



**A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA: RELAÇÕES ENTRE OS
PRINCÍPIOS TEÓRICOS E A PRÁTICA EDUCATIVA**

**THE EVALUATION OF READING COMPREHENSION: RELATIONS BETWEEN
THE THEORETICAL PRINCIPLES AND EDUCATIONAL PRACTICE**

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de

Professora e Coordenadora

Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAINTVISA

Faculdades Integradas de Vitória de Santo Antão – PE

R. Dês. Fonseca Galvão, 145, Casa amarela, Recife – PE.

F.: (81) 88555618.

e-mail: renata_jatoba@hotmail.com

SILVA, Janssen Felipe

Professor Adjunto

Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE

Professor Permanente

Programa de Pós- Graduação em Educação - Centro de Educação da UFPE.

R. Afonso Celson, 159 a, São Francisco, Caruaru - Pernambuco.

F.: (81) 99962222.

e-mail: janssenfelipe@hotmail.com



RESUMO

Este artigo apresenta resultados referentes a um estudo qualitativo-indiciário (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998) na área da avaliação da compreensão leitora, que teve como objetivo analisar a prática avaliativa desenvolvida pelas professoras da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) e suas concepções acerca do desenvolvimento da leitura para a formação do leitor crítico. Com base em estudos de importantes teóricos que embasam o fazer docente consciente, sistemático e intencional da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003), refletimos a avaliação da aprendizagem em língua portuguesa e, por fim, tratamos da avaliação da leitura (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006). Foram utilizados como procedimento metodológico a entrevista, a observação e a análise do material avaliativo utilizado por duas professoras do 1º e 2º anos / 2º ciclo, de uma escola municipal de referência do Recife. A análise dos dados apontou que possivelmente, pela prática das professoras estarem baseadas no desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura e de avaliação da leitura, favorece a formação do leitor crítico.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem - avaliação da língua portuguesa - avaliação da leitura.

ABSTRACT

This article presents results relating to a qualitative-indiciary study (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998) in the ground of assessment of reading comprehension, which aimed to analyse the evaluative practice developed by Recife's prefecture teachers and their conceptions about the reading development for the critical reader constitution. Based on studies of the significant theorists who based conscious, intentional and systematic teaching evaluation of learning (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003), we reflected the assessment of learning in portuguese language and, finally, we treated the evaluation of reading (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006). The interview, observation and analysis have been used as methodological procedure of the evaluative material used by two teachers of 1th and 2nd years / 2nd cycle, from a reference municipal school in Recife. Data analysis showed that possibly, as the practice of teachers are based on the development of different strategies of reading and assessment of reading, it helps the formation of the critical reader.

Key-words: Learning evaluation - Portuguese language evaluation - reading evaluation

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo é uma extensão e aprofundamento de questões para a reflexão que surgiu em uma pesquisa originária do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-Dissertação de Mestrado) e tem como tema o Estudo das Concepções e Práticas e Escolares de Leitura.

Nosso interesse por essa temática surgiu a partir de experiências vividas na Rede Municipal de Ensino do Recife. Os professores, frequentemente, se referem à dificuldade que os alunos têm de compreender o que leem e ao seu baixo grau de motivação para realizar esse tipo de atividade na escola. Além das inquietações dos professores, temos os sistemas de avaliação de rede escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que também vêm mostrando desempenhos críticos dos alunos em termos de leitura. Dados entre os anos de 1995-2005 indicam que os alunos no Brasil, em particular na Região Nordeste e no Estado de Pernambuco, não atingiram o nível de compreensão esperado para a turma na qual estão inseridos.

Diante dessa realidade acreditamos que as concepções dos professores em torno da leitura têm relação com as práticas que eles desenvolvem no interior da escola. Portanto, selecionamos uma escola de referência nacional segundo os dados fornecidos pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC–2005), de forma a evidenciar o desenvolvimento de práticas de leitura de sucesso no Ensino Municipal do Recife. Desta forma levantamos algumas questões de pesquisa: O que pensam os professores sobre a leitura e seus encaminhamentos na escola? Como é desenvolvida a prática avaliativa entorno da compreensão leitora do aluno? Quais instrumentos são selecionados e utilizados?

Traçamos, para esta pesquisa, três objetivos principais: (a) Conhecer e discutir concepções de professores em torno da avaliação da leitura e de sua importância na escola; (b) Analisar os objetivos e formas de encaminhamento da avaliação da leitura escolar; (c) Analisar quais instrumentos vêm sendo contemplados no trabalho avaliativo da leitura e qual é o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico.

Assim, este estudo parte das reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: concepção, princípios, característica e procedimentos (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003, 2006) e seus fundamentos para o desenvolvimento de um trabalho democrático e de ressignificação de práticas avaliativas de forma a favorecer *aprendizagens significativas*

(SILVA, 2006) para refletirmos sobre a compreensão dos diferentes caminhos no desenvolvimento da avaliação. Para dar continuidade, abordamos o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem da Língua Portuguesa e seus impactos na avaliação da leitura (LEAL, 2003; SUASSUNA, 2006; BESERRA, 2006) para a formação de alunos críticos de sua realidade.

2. EIXOS TEÓRICOS: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA E AVALIAÇÃO DA LEITURA

Pensar em avaliação é compreender e ressignificar constantemente o processo educativo. Nessa reflexão, vamos tratar do significado e da importância da avaliação da aprendizagem, em seus princípios, características, concepções e procedimentos e, em seguida, discutiremos o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e, por fim, trataremos especificamente da avaliação da leitura, desta forma, temos a pretensão de evidenciar os discursos que envolvem o percurso macro e micro do fazer avaliativo educativo que permeia o âmbito escolar.

Tomamos como ponto de partida os estudos sobre avaliação da aprendizagem evidenciados pelos teóricos Luckesi (1999), Perrenoud, (1999) e Silva, (2006) que sustentam o princípio formativo, mediador e ético na busca da democratização do processo avaliativo. Compreendemos a importância dos conceitos sobre a avaliação da aprendizagem que configuram uma teia de questões que fomentam a prática educativa, são eles: a avaliação da aprendizagem não tem sentido neutro, ao contrário possui a natureza de está relacionada com um projeto pedagógico e um projeto de ensino (LUCKESI, 1999); A avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem do aluno e possui como princípio a qualidade para o desenvolvimento da prática educativa que se desenvolve nas escolas (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003, 2006); e refletiremos, também, os princípios procedimentais que contemplam a avaliação da aprendizagem através do resgate dos conceitos de verificação e avaliação (LUCKESI, 1999) para uma melhor compreensão dos procedimentos avaliativos embasados na perspectiva formativa reguladora (SILVA, 2006).

