

Os conhecimentos teóricos dos futuros professores sobre a avaliação das capacidades de leitura

The theoretical knowledge of future teachers on the assessment of reading skills

DOI: [10.22481/Inostr.v21i2.13806](https://doi.org/10.22481/Inostr.v21i2.13806)

Érica Pires Conde

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0473-7870>

Universidade Federal do Piauí

E-mail: ericaconde@uol.com.br

Resumo

O ponto central deste estudo se volta para os conhecimentos teóricos quanto à avaliação da leitura, trazidos por futuros professores do curso de Letras/UFPI no estágio supervisionado. A questão geral é: Quais saberes docentes são trazidos pelos futuros professores de letras/português para a aula de leitura, no estágio supervisionado, no tocante à avaliação? Assim, tem-se como objetivo geral: Investigar os saberes teóricos sobre a avaliação da leitura, trazidos para sala de aula, pelos futuros professores do curso de Letras/UFPI, no momento da regência, no estágio supervisionado. São objetivos específicos: Identificar a base teórica que os futuros professores de Letras Português trazem sobre a avaliação da leitura e analisar os instrumentos e intervenções, indicados em questionário, sobre os saberes usados pelos futuros professores para a avaliação da leitura na sala de aula. O aporte teórico traz visões de autores como: Hoffmann (1993), Rabelo (1998), Sant'Anna (1999), Luckesi (2003) e Silva, Sousa e Sousa (2022) no que se refere à avaliação; e Kato (1999), Rojo (2004), Azevedo (2007), Kleiman (2008), Arena (2010), Silva (2011), Martins (2012), Lopes e Carvalho (2012), Pereira e Seliar-Cabral (2012) e Giroto (2013) no tocante às capacidades de leitura. Os dados desta investigação foram coletados em uma turma de Estágio Supervisionado III, do curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Piauí. A pesquisa desenvolvida é de campo, sendo qualitativa com vertente etnográfica em sala de aula. O resultado aponta que a avaliação não é tratada como reflexão, mas apenas como portadora de resultados.

Palavras-Chave: Avaliação; Leitura; Base Teórica; Estágio Supervisionado.

Abstract

The central point of this study focuses on theoretical knowledge regarding reading assessment, brought by future teachers of the Literature course/UFPI in the supervised internship. The general question is: What teaching knowledge do future language/Portuguese teachers bring to the reading class, in the supervised internship, in terms of assessment? Thus, the general objective is to: Investigate the theoretical knowledge about reading assessment, brought to the classroom, by future teachers of the Literature course/UFPI, at the time of

conducting, in the supervised internship. The specific objectives are: Identify the theoretical basis that future teachers of Portuguese Literature bring to the assessment of reading and analyze the instruments and interventions, indicated in a questionnaire, on the knowledge used by future teachers to assess reading in the classroom. The theoretical contribution brings views from authors such as: Hoffmann (1993), Rabelo (1998), Sant'Anna (1999), Luckesi (2003) and Silva, Sousa and Sousa (2022) with regard to evaluation; and Kato (1999), Rojo (2004), Azevedo (2007), Kleiman (2008), Arena (2010), Silva (2011), Martins (2012), Lopes and Carvalho (2012), Pereira and Scliar-Cabral (2012) and Giroto (2013) regarding reading skills. The data for this investigation were collected in a Supervised Internship III class, of the Portuguese Literature course, at the Federal University of PiauÍ. The research carried out is in the field, being qualitative with an ethnographic aspect in the classroom. The result shows that evaluation is not treated as reflection, but only as a carrier of results.

Keywords: Assessment; Reading; Theoretical Basis; Supervised internship.

Keywords: Separadas; Por; Ponto e vírgula.

Introdução

Este artigo trata-se de um recorte de tese, ainda em construção, em que investigamos os saberes docentes trazidos pelos futuros professores para a aula de leitura.

