia Regina Zemella; CHIARI, Brasília Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. **Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino**. São Paulo: Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. vol .24, n.4 2012.

NICOLAU, Carla Cabezas; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. **Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental**. Revista CEFAC, v. 17, n. 3, p. 917 – 926. Jun, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo**. Maringá: Psicologia em Estudo, v. 18, n. 2, p. 293-301 abr./jun. 2013.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. **Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior**. Brasília: Psicologia ciência e profissão, v.31, n.4, 2011.

OLIVEIRA, Katya Luciane de.; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 11, n 1, p. 41-49. Jan/Jun, 2007.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; OLIVEIRA, Evelin Zago de. **Avaliação e desenvolvimento da compreensão em leitura no ensino fundamental**. Psicologia - USF, v. 15, n. 1, p. 81-91, jan./abr. 2010.

SILVA, Elza Maria Tavares; WITTER, Geraldina Porto. **Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia.**

Campinas: Estudos de psicologia, v, 25, n,3 Campinas Jul/Set. 2008.

SILVA, Elza Maria Tavares; WITTER, Geraldina Porto; CARVALHO, Priscila Fernandes de. **Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano.** São Paulo: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v 15, n 2, p. 301-309, Jul/Dez, 2011.

APÊNDICE D**LEVANTAMENTO DE TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED NO PERÍODO DE 2007 – 2015)****1. ESTUDOS SOBRE O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA**

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT104311.pdf> Acesso: 24 de outubro de 2017.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. **“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4413.pdf> Acesso: 24 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia-GO, 2013. Disponível: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt_10_3081_texto.pdf Acesso: 24 de outubro de 2017.

2. ESTUDOS SOBRE A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

SOUZA, Osmar de. **O desempenho em leitura: uma investigação em escolas públicas**. 29 Reunião Nacional da ANPEd. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/> Acesso: 24 de outubro de 2017.

ANEXO A Exemplo de planejamento de aula

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“Viajando nas Asas da Poesia”

Eixo de trabalho: Leitura

Gênero textual: Poema

Professor:

1. JUSTIFICATIVA:

No âmbito escolar, ler, e principalmente com fluência e compreensão, é uma batalha travada constantemente pelos professores, os quais, utilizando-se dos mais diversos meios tentam conquistar o interesse dos alunos pelo ato de ler, ou mesmo despertar-lhes a conscientização quanto à importância desta (leitura), especialmente no âmbito social.

Mediante tal dificuldade, por meio desta sequência, utilizando-nos de diversos textos do gênero poema, pretendemos despertar de alguma forma o interesse dos alunos pela leitura, a qual será trabalhada reflexivamente, levando-os a realizarem-na com compreensão do que leem.

2. OBJETIVOS:

- Ler, com fluência e compreensão, textos diversos;
- Ler, com fluência, textos verbais e não verbal;
- Elaborar inferências durante a leitura dos diversos textos lidos;
- Emitir opiniões próprias durante a leitura dos textos lidos;
- Realizar intertextualidade durante a leitura de textos;
- Ampliar o vocabulário e o repertório textual;
- Antecipar e/ou localizar informações nos textos lidos;
- Estimular o hábito pelo ato da leitura.

3. PÚBLICO ALVO: Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

4. ATIVIDADES (METODOLOGIA):

- *Momento de sensibilização:*

1. Proposição à turma do desenvolvimento da referida sequência;
2. Apresentação do título de uma canção “*Sabiá*”, de Chico Buarque e Tom Jobim;

Obs: Antecipar leitura, realizando perguntas:

- Alguém sabe o que é um sabiá?
- Quem já viu um sabiá?
- Quem consegue descrever como ele/ela é?

Obs2: Explicar que iremos fazer a leitura de um texto de nome Sabiá, antecipando informações, como:

- Do que será que o texto vai falar sobre o sabiá?
- Que gênero será esse texto?

Fazer uma pausa para uma breve reflexão em torno da palavra “**Sabiá**”, escrevendo-a no quadro, solicitando que façam a leitura e indagando:

- O que aconteceria com essa palavra se por acaso removêssemos o acento (registrar a palavra “**Sabia**”, como a leríamos?
- E se por acaso trocássemos o acento de posição, (registrar a palavra “**Sáb**ia”), como a leríamos?

Realizar nova reflexão, levando os alunos a compreenderem a importância da acentuação nas palavras, destacando que quando este lhe é removido e/ou mudado de posição, faz com que as palavras adquiram novos sentidos.