Para tratarmos da avaliação da aprendizagem e de sua perspectiva de sentido articulado que supera a estagnada neutralidade inexistente no processo avaliativo, é necessário termos consciência da intencional articulação da prática educativa com um projeto pedagógico (de forma mais abrangente) e um projeto de ensino (de forma mais específica e que se articula ao projeto pedagógico) (LUCKESI, 1999).

A avaliação não possui uma finalidade em si, ela subsidia percursos de ações que visam construir um resultado previamente definido ou redefinido durante o processo de ensino. Desta forma, uma das questões de melhoria na qualidade do ensino que precisam ser articuladas com projetos amplos e específicos é a discussão da avaliação para a superação do autoritarismo presente em muitas práticas avaliativas.

Luckesi (1999) faz uma discussão sobre avaliação escolar e as formas de superação do autoritarismo que a tem caracterizado em diferentes práticas avaliativas. O autor afirma que a concepção que predominou historicamente é a da avaliação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Em seu estudo, Luckesi aponta que, como reflexo de um modelo social, a avaliação muitas vezes apresenta-se em uma perspectiva de autoritarismo ainda existente nas escolas. O autor frisa que ressignificar a avaliação, a princípio, é assumir um novo posicionamento e assegurar o seu verdadeiro papel, que é o de funcionar como um instrumento dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social.

Dessa forma, para que a avaliação aconteça é preciso refletir constantemente a prática educativa desenvolvida de forma a subsidiar decisões a favor da superação do “fracasso escolar”, ainda presente nos sistemas avaliativos de larga escala e nos depoimentos de professores e dirigentes de escolas. A avaliação da aprendizagem norteia a qualidade do processo educativo que se desenvolve nas escolas (LUCKESI, 1999; PERRENOUD, 1999; SILVA, 2003). Para tanto, Perrenoud (1999) faz uma discussão sobre a luta contra o fracasso escolar e mostra uma preocupação com a diferenciação da ação pedagógica. Para ele, a transformação parte da ação do professor e de sua forma individualizada de conduzir as situações propostas aos alunos, isto é, a didática deve favorecer uma regulação individualizada das aprendizagens.

Diante da reflexão acerca do fazer individualizado, exposto por Perrenoud (1999), como uma possibilidade real de transformação, podemos relacionar essa ideia aos fazeres específicos da prática avaliativa do professor que são expostos por Luckesi (1999). O autor evidencia os conceitos de verificação e avaliação e, diante disso, resgataremos esses conceitos para melhor evidenciarmos os princípios procedimentais que contempla a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa reguladora (SILVA, 2006).

O conceito de verificação está relacionado à ideia de buscar “ver se algo é assim mesmo”, ou seja, configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação e não permite que o sujeito

retire consequências novas e significativas. Já a avaliação, pelo contrário, o seu conceito é formulado a favor da atribuição de valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou prática em ação, que implica um posicionamento qualitativo. Portanto, avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuída ao objeto, mas, exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

Destingir e compreender as diferenças desses conceitos pode favorecer para o desenvolvimento de práticas avaliativas que supere a forma simplista em avaliar a aprendizagem por meio de simples verificação que limita as possíveis ações dos professores a favor das *aprendizagens significativas*.

Diante do conceito de avaliação evidenciando anteriormente com vistas a uma conseqüente decisão de ação. Temos Silva (2006) em que podemos relacionar suas ideias à perspectiva teórica defendida por Perrenoud e Luckesi. O autor propõe alguns dispositivos didáticos que podem estar em conexão com a avaliação formativa, centrada na gestão das aprendizagens dos alunos.

Nessa prisma, a avaliação é formativa e reguladora, pois essa é uma opção para a superação do paradigma centrado no ensino que visa apenas à prática educativa de forma linear e uniforme, sem a preocupação com a efetivação das aprendizagens. As diferentes concepções de educação e avaliação se relacionam com diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, ele defende o projeto eco-emancipador de sociedade, o qual visa à humanização dos sujeitos, respeito a natureza e contribui para a formação de um mundo justo.

Na perspectiva formativa reguladora são os procedimentos avaliativos: negociar e estabelecer previamente os objetivos a serem avaliados no grupo; comunicar continuamente os resultados parciais reguladores e finais integrativos; fazer juízo de valor e tomar decisão; escolher e construir uma diversidade de instrumentos avaliativos e aplicar de forma transversal, sistemática e contínua os instrumentos avaliativos; registrar, organizar e interpretar as informações coletadas. Todos esses procedimentos culminam na ação pedagógica reflexiva que dá subsídios reais ao professor para efetivar uma prática avaliativa formativa-reguladora proposta pelo autor.

Diante da reflexão das características avaliativas da aprendizagem, ditas anteriormente, é importante pensarmos esses procedimentos como significativo para o fazer educativo nas diferentes práticas desenvolvidas e, com referência a utilização desses procedimentos relacionaremos essas ideias com a discussão para o âmbito de uma área específica: Língua Portuguesa. Leal (2003) julga que o processo ensino-aprendizagem nessa área, por muito tempo, foi avaliado de forma fragmentada e descontextualizada,

descaracterizando o fazer avaliativo em uma perspectiva formativa reguladora, na qual fazemos referência. A autora afirma que, no contexto atual, avaliar requer compreender como os alunos estão construindo a “capacidade de compreender e de produzir textos orais e escritos” (2003, p. 20).

A autora citada afirma que as mudanças na prática avaliativa dependem de que a escola tenha compromissos sólidos com os alunos e sua aprendizagem. Outra questão é a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos, além de definir os conhecimentos importantes para que determinada competência se desenvolva. A autora acrescenta que “precisamos delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência” (2003, p. 20).