Elegemos, então, como questão geral: Quais saberes docentes são trazidos pelos futuros professores de letras/português para a aula de leitura, no estágio supervisionado, no tocante à avaliação? É, portanto, nosso objetivo geral: Investigar os saberes teóricos sobre a avaliação da leitura, trazidos para sala de aula, pelos futuros professores do curso de Letras/UFPI, no momento da regência, no estágio supervisionado. São objetivos específicos: Identificar a base teórica que os futuros professores de Letras Português trazem sobre a avaliação da leitura e analisar os instrumentos e intervenções, indicados em questionário, sobre os saberes usados pelos futuros professores para a avaliação da leitura na sala de aula.

A fundamentação teórica ancora-se nas ideias de Hoffmann (1993), de Rabelo (1998), de Sant'Anna (1999), de Luckesi (2003) e de Silva, Sousa e Sousa (2022) que tratam a avaliação como essencial para o desenvolvimento das habilidades do aluno e da mudança de postura do professor na sala de aula; e nas visões de Kato (1999), de Rojo (2004), de Azevedo (2007), de Kleiman (2008), de Arena (2010), de Silva (2011), de Martins (2012), de Lopes e Carvalho (2012), de Pereira e Scliar-Cabral (2012) e de Giroto (2013), que abordam a leitura, considerando as capacidades de leitura, decodificar, compreender e interpretar.

Os dados desta investigação foram coletados em uma turma de Estágio Supervisionado III, do curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Piauí, no ano de 2023. A pesquisa desenvolvida é qualitativa com vertente etnográfica.

A relevância desse estudo está em propor uma reflexão sobre a formação inicial de professores no que se refere ao papel da avaliação da leitura no contexto da educação básica.

A avaliação educacional no contexto do ensino da leitura

Por meio da avaliação, percebemos os pontos a serem melhorados no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, Hoffmann (1993), Rabelo (1998), Sant'Anna (1999) e Luckesi (2003) mencionam que trabalhar a avaliação é uma prática que visa à educação, à aprendizagem.

Para Hoffmann (1993, p.14), o ato de avaliar, no tocante ao seu uso na sala de aula, tem diferentes significados, sendo o mais usado para indicar resultados:

(...) o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação.

Assim, verificamos que a avaliação apresenta “resultados alcançados” (HOFFMANN, 1993, p.15). Além desse aspecto usual destinado à avaliação, a autora também aborda que ela pode ser vista de uma maneira coerente, em que há a possibilidade de o professor, diante de seus resultados, aprofundar-se mais em teorias e em conhecimento, aperfeiçoando sua prática.

Para Hoffmann (1993), nesse contexto, seria a concepção de avaliação como julgamento de um trabalho final, associado à ação educativa, em que o avaliador não se baseia na autoridade e na ação unilateral, mas parte da confiança na possibilidade do avaliado construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses. Aqui a avaliação passa a ser vista como a dinamização de oportunidade de ação-reflexão. Isso levará o avaliador a acompanhar o avaliado permanentemente, incitando-o a novas questões.

Mas há também a possibilidade de a avaliação da aprendizagem ser vista como um ato reflexo. A reflexão sugerida pela autora torna a avaliação mais humana, uma vez que considera os dois lados envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno e o professor. Assim sendo, o ato de avaliar passa a ser visto como constatação e intervenção, concomitantemente.

A partir dessa concepção, identificamos que a avaliação, ainda que presa aos moldes tradicionais no contexto da educação, na sala de aula, mostra-se essencial à educação, quando vista como problematização, questionamento, reflexão sobre ação.

Nesse mesmo sentido, Rabelo (1998, p.13) constata que o discurso da escola está bem distante da prática:

No discurso escolar, é lugar comum dizer que a avaliação deve ser contínua, de forma a verificar os vários momentos de desenvolvimento do aluno, já que a ideia é dar ênfase também à comparação do aluno com seu próprio desenvolvimento, ao invés de apenas comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isso nem sempre acontece, verifica-se, isto sim, o contrário. O que precisamos, então, é chegar a essa prática sem falácias; sem utopias buscar um caminho que concretize esse discurso.

A escola, dessa forma, precisa despertar seus alunos para suas potencialidades, significando dizer que é necessário disseminar a ideia de uma formação humana ampla, que contemple todas as esferas sociais. Cremos ser preciso avaliar quais são as bases indispensáveis e universais de conhecimento essenciais à aprendizagem e que estes conhecimentos não se destinem a ser decorados, mas a ser interiorizados e postos em prática de acordo com as necessidades advindas.