Atividade: Solicitar, por parte dos alunos a construção de 3 (três) frases, em que as palavras apareçam com sentidos diferentes.

Exemplos:

- *O sabiá voou para a palmeira.*
- *Uma sabiá sábia foi à palmeira, mas não sabia cantar.*
- *Eu não sabia que o sabiá cantava nas palmeiras.*

Obs3: Retornando ao texto, distribuir cópias, propondo uma leitura, a princípio silenciosa, em seguida, propor uma leitura coletiva.

Realizar reflexão, visando compreensão do texto, com indagações:

- A que gênero pertence esse texto? (Resgatar a composição de um poema)
- No texto há alguma palavra que vocês não conhecem? Caso haja, qual (is)?
- O texto inicia com a expressão “*vou voltar*”, o que representa pra vocês? Por que os autores usaram essa expressão?

Obs4: Fazer um breve relato do período da ditadura no Brasil, onde muitos artistas tiveram que se afastar obrigadamente do país, contextualizando, também os autores.

- Então, quando os poetas usam essa expressão, o que concluímos?
- Que sentimento será que os autores expressam nesse texto?
- De acordo com o texto, o que os autores esperam encontrar na sua terra?
- O que os autores demonstram saber que não mais encontrarão ao regressar à sua terra?

- Onde será essa terra que eles tanto falam?
- O que eles querem dizer no verso “*Vou deitar à sombra de uma palmeira*”?
- Em que verso os poetas demonstram não perderem a esperança de voltar?

Obs5: Explicar que os autores quando compuseram este texto-canção, mesmo sendo no período da ditadura, se encontravam no Brasil.

Propor à turma uma nova leitura, esta, acompanhada da reprodução da música, nas vozes dos grupos Quarteto em Cy e MPB-4.

Dando sequência, possibilitando, por parte dos alunos a intertextualidade, propor a leitura de um novo texto, desta vez a “*Canção do Exílio*”, de Gonçalves Dias.

Inicialmente, distribuir entre os alunos uma cópia do poema, propondo uma leitura silenciosa.

Em se tratando de um texto com uma linguagem fora do contexto histórico dos alunos, realizar perguntas:

- Alguém sabe que gênero de texto é esse? Como percebeu?
- Neste texto há palavras que vocês não entenderam? Quais?

Obs6: Propor à turma a relação das mesmas, distribuindo e disponibilizando um momento para consultas ao dicionário, seguido da construção de um glossário. Realização de nova leitura, desta vez mais reflexiva, mediante a apropriação dos significados das palavras destacadas.

Propor aos alunos uma leitura coletiva do texto, e/ou um jogral.

Verificação da compreensão do texto:

Realizar indagações como:

- Depois da leitura, o que vocês entenderam ser “*exílio*”?
- Por que será que o título do texto é “*Canção do Exílio*”?
- O que significa “*qu’inda*”, no texto? (Explicar sobre a licença poética ao realizar essa supressão de fonemas).

Obs7: Aproveitar e contextualizar um pouco o autor e continuar as indagações.

- O primeiro texto que lemos, tem alguma semelhança com esse? Qual (is)?
- A que lugares o poeta se refere quando usa na primeira estrofe as palavras: **minha terra, aqui e lá?** Na segunda estrofe, **nosso céu?** E na quarta e quinta estrofes, **cá e lá?**
- Quais os sentimentos expressos pelo autor nesse texto?

Obs8: De posse do texto, propor à turma, uma leitura acompanhada do referido texto musicado e interpretado pelo cantor Paulo Diniz.

Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “*Uma Canção*”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.

Tendo em vista ser um texto também fora do contexto dos alunos, propor que listem palavras que não compreenderam, estimulando, assim, novas consultas ao dicionário, caso seja necessário.

Verificação da compreensão do texto:

- Há semelhança entre os outros textos que vocês leram? Qual (is)? (Resgatar, entre os alunos, dentre os textos lidos, qual o que melhor relaciona-se com a ideia do texto “*Uma Canção*”, onde o autor nega a existência das palmeiras, por exemplo).
- Qual será a razão das reticências no primeiro verso desse texto?
- O autor do texto “*Uma Canção*”, encontra-se exilado como os outros autores?
- Em que versos será que o autor demonstra estar se sentindo exilado em sua própria terra?
- Que sentimento será que este autor expressa?
- Esse autor descreve sua terra do mesmo jeito que os outros? (De acordo com a resposta, solicitar detalhes).