Além do tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho didático, precisamos escolher bem os instrumentos de avaliação da Língua Portuguesa. Suassuna (2006) apresenta diferentes concepções e exemplos de instrumentos e questões de avaliação da Língua Portuguesa. As tarefas e testes elaborados pelo professor precisam contemplar os diferentes usos da língua e permitir “uma multiplicidade de respostas e dizeres” (p. 124).

Considerando os princípios aqui citados acerca da multiplicidade de respostas que um instrumento de avaliação pode proporcionar, é importante frisarmos que a qualidade desse instrumento depende da concepção que se tem de linguagem e leitura. Em uma esfera mais específica do que a prática que envolve a avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e que temos como subárea: a leitura, seus procedimentos avaliativos, muitas vezes, não são evidentes, claros e/ ou fundamentados na prática desenvolvida pelo professor. Portanto, o mais importante na prática avaliativa da leitura são as elaborações de questões interpretativas que fazem referência a duas maneiras de formular as perguntas de compreensão leitora. A seguir apresentaremos as questões de compreensão que são, muitas vezes, os únicos instrumentos de avaliação da leitura.

(1) Quando animais, objetos ou coisas aparecem num texto com características de seres humanos, ocorre o recurso de linguagem chamado personificação. No texto lido esse recurso é utilizado. Justifique essa afirmação.

(2) Leia: “No tempo em que os gatos e os ratos ainda eram amigos... “Anote a conclusão a que podemos chegar a partir desse trecho.

- A história se passa numa época imaginada, inventada.

- A época em que a história ocorre pode ser identificada com precisão.

(3) Algumas palavras da língua procuram reproduzir certos sons. É o caso de “atchim” e “toc-toc”. Você sabe dizer qual é o nome desse recurso? Encontre no texto uma dessas palavras e explique que barulho ela tenta imitar.

Nesse exemplo podemos perceber que as três questões possuem incoerências e não demandam reflexões por parte dos alunos. Segundo Suassuna (2006) na 1ª questão, o enunciado apresenta o conceito de um fenômeno da língua, numa perspectiva gramatical tradicional; além disso, o mesmo enunciado já afirma que o fenômeno em estudo está presente no texto, ou seja, não se permite ao aluno descobrir algo acerca do fenômeno nem pensar sobre os efeitos de sentido decorrentes do emprego de certos recursos.

Em contrapartida, podemos analisar outros exemplos de questões de compreensão de texto, as quais aparecem num livro didático numa seção intitulada “interpretação oral”; essas questões têm características positivas, pois permitem aos alunos refletir sobre o texto e sobre suas próprias respostas, articular saberes de diferentes campos, fazer raciocínios lógicos, além de reflexões amplas sobre a cultura e a escrita em contextos históricos diferentes. Ver questões a seguir (SUASSUNA, 2006, pp.116-117).

O professor vai fazer no quadro-de-giz, e vocês vão fazer em seus cadernos, uma linha igual a esta: _____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____/_____

1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980 1990 2000 2010

Cada espaço entre dois tracinhos é uma década – um período de dez anos. Discutam e respondam:

1. Em que década vocês estão?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um H (de Hoje) em cima da década em que vocês estão. Façam o mesmo na linha que desenharam em seus cadernos.

2. Em que décadas vocês nasceram?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um N (de Nascimento) em cima de cada década em que alunos da turma nasceram. Façam o mesmo em seus cadernos.

3. Identifiquem, debaixo da foto de Monteiro Lobato, em que década ele morreu.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um M (de Morte) em cima da década em que Monteiro Lobato morreu. Façam o mesmo em seus cadernos.

4. Observem o ano em que as duas cartas foram escritas.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um C (de Carta) em cima da década em que as cartas foram escritas. Façam o mesmo em seus cadernos.

5. Agora, respondam, consultando a linha do quadro-de-giz e em seus cadernos:

- Quantas décadas separam vocês, hoje, da década em que as duas crianças escreveram suas cartas a Monteiro Lobato?
- Se João Eduardo, que escreveu uma das cartas, ainda estiver vivo, quantos anos ele tem hoje? Quais de vocês conhecem pessoas que têm essa idade?

A partir disso, é importante discutirmos como vêm se propondo questões de compreensão, na medida em que estas servem como instrumento dos mais significativos para a avaliação da leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Beserra (2006) frisa, em seu estudo sobre avaliação da compreensão leitora, que o trabalho na escola deve considerar a diversidade dos gêneros textuais e, conseqüentemente, os diversos suportes e usos sociais da linguagem.

Ressaltamos que é preciso evidenciar à má formulação das questões de compreensão de leitura. Consideramos que questões óbvias ou sem importância são as principais causadoras da falta de interesse pela leitura. É recorrente sabermos que os professores se queixam sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, pode ser creditada ao que se realiza com o texto em sala de aula. Textos inadequados para a faixa etária e os interesses do grupo-classe, associados a exercícios enfadonhos, tudo isso pode contribuir para que o aluno não desenvolva o gosto pela leitura.

Em contrapartida, para avaliar a leitura, é preciso elaborar exercícios que exijam do aluno reflexão sobre o tema trabalhado, que tenham relação com o seu cotidiano e que possam desenvolver nele uma ampla capacidade de compreensão dos sentidos propostos.

Salientamos a ideia de que a compreensão de leitura pode ser avaliada para desenvolver-se seguindo a uma perspectiva formativa reguladora. Diante desse aspecto, é importante que o professor ou professora desenvolva boas questões, que, segundo Beserra (2006, pp. 47- 48), devem: (1) promover a análise de aspectos relevantes do texto; (2) possuir formulação clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos; (3) permitir que o aluno, ao respondê-las, exercite a análise, a argumentação, a síntese, através de expressão oral e escrita.

3. METODOLOGIA

A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 1º ano, aqui identificada como Professora A e outra do 2º ano do 2º ciclo do ensino fundamental, aqui identificada como Professora B. Ambas integram o corpo docente de uma mesma escola e trabalham, de modo sistemático e planejado, com diferentes gêneros textuais, em conformidade com as propostas atuais para o ensino de Língua Portuguesa.