O ato de avaliar, para Sant'Anna (1999), está relacionado à melhoria da escola, servindo para instrumentalizar a atividade docente, levando professores e alunos a sentirem impulso para novas buscas e realizações, ou seja, uma avaliação bem pensada, tem por base dois aspectos: o porquê e o como avaliar.

O professor avalia para a melhoria da instrução e para o desenvolvimento pessoal de cada aluno, diz Sant'Anna (1999), e, a fim de que isso se concretize, torna-se essencial a verificação das capacidades aprendidas, considerando as diferenças individuais e a interação do indivíduo com o grupo. Assim, um papel importante na avaliação é o do professor, porque tem a responsabilidade de considerar o desenvolvimento do aluno dentro do contexto educacional.

Luckesi (2003, p.18) mostrando que a avaliação, no âmbito escolar, deveria ser primordial, mas a prática educativa termina por direcioná-la para a pedagogia do exame, ou seja, uma pedagogia que polariza provas e exames, prendendo-se a resultado:

Pois, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/ reprovação do total dos educandos: os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes.

Luckesi (2003) define, então, a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, distinguindo-o do ato de julgar, que implica em apontar o certo e o errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. Segundo o autor, está na hora, de parar de atribuir resultados negativos à avaliação. A liberdade para avaliar inclui prioritariamente o conhecimento, ou o reconhecimento do que vai ser avaliado.

Silva, Sousa e Sousa (2022), retomam esses posicionamentos, defendendo ser a avaliação uma prática realizada a fim de priorizar o desenvolvimento do aluno. Isso irá ocorrer mediante a análise dos resultados e das reflexões que ela proporciona. Assim, a meta de um avaliador, para as autoras, é dá autonomia ao aluno, sendo respeitado seu contexto, suas construções, suas dificuldades; exigindo do professor um planejamento constante e democrático.

Dessa forma, percebemos ser a avaliação ponto de partida e de chegada. De partida, porque apresenta um panorama do que temos em sala de aula; e de chegada, porque permite mudanças de estratégias de ensino, de metodologias, de recursos, enfim, do agir do professor.

Leitura e avaliação

Há muito falamos que o professor de Língua Portuguesa deve construir leitores competentes. Ler com a finalidade de ser proficiente requer uma formação acompanhada em todos os níveis de ensino. Precisamos entender que o desenvolvimento das capacidades de leitura deve ser trabalhado juntamente, para que haja a formação do leitor habilidoso.

Não basta apenas enfatizar a decodificação e, necessariamente, seu ápice, a leitura em voz alta, e dizer, a partir disso, que há uma leitura competente. É preciso desenvolver paulatinamente as capacidades leitoras, considerando a formação de um leitor autônomo, capaz de entender as dinâmicas sociais.

Diante da busca do compreender a maneira como o professor deve trabalhar essa competência, surgem dois processos bem próximos, mas distintos que é a interpretação e a compreensão de um texto. A compreensão dá-se antes da interpretação, mostrando-se como um processo mais preso ao texto lido.

Silva (2011, p.67) mostra que a compreensão apresenta-se como um ato de ir além do texto sem perder o seu foco; já a interpretação é algo mais pessoal, carregado de sensibilidade e expressividade: “Compreensão é projeto, é propósito, é um modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é o trabalho de descontextualizar e recontextualizar um objeto, com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo”. Ir além do texto, posicionar-se em um verdadeiro diálogo com o lido, caracteriza a interpretação.

Apesar de didaticamente dividirmos essas capacidades, entendemos que elas devem ser ensinadas juntas: decodificar, compreender e interpretar. Martins (2012) mostra a relação entre a decodificação e a compreensão. Martins (2012, p.32) expõe que não há como separar essas duas habilidades: “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível.”

A decodificação consiste em reconhecer um código, podendo este ser verbal ou não-verbal. O verbal consiste em trabalhar com a língua escrita ou falada; o não-verbal consiste em trabalhar com outros códigos como, por exemplo, o icônico.