Obs10: Apresentar à turma e/ou distribuir entre os alunos uma cópia de um texto não verbal publicado no *Jornal do Brasil*, em 1979, indagando aos mesmos se encontram semelhanças entre os outros textos lidos, assim como realizar questionamentos, verificando a compreensão.

- Nos versos que se encontram no texto, o autor diz: “*Minha terra tinha palmeiras/onde cantava o sabiá...*”, por que será que ele diz isso? O que será no texto que mostra essa afirmação?
- O que será que representam os traços em espiral que aparecem ao fundo da ilustração?
- Por que será que o autor do texto diz que o sabiá *cantava*? E por que ele não canta mais?

Obs11: Utilizar os versos:

“Minha *terra* tem palmeiras,

Onde *canta* o sabiá...” (Gonçalves Dias)

“Minha terra *tinha* palmeiras

Onde *cantava* o sabiá...” (*Jornal do Brasil*, 1979)

Obs9: Na intenção de enriquecer mais o vocabulário, assim como proporcionar a intertextualidade, propor aos alunos a leitura de um novo texto, este, “*Uma Canção*”, de Mário Quintana, iniciando com uma leitura silenciosa e seguida de um novo jogral.

Tendo em vista ser um texto também fora do contexto dos alunos, propor que listem palavras que não compreenderam, estimulando, assim, novas consultas ao dicionário, caso seja necessário.

Verificação da compreensão do texto:

- Há semelhança entre os outros textos que vocês leram? Qual (is)? (Resgatar, entre os alunos, dentre os textos lidos, qual o que melhor relaciona-se com a ideia do texto “*Uma Canção*”, onde o autor nega a existência das palmeiras, por exemplo).
- Qual será a razão das reticências no primeiro verso desse texto?
- O autor do texto “*Uma Canção*”, encontra-se exilado como os outros autores?
- Em que versos será que o autor demonstra estar se sentindo exilado em sua própria terra?
- Que sentimento será que este autor expressa?
- Esse autor descreve sua terra do mesmo jeito que os outros? (De acordo com a resposta, solicitar detalhes).

Obs10: Apresentar à turma e/ou distribuir entre os alunos uma cópia de um texto não verbal publicado no Jornal do Brasil, em 1979, indagando aos mesmos se encontram semelhanças entre os outros textos lidos, assim como realizar questionamentos, verificando a compreensão.

- Nos versos que se encontram no texto, o autor diz: “*Minha terra tinha palmeiras/onde cantava o sabiá...*”, por que será que ele diz isso? O que será no texto que mostra essa afirmação?
- O que será que representam os traços em espiral que aparecem ao fundo da ilustração?
- Por que será que o autor do texto diz que o sabiá *cantava*? E por que ele não canta mais?

Obs11: Utilizar os versos:

“Minha *terra* tem palmeiras,

Onde *canta* o sabiá...” (Gonçalves Dias)

“Minha terra *tinha* palmeiras

Onde *cantava* o sabiá...” (Jornal do Brasil, 1979)

Realizar questionamentos quando ao tempo representado pelos autores, reflexão a partir da leitura dos verbos: tem – tinha – canta – cantava.

5.MATERIAL UTILIZADO:

- Textos impressos;
- Cd's;

6.AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá por meio da observação do envolvimento dos alunos na participação e execução de cada atividade e/ou etapa de trabalho proposta, respeitando sempre as limitações dos mesmos.

Obs: Enquanto instrumento de avaliação, utilizaremos de uma interpretação escrita, verificando, assim, a compreensão, por parte dos alunos, voltada ao poema "*Canção do Exílio*", de Gonçalves Dias.