Com relação à escolha da rede de ensino, optamos pela pública, em virtude de a mesma ser submetida a sistemáticos processos avaliativos da compreensão leitora, seja a nível nacional, seja a nível local. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-administrativa (RPA) 3 e escolhida por ser referência nos resultados da ANRESC 2005¹ que ficou entre as quatro melhores do Recife e, no balanço nacional, realizado por essa mesma avaliação, foi enquadrada na categoria *média ou acima da média*. A escola é frequentada por crianças oriundas de um bairro popular do Recife, habitado por uma população, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo.

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, dentro do modelo indiciário de pesquisa (GINZBURG, 1998; SUASSUNA, 2007). Entre as características desse tipo de pesquisa, salientamos como as mais relevantes (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; RICHARDSON, 1999) a pesquisa qualitativa que permite fazer, para além de meras descrições, interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica.

Para resgatar os fundamentos de uma pesquisa qualitativa realizamos trataremos de teóricos que explicitam esse tipo de pesquisa. Inicialmente resgatamos Lüdke e André (2005) que fazem um estudo das abordagens qualitativas da pesquisa em educação. As autoras remetem a um estudo feito por Bogdan e Biklen (1982), que refletem sobre o conceito da pesquisa qualitativa e destacam pontos importantes desse tipo de investigação:

- (1) a pesquisa se realiza em ambiente natural, com observação direta dos dados;
- (2) os dados são eminentemente descritivos;
- (3) há uma maior preocupação com o processo;
- (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é objeto de atenção especial do pesquisador;
- (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

¹ O teste da ANRESC avaliou a competência dos alunos em leitura.

Entre as muitas formas de se denominar uma pesquisa qualitativa, destacam-se as abordagens do tipo etnográfica, estudo de caso e o grupo focal. Todas estão ganhando crescente aceitação na pesquisa em educação, devido às contribuições que vêm trazendo na interpretação de questões relacionadas ao ambiente escolar. Especificaremos algumas características sobre as abordagens qualitativas, que são apresentadas aqui como a melhor forma de explicar os temas que elegemos em nossa pesquisa.

Trataremos da primeira abordagem, referente às pesquisas de cunho etnográfico, que surgiram na área educacional na década de 1970, quando os pesquisadores começaram a fazer uso dessa técnica, ampliando, assim, um trabalho que antes era exclusivo dos antropólogos e sociólogos (LÜDKE e ANDRÉ, 2005). A partir disso, originaram-se as novas pesquisas, que foram denominadas de etnográficas ou antropológicas, configurando, assim, uma nova forma de fazer pesquisa em educação.

Esse tipo de estudo se faz presente, dentro da concepção naturalista, como o método de pesquisa social por excelência, inclusive como o único método que considera que qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo. Essa abordagem metodológica, por alinhar-se a concepções interpretativas, pressupõe que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições criadas. Por esse motivo, essa abordagem demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura na qual os sujeitos estão inseridos (LÜDKE e ANDRÉ, 2005).

A etnografia compreende o real presente no cotidiano, pondo em evidência, como afirma Charlot (1992), acerca do estudo na escola, as situações por detrás do sistema, as interações por detrás da estrutura, os sentidos por detrás da função, os atores por detrás do agente ou "diante de" ou "através de" ou "suporte de" ou "realidade de" (p. 73), segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado; dessa maneira, a etnografia traduz a exigência de um trabalho de articulação do micro com o macroeducativo e, mais além, do micro com o macrossocial.

A abordagem etnográfica é uma estratégia que informa o trabalho de pesquisa, rica para o estudo dos processos e interações sociais, das práticas e das representações. Possibilita, por todas as suas características, acessar a complexidade, a singularidade, as "artes de fazer," como diz Certeau (1994), que constituem as atividades diárias das pessoas.

No contexto de nosso estudo, a segunda e importante abordagem para a pesquisa qualitativa em educação é aquela referente ao estudo de caso. O caso pode até ser similar a

outros estudos, mas cada caso, efetivamente, é único e analisar seu desenvolvimento poderá contribuir de forma significativa para a compreensão do fenômeno investigado. Portanto, o caso a ser estudado precisa estar bastante delimitado pelo pesquisador, que deverá definir claramente os rumos da pesquisa diante do desenvolvimento dos estudos (LÜDKE e ANDRÉ, 2005).

Segundo Nisbet e Watt (apud LÜDKE e ANDRÉ, 2005), o estudo de caso possui três fases que são: (1) aberta ou exploratória; (2) sistemática de coleta de dados; (3) análise e interpretação de dados e escrita do relatório. Os autores afirmam que essas três etapas muitas vezes se superpõem, sendo difícil definir cada momento.

Yin (2005) defende, para os estudos de caso, cinco componentes que são importantes num projeto de pesquisa. O autor afirma que, na elaboração das questões de um estudo, é preciso definir com clareza a natureza do fenômeno que se quer estudar. Outro aspecto salientado por Yin é a *proposição de estudo*, ou seja, “cada proposição direciona a atenção a alguma coisa que deveria ser examinada” (p. 42), ou ainda, um estudo pode ser de exploração e seus critérios e finalidade vão sendo definidos no decorrer da coleta. O autor fala também da *unidade de análise*; nesse sentido, o problema tem importância fundamental para definir o “caso” a ser estudado. Os dois últimos componentes são a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações. Todos esses componentes precisam ser bem definidos e estruturados conforme o “caso” definido.

Da mesma forma como Yin (2005) destaca a clareza da natureza da questão do estudo de caso, Becker (1964) se refere à importância de um objetivo global para o estudo de caso, pois este prepara o investigador para tratar de questões inesperadas:

la búsqueda de un objetivo global en el estudio de casos tiene, sin embargo, y aun cuando no se consiga, importantes consecuencias. Prepara al investigador para tratar con hallazgos inesperados, y le obliga a reorientar su estudio a la luz de tales encuentros. Le fuerza a considerar, a veces crudamente, las múltiples interrelaciones de los fenómenos particulares que observa. (p. 383).

Esse tipo de abordagem e de tratamento da pesquisa foi bastante evidenciado nos estudos qualitativos em educação. As práticas desenvolvidas na sala de aula representavam, muitas vezes, “casos” estruturantes para a compreensão de determinados fenômenos educativos e a escolha do pesquisador quanto ao objeto investigado é decisiva para a coleta de dados e para o sucesso desse tipo de pesquisa.