Embora a decodificação seja o caminho inicial da leitura, as outras etapas, compreensão, voltada para o leitor, e interpretação, a possibilidade de ver os aspectos históricos e ideológicos de um texto, não podem ser esquecidas. Isso deve ser meta em qualquer nível de ensino, diante das limitações de cada etapa de desenvolvimento do ser humano. Não há como prescindir dessas três etapas que, a nosso ver, são passos para a construção de um leitor competente. Como afirma Azevedo (2007, p.15) "para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem".

Rajo (2004), diante dessas habilidades leitoras, diz que as capacidades de leitura são três: decodificar, que tem por ápice o ser capaz de ler fluentemente; o compreender, tudo que está posto, ou pressuposto no texto; e, por fim, o interpretar, colocar-se em relação a um discurso com outros discursos anteriores a ele.

Na leitura, para a autora, a capacidade de compreensão do texto ocorre pela extração das informações do texto, mediante uma interação entre o leitor e o autor, em que o autor deixa pistas da sua intenção e dos sentidos criados para serem desvendados com o uso de processos cognitivos do leitor. Já na interpretação, a leitura surge como relação de um discurso com outros anteriores, sendo enfatizada a capacidade discursiva e linguística nos textos, envolvendo contextos de produção, história e ideologias.

Assim, há conhecimentos ativados, no momento da leitura. É indubitável que existem etapas que precisam ser seguidas para que possamos atingir a significação do texto: a decodificação, a combinação de estratégias cognitivas (considerar os objetivos de leitura, relacionar texto e conhecimentos prévios, antecipar sentidos, localizar e recuperar informações, inferir e/ou deduzir informações, analisar as várias linguagens presentes no texto...); e a interação entre leitor-texto, visando às questões históricas e ideológicas ligadas a ambos. Esses dois últimos processos pertencentes à leitura e podem ser apresentados conjuntamente.

Kleiman (2008) apresenta a compreensão de um texto relacionada ao uso do conhecimento prévio, que se divide em conhecimentos linguístico, textual e extralinguístico. O linguístico se refere ao conhecimento da língua usada pelo leitor, sendo manifesto desde a pronúncia de uma palavra na língua de origem até o conhecimento do vocabulário e as suas regras; o textual, voltando-se para as estruturas, narrativas, descritivas e expositivas, e para os tipos de discurso; e o conhecimento extralinguístico, também indicado como conhecimento de mundo ou enciclopédico, porque pode ser adquirido formal ou informalmente, por meio de experiências e convívio social. Sem esses conhecimentos, não há como acessar as informações contidas no texto.

Lopes e Carvalho (2012, p.115) argumentam que, “para adquirir conhecimento através da leitura, é necessário que o leitor interprete o texto escrito, o que, muitas vezes, não acontece em virtude de a leitura se restringir a um ato de decodificação”. Para as autoras, existe a necessidade de a escola considerar a complexidade do ato de compreender e as várias atividades que o aluno se envolve para adquirir o sentido do texto.

Kato (1999) chama-nos a atenção para darmos destaque à leitura no âmbito escolar. Ela declara que há, desde os anos iniciais de ensino, uma excessiva preocupação com a escrita, sendo a leitura colocada de lado ou como uma consequência da aprendizagem da

escrita. Para a autora, “parece fazer supor que à produção segue automaticamente a recepção”. (KATO, 1999, p. 7).

Arena (2010) prescreve que, além dos aspectos históricos, econômicos e políticos, no que se refere às dificuldades no aprendizado do ato de ler, há a falta de acesso aos instrumentos de leitura e a existência de metodologias tradicionais, que enfatizam uma aprendizagem mecânica e descontextualizada da realidade. Girotto (2013), nessa mesma seara teórica, evidencia o trabalho que o professor faz na sala de aula como o ocasionador de interferências na formação de leitores.

Pereira e Scliar-Cabral (2012), no que concerne ao ensino da leitura, identificam problemas que dificultam o trabalho do professor na sala de aula com a leitura: a falta de infraestrutura das escolas públicas; a ausência de serviços especializados (falta de recursos humanos especializados para atuar nas bibliotecas, nos serviços pedagógicos e de orientação educacional) e a falta de definição teórica do trabalho pedagógico do ensino de leitura na sala de aula.