ANEXO B

Fichas de avaliação da compreensão de leitura

APÊNDICE B
FICHA 1 DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DAS CRIANÇAS
ETAPA DA PESQUISA: 01

TURMA: A ESCOLA: A

PROFESSOR A

Nº	NOMES DOS ALUNOS	NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS			
		NÍVEL 1 crianças que, de modo geral, compreendem muito bem o que leem	NÍVEL 2 crianças que compreendem, mas apresentam algumas dificuldades	NÍVEL 3 crianças que, de modo geral, não compreendem o que leem	Não consigo avaliar no momento
01	Adrielly Vitória	x			
02	Gilson Lucas	x			
03	Ana Beatriz		x		
04	Antonio Daniel		x		
05	Caio César			x	
06	Daniilo Fidelis		x		
07	Eduarda Cristina	x			
08	Esdras Gabriel		x		
09	Ewellyn Emanuelli	x			
10	Felipe Oliveira		x		
11	Gabriel Leite			x	
12	-				
13	Guilherme Willian	x			
14	-				
15	Isaque Tomaz		x		
16	Leison Ivan			x	
17	Jessica Mirlena		x		
18	-				
19	Juliane Vitória	x			
20	Lucas Costa	x			
21	Lucas Rafael		x		
22	Maria Rita	x			
23	Oseias Ferreira	x			
24	Pedro Henrique	x			
25	Rafael Negreiros	x			
26	Raldney Batista	x			
27	Suzany Barbosa	x			
28	Clínicus Matheus		x		
29	Wanderson José		x		
30	João Victor			x	
31	Weverton Alves			x	

APÊNDICE B
FICHA 1 DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DAS CRIANÇAS
ETAPA DA PESQUISA: _____

TURMA: A ESCOLA: A

Professor A

Ficha 2

Nº	NOMES DOS ALUNOS	NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS			
		NÍVEL 1 crianças que, de modo geral, compreendem muito bem o que leem	NÍVEL 2 crianças que compreendem, mas apresentam algumas dificuldades	NÍVEL 3 crianças que, de modo geral, não compreendem o que leem	Não consigo avaliar no momento
01	Adrielly Vitória	x			
02	Gilson Lucas	x			
03	Ana Beatriz		x		
04	Antonio Daniel		x		
05	Caio César			x	
06	Daniilo Fidelis		x		
07	Eduarda Cristina	x			
08	Esdras Gabriel		x		
09	Euzellys Emanuelli	x			
10	Felipe Oliveira		x		
11	Gabriel Leite			x	
12	—				
13	Guilherme William	x			
14	—				
15	Isaque Tomaz		x		
16	Irisson Ivan			x	
17	Jessica Mirlena		x		
18	—				
19	Juliane Vitória	x			
20	Lucas Costa	x			
21	Lucas Rafael		x		
22	Maria Rita	x			
23	Oseias Ferreira	x			
24	Pedro Henrique	x			
25	Rafael Negreiros	x			
26	Raldney Batista	x			
27	Suzanny Brubora	x			
28	Vinicius Matheus		x		
29	Wanderson José		x		
30	João Victor			x	
31	Weverton Alves		x		

Observação do professor A: Decerto perceberás que não houve grande alteração, exceto com relação ao aluno Weverton Alves. Quero deixar-te claro que a mesma assim segue, pelo fato de que ainda existem muitas oscilações por parte de muitos alunos, de forma que considero cedo e pouco interessante alterar nesse momento o quadro evolutivo dos alunos.

OK

APÊNDICE B
FICHA 1 DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DAS CRIANÇAS
ETAPA DA PESQUISA: 03

TURMA: A ESCOLA: A

Professor A

Ficha 3

Nº	NOMES DOS ALUNOS	NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS			
		NÍVEL 1 crianças que, de modo geral, compreendem muito bem o que leem	NÍVEL 2 crianças que compreendem, mas apresentam algumas dificuldades	NÍVEL 3 crianças que, de modo geral, não compreendem o que leem	Não consigo avaliar no momento
01	Gabrielly Vitória	•			
02	Gilson Lucas	•			
03	Ana Beatriz		•		
04	Antônio Daniel		•		
05	Caio César			•	
06	Danilo Fidelis		•		
07	Eduarda Cristina	•			
08	Esdras Gabriel	•			
09	Ewellyn Emanuelli	•			
10	Felipe Oliveira		•		
11	Gabriel Leite			•	
12	Gleisson Vitor	—	—	—	—
13	Guilherme William	•			
14	Igor Vinicius	—	—	—	—
15	Isaque Tomaz	•			
16	Iverson Ivan			•	
17	Jessica Mirlena		•		
18	José Rogério	—	—	—	—
19	Julyanne Vitória	•			
20	Lucas Costa	•			
21	Lucas Rafael	•	•		
22	Maria Rita	•			
23	Oseias Ferreira	•			
24	Pedro Henrique	•			
25	Rafael Negreiros	•			
26	Raldney Batista	•			
27	Suzany Barbosa	•			
28	Vinicius Mathews	•			
29	Wanderson José		•		
30	João Victor			•	
31	Werverton Alves		•		