A terceira abordagem a ser tratada aqui é o grupo focal, que, além de estar amplamente utilizado para tratar de questões referentes a temas complexos, constitui-se numa técnica de grande interesse para o pesquisador, pois facilita o esclarecimento de determinados temas e o confronto das opiniões dos sujeitos envolvidos. Segundo Gatti (2005), essa é uma técnica que deriva das diferentes formas do trabalho de grupo, tendo sido muito utilizada em estudos da psicologia social. A autora acrescenta ainda que, para formar o grupo focal, é necessário que os sujeitos envolvidos tenham alguma familiaridade com o tema que será discutido; é importante, ainda, que o tema seja algo presente na prática diária dos participantes.

Para Gatti (2005), houve, na verdade, uma retomada dessa abordagem, uma espécie de redescoberta da técnica, que foi utilizada no começo dos anos 1980. Diz a autora:

a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (p. 8).

Concluindo, podemos dizer que essas abordagens da pesquisa qualitativa, ou naturalística, têm um grande potencial para permitir conhecer e compreender melhor as práticas educativas, os problemas educacionais. Funcionando como “retratos” da riqueza do cotidiano, representam uma boa forma de compreender o papel da escola em suas relações com a sociedade. Portanto, perceber os dados como representações de realidades distintas transforma a perspectiva da pesquisa em educação, ajudando os investigadores a superar o uso único e exclusivo da sua base experimental e quantificável, contemplando a singularidade dos dados característicos do cotidiano escolar, os quais exigem métodos peculiares de coleta e leitura.

Além de afirmarmos os estudos da pesquisa qualitativa, podemos frisar a nossa abordagem metodológica que parte do princípio que devemos angariar esforços no sentido de prestar atenção àqueles acontecimentos que nos parecem, a princípio, pouco importantes. O que muitas vezes julgamos insignificante quando se coletam os dados podem ser pistas e indícios muito relevantes no âmbito da pesquisa empreendida. Essas pistas e indícios foram muito valorizados no século XIX pelo historiador Carlo Ginzburg, que acabou configurando o chamado paradigma indiciário de pesquisa. É desse paradigma que trataremos a seguir. Nele embasamos nossa investigação e, por isso, resgataremos algo de sua história, evidenciando a sua utilidade para a pesquisa qualitativa.

O historiador Ginzburg (1999), defende a ideia de que indícios mínimos podem ser primordiais, dependendo do tipo de pesquisa e do que seja significativo para sua realização. O autor ainda afirma que a psicanálise, enquanto disciplina, está estruturada em hipóteses que, aparentemente, não revelam nada, porém, a realidade é que elas são “fenômenos profundos de notável alcance” (p. 178). Ginzburg faz uma retomada histórica que passa pela semiologia médica, pela arte divinatória e pela atividade da caça em períodos remotos, destacando as raízes antigas de um saber que se constrói sobre indícios. Ele toma o antigo caçador como o pioneiro dessa forma de saber, dizendo que, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, está o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador que se agacha na lama, que observa as pistas da presa.

A consolidação do paradigma indiciário ou semiótico vem acompanhada de argumentos que apontam para a importância dos pormenores considerados negligenciáveis no estudo de certos fenômenos. Esses argumentos são apoiados nas formas de conhecimento do perito de arte, do detetive e do psicanalista, em referência, respectivamente, a Giovanni Morelli, Conan Doyle/Sherlock Holmes e Sigmund Freud. Nos três tipos de conhecimento, há posturas equivalentes de análise, orientadas para signos (na arte), indícios (na investigação do detetive) e sintomas (na psicanálise).

Assim, a pesquisa em ciências humanas caracteriza-se como sendo por um “rigor flexível”. Flexível entendido como negação de regras explícitas ou formalizadas. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo: *faro, golpe de vista e intuição*. Acreditamos que essas características sejam importantes para o trabalho da pesquisa qualitativa a respeito dos complexos fenômenos da prática educacional.

O paradigma indiciário se fundamenta na ideia de que a realidade é opaca, mas existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1999), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade. Através dos *sinais*, torna-se possível decifrar os seus sentidos. Quando se trata de pesquisa sobre o cotidiano, às vezes é necessário abdicar do paradigma galileano, para que sejam evidenciadas minúcias de extrema importância para as ciências humanas (SUASSUNA, 2007). É fundamental, nesse sentido, compreender a significação da perspectiva indiciária para as pesquisas em educação, não apenas por se tratar de uma área das ciências humanas, mas também porque os indícios possibilitam a análise da singularidade dos fenômenos da educação. Sendo assim, o modelo indiciário favorece a análise de sinais significativos das práticas e do cotidiano escolar.

Diante desta realidade qualitativa de pesquisa em educação na perspectiva do paradigma indiciário, realizamos a coleta de dados e após a coleta, a análise foi desenvolvida de forma a contemplar a continuidade ano a ano do ciclo analisado. Nossa observação teve como eixo analisar as práticas e as mediações desenvolvidas pelas professoras a cada ano do ciclo, como também, analisar a continuidade do trabalho desenvolvido pelas professoras de um ano do ciclo para o ano seguinte do mesmo ciclo de aprendizagem. Dessa forma acreditamos que analisar a unidade do trabalho desenvolvido no 2º ciclo de aprendizagem é fator significativo para a perspectiva que o aluno constrói em relação à leitura. Portanto, realizamos cruzamentos de dados, entre a prática pedagógica desenvolvida no 1º ano do 2º ciclo e no 2º ano do 2º ciclo, por acreditarmos na possibilidade de captar as relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras para a leitura e a avaliação da leitura e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo em relação à leitura.

Adicionalmente, realizamos uma análise documental com vistas à compreensão do papel de duas referências que servem de subsídio à prática educativa: o livro didático, caderneta de registro diário do professor e a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife (RME). Com o livro didático de língua portuguesa observamos as concepções teórico-metodológicas apresentadas para o aspecto da leitura e da avaliação leitora. Com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – construindo competências observamos as concepções teórico-metodológicas expostas para o aspecto da leitura e da avaliação leitora.