Metodologia

Este estudo é um recorte da tese de doutorado, em andamento, consistindo em uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica em sala de aula.

A pesquisa qualitativa, para Günther (2006), é caracterizada por buscar significados, sendo enfatizado o aspecto processual da busca, em que serão interpretados os resultados. A coleta de dados, segundo esse autor, produz textos que serão hermeneuticamente explicados e há aceitação de que crenças e valores poderão influenciar todos os momentos da pesquisa.

A pesquisa etnográfica em sala de aula, por sua vez, tendo por base os estudos de André (1994) e Bortoni-Ricardo (2008), volta-se para convivências travadas no contexto da sala de aula. Para André (1994), a pesquisa etnográfica em sala de aula busca investigar as interações ocorridas em sala, a eficiência de programas de treinamento, podendo servir também para o treinamento de professores. Bortoni-Ricardo, (2008) aponta os pesquisadores etnógrafos como mais interessados no processo do que simplesmente no produto. Há, para a autora, uma busca em compreender os significados dados pelos atores sociais dão ao trabalho pedagógico no dia a dia da escola.

Assim sendo, procuramos verificar a formação inicial de sete futuros professores do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), de um universo de 16 alunos matriculados na disciplina Estágio Supervisionado III, quanto ao tratamento didático-pedagógico da avaliação da leitura em sala de aula.

Para a sua elaboração, analisamos as respostas de quatro questões de um questionário, enviado via Google Forms, que trataram da proposta de avaliação da leitura.

O que pensam os futuros professores sobre a avaliação da leitura

As mudanças tão almejadas no ensino dependem de novas formas de pensar a educação e, nesse contexto, as metodologias, os recursos e a avaliação.

Consideramos a avaliação o ponto norteador do ensino e aprendizado, porque não só analisa aspectos quantitativos, mas, principalmente, aspectos qualitativos de alunos, como domínio de habilidades específicas de uma disciplina, e de professores, como a possibilidade de rever a dosagem de conteúdos, o uso de métodos e de recursos de ensino, a designação do tempo destinado ao aprendizado e a indicação das atividades necessárias para a assimilação do que é proposto. Nesse sentido, reforçamos que a avaliação tem duas vertentes inseparáveis: a constatação e a intervenção.

Defendendo essa perspectiva, resolvemos investigar os saberes teóricos sobre a avaliação da leitura, trazidos para sala de aula, pelos futuros professores do curso de Letras/UFPI, no momento da regência, no Estágio Supervisionado III, no ano de 2023.

Dessa forma, no que se refere à avaliação da leitura, consideramos: os instrumentos de avaliação que seriam usados para avaliar a leitura em sala de aula; os critérios que seriam usados para indicar, em sala de aula, que um aluno não sabe ler; as propostas didáticas inseridas em sala de aula para mudar os resultados negativos (caso houvesse) dos níveis de leitura dos alunos; e, por fim, se haveria preocupação em adequar as tarefas ao nível de ensino e como isso seria feito.

Sobre os instrumentos de avaliação que seriam usados pelo futuro professor de língua portuguesa para verificar o nível de aprendizado do ato de ler, tivemos como resposta:

1. Sim, a partir da oralidade e da interpretação sobre os textos. (Aprendiz P)
2. Se for pelas diretrizes de avaliação, seria a escrita, argumentação, coerência, coesão e criatividade. (Aprendiz LL)

3. Nunca pensei nisso, mas acompanharia a leitura dos alunos em sala. (Aprendiz S)
4. Sim. Usando a leitura oralizada e as atividades que trazem questões de interpretação. (Aprendiz L)
5. Para avaliar a leitura, será utilizada não só questionários escritos, mas principalmente discussões em sala, pois essa estratégia, além de ser mais facilmente aplicável por não existir recursos complexos, mas dá a oportunidade de avaliar sua capacidade de expressão oral, argumentação e compreensão, sem mencionar o engajamento natural proporcionado por essas situações. (Aprendiz JG)
6. Sim, questões de interpretação e compreensão que partem do texto, sem observar aspectos gramaticais. O ato de ler precisa ser avaliado antes disso. (Aprendiz Z)
7. Sim, se for possível. Pretendo elaborar um material em que constará um texto previamente escolhido e questões de interpretação acerca do texto. (Aprendiz A)

Percebemos, nesse item que seis dos futuros professores disseram que a leitura seria avaliada. Apenas um disse nunca ter pensado nisso (3): “Nunca pensei nisso, mas acompanharia a leitura dos alunos em sala. (Aprendiz S)”.

Verificamos, com a análise das respostas, que há um possível tratamento dado a leitura em voz alta (1 e 5), com o uso das expressões “oralidade e capacidade de expressão oral”, e (3 e 4), especificamente, com o uso das palavras “oralização e acompanhar a leitura”. Essas expressões podem nos levar a pensar no tipo de leitura voltado mais para decodificação ou nas respostas orais de questões sobre o texto. Expressões como compreensão, interpretação (usadas diferentemente) foram citadas nas respostas 1,4, 5, 6 e 7.

Rojo (2004), Silva (2011) e Martins (2012) destacam em seus estudos sobre as capacidades de leitura que todas são importantes e devem ser valorizadas no contexto da sala de aula.

Outro aspecto analisado é a maneira como a compreensão e a interpretação seriam verificadas: com atividades que trazem questões de interpretação (4), com “questionários escritos e discussões em sala” (5), com “questões de interpretação e compreensão que partem do texto” (6) e com “a elaboração de material próprio” (7). Isso, por si só, não nos dá a certeza de que a compreensão, no sentido de ativação de conhecimentos pelo leitor, seja trabalhada.

A resposta (6), “sem observar aspectos gramaticais. O ato de ler precisa ser avaliado antes disso.”, também prende nossa atenção, porque exclui os conhecimentos gramaticais do texto. Lembramo-nos aqui de Kleiman (2000), no que se refere aos conhecimentos prévios,

em que são destacados os conhecimentos linguísticos e extralinguísticos como necessários para o desenvolvimento da leitura.

Destacamos também que o instrumento indicado para avaliar são questões sobre os textos já existentes em sala de aula ou elaboradas pelo futuro professor (1; 4; 6; 7) e a verificação da leitura indicada é mais pela oralização (1; 3;4; 5) – isso se enquadra dentro da abordagem de leitura estruturalista, que valoriza mais a decodificação, ocorrendo também a possibilidade de a verificação ser feita mediante as discussões travadas sobre o texto, indicadas apenas por dois dos futuros professores (2 e 6), aspecto que podemos destacar mais a compreensão e a interpretação.

Outro aspecto da avaliação abordado nas questões elaboradas foi sobre a maneira como, em sala de aula, os futuros professores apontariam que um aluno não sabia ler. As respostas foram assim dadas:

1. Eu diria para ela ler devagar prestando atenção em cada sílaba ao pronunciar, não diria que ela não sabe ler, mas trabalharia para uma melhoria (Aprendiz P)
2. Primeiro consultarei o histórico escolar do aluno, e após ouvir os professores e responsáveis, terei que conversar com a família, para ter alguma pista sobre a situação daquele aluno. (Aprendiz LL)
3. Faria perguntas sobre o texto para ver o nível de entendimento. (Aprendiz S)
4. Não sei como responder. (Aprendiz L)
5. A indicação de que um aluno não sabe ler pode ser observada por meio de sinais como dificuldade na decodificação de palavras, compreensão limitada dos textos, falta de expressividade ao ler em voz alta e dificuldade em responder perguntas sobre o texto lido. Esses sinais podem ser identificados através da observação do desempenho do aluno durante as atividades de leitura em sala de aula. (Aprendiz JG)
6. Quando ele não reconhecer as intenções do texto, a partir do gênero estudado; quando ele não observar que efeito aquele texto quer provocar na sociedade, qual o sentido dele para o leitor. (Aprendiz Z)
7. Acredito que conversando com ele sobre a necessidade de desenvolver melhor a habilidade de leitura. (Aprendiz A)

Ao tratarem da forma como avaliariam a leitura, percebemos que a decodificação e a compreensão do texto foram destacadas nas respostas (1), (3) e (5), com a indicação da decodificação e leitura em voz alta (1 e 5) e perguntas sobre o texto (3, 5).