Em termos de critérios de análise, procuramos verificar se as professoras tinham uma concepção restrita ou ampliada sobre a prática avaliativa de leitura e como desenvolviam o trabalho pedagógico; observamos o que elas disseram sobre objetivos perseguidos, procedimentos didáticos, tipos de tarefas solicitadas, formas de motivação dos alunos e papel do professor enquanto mediador da leitura.

4. RESULTADOS: FORMAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LEITURA

A princípio percebemos que o trabalho de compreensão escrita é desenvolvido de forma variada; as professoras fazem uso das questões presentes no livro didático, elaboram as próprias questões e também propõem atividades de produção de texto. Em termos da compreensão de texto, a prática da Professora A diferencia-se da prática desenvolvida pela Professora B.

Percebemos que a prática de compreensão escrita desenvolvida pela primeira professora acontece com maior frequência após um trabalho intenso de reflexão oral sobre os textos. Desta forma percebemos a perspectiva democrática de avaliação do trabalho desenvolvido na escola e, assim, notamos que não existe condução do professor na reflexão do aluno a favor de algum ponto de vista desejado.

As questões de compreensão, em muitos casos, servem para verificar se o aluno consegue localizar a informação no texto. Percebemos que essa professora preocupa-se em avaliar as relações da compreensão dos textos dos alunos com seus conhecimentos sobre o tema. Em algumas ocasiões, a compreensão escrita dos textos consistiu numa atividade encaminhada como “tarefa de casa”, para ser retomada no outro dia. Além disso, ela usou diferentes gêneros textuais e estratégias de leitura, como afirma Beserra (2006), que serve para um melhor desenvolvimento da avaliação da leitura. O uso de gêneros e estratégias de leitura bem planejadas podem favorecer o trabalho de interpretação dos textos lidos. Dessa forma a professora acompanha o desenvolvimento do aluno frente a compreensão leitora. Ela realiza a avaliação durante todo o processo de ensino e (re)elabora a sua ação educativa. Essa (re)elaboração da ação educativa é algo muito importante para o processo de ensino aprendizagem como afirmam alguns dos principais teóricos que tratam da avaliação (LUCKESI,1999; PERRENOUD,1999; SILVA, 2003).

Desta forma, resgatamos Marcuschi (2005) para validarmos o processo avaliativo das questões de interpretação e, desta forma, explicitar as principais perguntas elaboradas pelas professoras analisadas nesta pesquisa. Com base na tipologia de questões proposta por Marcuschi (2005), apresentamos uma tabela que mostra os tipos de questões mais explorados pela Professora A, distribuídos por aula. Vejamos as *Tabelas* abaixo:

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “ Qual é a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lílian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe -Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos usados: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigido-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O quê, quem, quando, como, onde..)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias?

	numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para mudar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicitado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava da Caxambu)
9. Metalingüísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o tipo do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.
TABELA 1 -Tipologia das perguntas de compreensão nos Livros Didáticos de Português - (LDP)		

Fonte: MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões (2005).

Essa tabela que está baseada na tipologia de Marcuschi (2005) fundamentou a elaboração de a próxima tabela apresentada a seguir. Essa tabela, sobre a Tipologia das questões avaliativas de compreensão, apresenta a quantidade de questões de compreensão trabalhadas pelas Professoras A e B. Vejamos a tabela abaixo:

QUESTÕES DE COMPREENSÃO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	Total
COR DO CAVALO BRANCO													
CÓPIAS								2					2
OBJETIVAS													
INFERENCIAIS	3	4						2					9
GLOBAIS													
SUBJETIVAS		5						1					6
VALE-TUDO													
IMPOSSÍVEIS													
METALINGÜÍSTICAS													

TABELA 2 - Tipologia das questões de compreensão (MARCUSCHI, 2005)²

Essa professora elabora poucas questões, preferindo aquelas já apresentadas no livro didático. Todavia, a maioria das que ela mesma elabora são do tipo inferenciais, o que denota que ela valoriza a reflexão e a extrapolação do texto por parte dos alunos. Apresentaremos o texto trabalhado na aula e comentaremos abaixo, algumas das questões de compreensão escrita que foram propostas na aula de língua portuguesa da Professora A.

Texto trabalhado pela Professora A

P: Vitória-régia: Os velhos pajés das tribos da Amazônia contavam que a lua, todas as vezes que desaparecia por detrás das serras, escolhia uma jovem índia, transformado-a em estrela, que passava a brilhar no céu // Naiá, moça indígena, filha do valente cacique, nascera branca como o leite, tendo bela cabeleira, mais ruiva que as espigas de milho. Naiá desejava ardentemente ser escolhida por Jaci, a lua, para ser transformada numa estrela cintilante. Mas a lua não ouvia seus pedidos e a moça, muito triste, começou a enfraquecer. Os pajés fizeram tudo para curá-la, mas sem resultados. Todas as noites, a jovem índia saía de sua oca e caminhava até amanhecer o dia, na esperança de ser vista e escolhida por Jaci. Certa noite, quando já estava cansada de andar, Naiá sentou-se à beira de um lago sereno, viu a imagem de Jaci refletida no espelho das águas; atraída pela luz da lua, a índia atirou-se ao lago, desaparecendo / semanas inteiras, a jovem foi procurada pela gente da tribo. Naiá, porém, não reapareceu. Jaci, a pedido dos peixes e das plantas do lago, transformou-a numa estrela, não para brilhar no céu, mas nas águas: a bela flor que abre suas grandes pétalas à luz da lua e que se chama Vitória-régia.

² Legenda: A1 = aula 1 e assim sucessivamente. T = total de questões.

1ª OBSERVAÇÃO - Questões de Compreensão Escrita

1. De acordo com o texto lido, Vitória-Régia, responda:
- O que os velhos pajés das tribos contavam sobre a lua?
 - Como os índios chamavam a lua?
 - Por que Naiá começou a enfraquecer?
 - Por que Naiá saía de sua oca todas as noites?
 - Em que Naiá foi transformada?
 - Por que você acha que a lua não atendia aos pedidos da índia?
 - Por que Naiá queria tanto ser transformada em estrela?
 - Jaci transformou Naiá em flor e não em estrela. Qual será o motivo?

Essas atividades foram desenvolvidas após um trabalho intenso de interpretação oral. As perguntas da letra “a” até a letra “e” foram copiadas do livro do qual o texto havia sido retirado. As letras “f”, “g” e “h” foram perguntas criadas pela Professora A. Note-se que as do primeiro bloco são perguntas de localização da informação no texto e as do segundo bloco, do tipo inferenciais. A professora também planeja um tempo necessário para o trabalho que envolve leitura e interpretação dos textos como afirma Leal (2003), sobre a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos. Tanto Leal (2003) quanto Marcuschi (2005) explicitam a importância da diversidade de questões de compreensão que devem ser trabalhadas pelo professor.

Já com relação à prática da Professora B, vimos que, em suas aulas, ela sempre propõe uma atividade de redação ao final da leitura e do debate. Entendemos isso como forma de verificar se os alunos compreenderam bem os textos lidos e se articulam as novas informações e os conhecimentos sobre os gêneros textuais em suas produções escritas. A Professora B não elaborou questões escritas de compreensão, detendo-se nas do livro didático.

Vimos que a prática de produção de texto é proposta como um relato e ampliação, por parte do aluno, da história trabalhada anteriormente, fato que consideramos importante para que o aluno possa perceber a ligação existente entre o texto trabalhado em sala e a proposta de produção de texto.

É comum as professoras utilizarem as questões do livro para avaliar a compreensão dos alunos em relação aos textos trabalhados. Analisando as questões do livro, que se seguem ao texto numa seção intitulada “Conversando sobre o texto”, vimos que estas exploram mais a intertextualidade e menos o conteúdo do texto; a maioria delas são do tipo objetivas, de

respostas explicitamente presentes no texto. As questões, apresentadas a seguir, conduzem o aluno ao estabelecimento de relações intertextuais.

Entenda como Mário Prata recontou a história de Chapeuzinho Vermelho respondendo a estas três perguntas.

- a) Quais partes da versão original o autor não usou?
- b) Que parte da versão original ele usou?
- c) Na versão original, a conversa de Chapeuzinho com o lobo era um momento de suspense. Na versão de Mário Prata, como é essa conversa?

Acreditamos que esse aspecto da compreensão é muito importante para a prática de reflexão sobre qualquer texto trabalhado, porém, para melhor desenvolver o trabalho é importante que o professor elabore perguntas complementares, superando as lacunas do livro didático. Como exemplo de perguntas objetivas, cujas respostas a criança localiza facilmente no texto, temos exposto abaixo:

Vejam se a carta do lobinho responde a todas estas perguntas:

- a) Quem escreveu a carta e a assinou (o remetente)?
- b) Para quem a carta foi escrita (o destinatário)?
- c) Onde a carta foi escrita?
- d) Quando a carta foi escrita?
- e) A carta tem alguma informação escrita depois?

As questões objetivas são bastante comuns tanto no livro do 1º ano/2º ciclo, quanto no do 2º ano/2º ciclo. Nesse último, encontramos uma sequência de perguntas em que só a última requer do aluno uma reflexão sobre se suas hipóteses de leitura se confirmaram ou não. O texto trabalhado pela professora se intitulava “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai”, ver *abaixo*:

- a) O título apresenta algumas personagens da história. Quem são elas?
- b) Quais expressões do título mostram que o narrador da história é uma das personagens?
- c) O título anuncia que vai acontecer pelo menos um fato. Que fato é esse?
- d) Qual parte do título se refere ao tempo em que a história acontece?
- e) Como você imaginou a história quando leu o título? Após a leitura do texto, as suas hipóteses se confirmaram?

Após a “conversa sobre o texto”, o livro traz uma outra seção, que é a “exploração do texto”; nesta, as perguntas são predominantemente metalinguísticas (MARCUSCHI, 2005), mais relacionadas com a estrutura do gênero, exigindo do aluno conhecimentos sobre narrador, personagem e forma dos textos. Entretanto, outras perguntas remetem ao conteúdo

do texto propriamente dito, funcionando como uma complementação do que foi trabalhando antes. No caso do texto citado anteriormente – “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai” –, o sentido mais amplo do texto foi explorado na parte “Explorando o texto”, conforme se pode ver a seguir.

- 1) Era importante saber quem foi Beethoven para compreender melhor o texto? Por quê?
- 2) Por que o menino entendeu que o pai tinha morrido?
- 3) Releia esta parte do texto antes de responder.
“Era uma cabeça de gesso que tinha em cima do piano e que era de uma tal de Beethoven...”
Que expressão do trecho acima indica que o menino não sabia quem era Beethoven?
Comprove sua resposta em seu caderno.

Ao longo desta análise vimos diversas formas de trabalho envolvendo a avaliação da leitura: de forma mais ou menos intensa, em questões elaboradas pelas professoras ou presentes no livro didático, e por meio de diferentes tipos de perguntas, elas exploraram: intertextualidade, aspectos estruturais do gênero, contexto da história, entre outros elementos, para avaliar seus alunos, dando-lhes possibilidade de se deparar com variados tipos de questões de compreensão de texto, experimentar diferentes usos da língua e elaborar respostas e dizeres variados (SUASSUNA, 2006).

Diante disso, surgiu o interesse em questionar a concepção das professoras para o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Desta forma, pudemos perceber o nível de consciência das professoras sobre o tema exposto: avaliação da compreensão leitora. Perguntamos às professoras como elas fazem para envolver o aluno nas práticas de leitura e acompanhar o seu desenvolvimento, e também como é realizada a avaliação da aprendizagem nessa área. Ver as respostas abaixo.

- É possível avaliar a compreensão da leitura?

PROF^aA: É possível. Pelo próprio desenvolvimento e percepção das coisas. O aluno vai argumentando e você vai percebendo as mudanças.

PROF^a B: É. Com interrogatório, né, oral. Você vai interrogando e interrogando. Às vezes eles discutem, porque as opiniões não batem, né?

- Como você verifica se seus alunos estão lendo mais e melhor?