Retomamos Lopes e Carvalho (2012), quando se referem que o conhecimento adquirido mediante a leitura deve ser verificado pela interpretação do texto e não por sua decodificação. Isso só foi possível ser analisado na resposta (6), que deixa evidente a necessidade de um trabalho mais aprofundado com o texto: “não identificar as intenções do

texto” (6). Já as respostas de número (2), (4) e (7) não trazem conhecimentos teóricos a respeito do processo de avaliação do ato de ler no âmbito escolar.

A fim de complementar o que inquirimos sobre avaliação, perguntamos também sobre as propostas didáticas inseridas, em sala de aula, para mudar os resultados negativos (caso houvesse) dos níveis de leitura dos alunos. As respostas foram:

1. Leituras frequentes de textos e questões em conjunto. (Aprendiz P)
2. Primeiro o dialogo sempre é uma opção, se eu observo potencial naquele aluno, mas ele não tem um bom desempenho avaliativo, preciso entender o porquê, e então descobrir outra maneira de avalia-lo em seu melhor momento. (Aprendiz LL)
3. Tentar aproximar o texto da realidade deles. (Aprendiz S)
4. Isso é complicado, porque cada aluno apresenta um desenvolvimento diferente. (Aprendiz L)
5. Para mudar os resultados negativos nos níveis de leitura dos alunos, propostas incluem intervenção individualizada, sempre que possível, a ampliação do acesso a diferentes tipos de textos e o aumento da promoção das situações de leitura. Essas abordagens visam fornecer suporte personalizado, desenvolver habilidades de leitura e criar um ambiente de leitura estimulante. (Aprendiz JG)
6. Uma sequência didática que envolvesse aspectos básicos, como se fosse ser aplicada em séries anteriores, pois o problema, na maioria das vezes, vem de uma base fraca, mal formada. Essa sequência priorizaria muito mais a participação deles do que explicações do professor, pois a interpretação se constrói conhecendo o que cada um percebe na leitura, e não com intervenção constante do professor. (Aprendiz Z)
7. Práticas de leitura através de textos levados para sala com intuito de propor uma roda de conversa sobre eles. (Aprendiz A)

As intervenções didáticas elencadas pelos participantes da pesquisa, nos resultados negativos de avaliação, apontadas nas respostas (2) e (4) consideram a individualização da análise.

Esse ponto vai ao encontro do que é defendido por Silva, Sousa e Sousa (2022), quanto à autonomia do leitor no que concerne à avaliação. As autoras defendem a importância de se respeitar o contexto, as construções e as dificuldades.

No tocante ao uso de estratégias de leitura para essas intervenções, identificamos: “leituras frequentes de textos” (1), “aproximar o texto da realidade” (3), “acesso a diferentes tipos de textos e o aumento da promoção das situações de leitura” (5), e, por fim, criar sequencia didática que “priorizaria muito mais a participação deles do que explicações do

professor, pois a interpretação se constrói conhecendo o que cada um percebe na leitura, e não com intervenção constante do professor.” (6).

Nenhuma das respostas considerou a avaliação como a possibilidade de reflexão sobre a prática, mas apenas como portadora de resultados. Isso, indubitavelmente, reforça a visão de avaliação como constatação; discurso sempre presente no meio escolar (Cf.: HOFFMANN (1993), RABELO (1998))

A avaliação, nos estudos Sant’Anna (1999), visa à melhoria da instrução e ao desenvolvimento pessoal do aluno. A autora destaca a verificação das capacidades aprendidas, as diferenças individuais e a interação do indivíduo com o grupo como pontos a serem analisados.

Outro ponto, nesse contexto de avaliação da leitura, que foi destacado no questionário, refere-se a ter atenção nas escolhas de atividades. Perguntamos aos futuros professores se haveria preocupação em adequar as tarefas ao nível de ensino e como fariam isso. As respostas apresentadas foram estas:

1. Sim, revisando a BNCC e tirando dúvidas com a professora orientadora. (Aprendiz P)
2. Sim, por uma leitura prévia e análise coletiva, com outros colegas inclusos, meu professor orientador. (Aprendiz LL)
3. Sim. Levarei o texto antes. Usarei a leitura prévia. (Aprendiz S)
4. Sim, observando a construção do texto. Verificaria, por exemplo, se o texto é técnico e trabalharia nesse caso com um glossário. (Aprendiz L)
5. Para avaliar se uma atividade de leitura está adequada ao nível de ensino, é importante conhecer as diretrizes curriculares, avaliar o nível de proficiência dos alunos, adaptar o grau de dificuldade, considerar interesses e motivações dos alunos e utilizar materiais didáticos apropriados. Essas estratégias garantem que a atividade seja desafiadora, mas acessível, promovendo uma aprendizagem efetiva. Um exercício trabalhoso, mas necessário. (Aprendiz JG)
6. Sim, observarei a participação dos alunos na aula e a maneira como acompanham os conteúdos para saber se eles estão dentro de um nível mais básico ou mais avançado. (Aprendiz Z)
7. Sim, consultando a BNCC. (Aprendiz A)

Foram citadas como forma de adequação de atividades de leitura: “leitura prévia e análise coletiva” (2); “leitura prévia” (3); “observando a construção do texto” (4); “conhecer as diretrizes curriculares, avaliar o nível de proficiência dos alunos, adaptar o grau de dificuldade, considerar interesses e motivações dos alunos e utilizar materiais didáticos apropriados” (5); “observarei a participação dos alunos na aula e a maneira como

acompanham os conteúdos” (6); tirando dúvidas com o professor orientador (1 e 2); e, por fim, “consultando a BNCC” (1 e 7).

É possível observar que três dos futuros professores destacam a análise prévia do texto (2,3 e 4) como um pré-requisito de adequação de tarefas ao nível de leitura do aluno. As respostas (5) e (6) voltam-se para a análise do desempenho do aluno e há aquelas que destacaram a necessidade de conhecer as orientações curriculares (1 e 7).

Arena (2010), como apresentada na fundamentação teórica, lembra-nos de que os instrumentos de leitura e as metodologias usadas em sala de aula ainda são tradicionais, que levam a uma aprendizagem mecânica e descontextualizada da realidade.

O que constatamos, nesse primeiro olhar, sobre a concepção dos futuros professores no que se refere à avaliação da leitura em sala de aula, leva-nos a identificar uma fragilidade de base teórica no que se refere às teorias da avaliação que impossibilita o pensar a avaliação como uma constante em sala de aula.

Considerações finais

Por meio do ato de ler, um processo complexo, mas, acreditamos, possível de ser aprendido, o homem extrai informações, compreende o mundo, criando e recriando significados.

Diante da análise feita, identificamos que os futuros professores não tratam da avaliação da leitura considerando os dois lados que podem ser vistos mediante resultados: constatação e intervenção. A avaliação não é tratada como reflexão, mas apenas como portadora de resultados.

A abordagem estruturalista da leitura ainda está presente no que se refere à avaliação, mesmo que existam alguns futuros professores que pensem a leitura voltada mais para o aspecto da compreensão e, portanto, da ativação de conhecimentos prévios e conhecimentos de vários contextos.

Há, em nosso entender, a real necessidade de uma avaliação do ato de ler no contexto escolar. E essa avaliação não deve estar presa, somente, a instrumentos de medição, mas ao ensino da metacognição, uma espécie de autoavaliação da leitura, técnica de leitura presente na abordagem cognitiva.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, Papirus, 2011.
- AZEVEDO, Cleomar. **Ler e escrever: um direito de todos**. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. 2006, v. 22, n. 2 [Acessado 6 Julho 2022] , pp. 201-209. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso: 09 de set 2023
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito, desafio. Uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto – 2ª Ed., 1ª reimpressão**. - São Paulo: Contexto, 2007.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- OLIVEIRO, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. – 11. Ed. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.
- RABELO, Edmar H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- ROJO, Roxane . **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**, LAEL/PUC-SP 2004. 8 p. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania Acesso em: 14 set.2020.
- SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Submetido em: 18/10/2023

Aprovado em: 20/12/2023