PROF^aA: A própria percepção muda. Parece que abre as coisas. Ele vai argumentar e vai discordar daquilo que é dito. Eu tento tirar mais do meu aluno. É assim que ele vai ampliando essa capacidade. Eu vou investigando para que eles possam refletir sobre as questões. E às vezes eu noto que eles estão falando igual a mim. Porque eu fico criticando mesmo e fico “catucando” e assim eles começam a dar o retorno. Eles vão associando. Tem dias que você fica surpresa com as atitudes dos alunos. Tem meninos que não falavam e hoje falam tudo. O trabalho da escuta é muito difícil. Eles criticam muito que o outro fala, não têm respeito pelo outro. A partir do momento que você abre para a criança expor seus pensamentos, aí de repente eles abrem tanto, que você tem que conter. Tem que ter um controle muito grande porque, senão vira bagunça. Ele tem que saber ouvir. Opinar um sobre o outro, levantar a mão pra falar tudo isso. Isso é um trabalho muito difícil e às vezes eu digo: meu deus, será que eu tô fazendo o certo com esses meninos? É que às vezes eles iniciam o ano caladinhos depois eles falam tanto... Pra conter é difícil.

PROF^a B: Eu percebo que eles estão compreendendo quando eles produzem texto. Eu sei que ele compreendeu exatamente o texto lido. Quando eles reproduzem, né? Quando eles reproduzem, reescrevem e fazem a releitura. Desenvolve. Ele passa, toda vez que ele lê, ele começa a questionar aquilo que ele leu. Se é verdadeiro ou não. Se aquilo é... Bate com aquilo que ele acredita ou não. São bem críticos.

Boa parte das respostas das professoras refere às mudanças no desempenho oral das crianças. Os argumentos, a ampliação dos questionamentos e a postura crítica vão mostrando às professoras como está o desenvolvimento de seus alunos nessa área. Isso lembra a avaliação tal como defendida por Luckesi (1999); Silva (2003); Perrenoud (1999) deve funcionar como um processo dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social. Proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver-se enquanto leitor, avaliando a sua evolução e promovendo diferentes estratégias para sua progressão é o esperado nesse trabalho. As professoras estão constantemente avaliando seus alunos, quer mediante atividades orais, quer mediante atividades escritas e produção de texto.

4.1. Relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo

Durante as observações das aulas, percebemos que as professoras compartilham com seus alunos os objetivos que estão previstos para o trabalho de leitura e compreensão de texto. Tal fato nos remete a Leal e Melo (2006), que se referem à importância da leitura como objeto de ensino. Portanto, a prática das professoras evidencia a importância da exposição oral dos

objetivos que serão alcançados com determinada leitura. Vejamos abaixo uma situação ilustrativa desse aspecto.³

Situação 1 – Professora A – Aula 5

P: Essa [...] fala de outro Estado que faz parte do Brasil e é publicada em uma parte chamada Brasil / cada jornal tem um nome de caderno para colocarmos determinadas notícias / são notícias trazidas de outros Estados do Brasil / Essa fica em Natal / na cidade / [...] presta atenção no que vocês vão fazer / você vão ler pensando / no que é que essa notícia traz / presta atenção no que é que traz em cada parágrafo / qual é a notícia principal / certo? / e o que é que tem a ver com o assunto que a gente estudou semana passada / as palavras que vocês não souberem anotem no caderno / a gente tem que ler prestando atenção no que é que a notícia traz pra gente.

A13: Tia, existe essa palavra Potiguar?

P: Existe / se ela tá aí é porque existe / anotem as palavras para depois trabalharmos / comecem a leitura // além anotem aí / porque tem um bocado de palavras que vocês não conhecem, viu? /

P: Pronto, já leram? / minha gente / vocês leiam o assunto // prestem atenção na leitura para entender

Além da exposição oral realizada pelas professoras sobre os objetivos da aula, também buscamos observar os registros da caderneta. Com essas observações, tanto da prática de leitura quanto dos registros realizados pelas professoras nas cadernetas, percebemos que as práticas das professoras são pautadas em objetivos e procedimentos próximos, ou seja, têm características semelhantes. As aulas das professoras são regidas por planos de trabalho que funcionam como elemento organizador de todo o processo educativo. Segundo Leal e Melo (2006), para que exista uma intencionalidade e uma prática consistente, é necessário um planejamento reflexivo. Portanto, para tratarmos especificamente das questões do plano que orienta o trabalho de leitura, analisamos inicialmente se existe registro da intencionalidade da leitura.

A princípio, percebemos que as professoras fazem referência à leitura elegendo algumas competências a serem construídas ao longo do ano letivo, são elas:

Competências instituídas

- Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais considerando a realidade sócio-cultural
- Compreender as características das tipologias e gêneros textuais
- Identificar as idéias centrais dos textos lidos
- Argumentar nas modalidades oral e escrita

Constatamos que essas competências são trabalhadas nos dois anos do 2º ciclo e consideradas imprescindíveis para a formação do leitor crítico. Nesse sentido, há uma

³ Ver no anexo a legenda das transcrições.

coerência entre o que está estabelecido no plano e a prática. As professoras trabalham com leitura, interpretação de textos, exercícios do livro, atividades mimeografadas, leitura como subsídio para a produção de texto, tudo isso desenvolvido na sala de aula, como também registrado nos planos.

O plano, por sua vez, foi construído com base nas *indicações para o planejamento – linguagens, código e suas tecnologias – competências gerais da área*, presentes na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife. As professoras selecionaram, a partir daí, as competências e os conteúdos de língua portuguesa/leitura que foram trabalhados ao longo do ano letivo.

No trabalho desenvolvido, percebemos como afirmamos anteriormente, a utilização de uma variada gama de gêneros textuais. As professoras sempre buscam apresentar aos alunos um gênero que tenha sentido para o desenvolvimento dos projetos. Analisamos os registros com relação a esse aspecto para termos ideia do que seria valorizado durante o ano letivo. Ao todo, a Professora A fez quarenta e cinco registros, tendo sido esse o número de dias letivos em que a leitura e a interpretação de texto foram sistematicamente trabalhadas. Essas aulas foram apenas contabilizadas na disciplina de língua portuguesa. Acreditamos que esse quantitativo de dias destinados para o trabalho de leitura e interpretação mostra-se expressivo.

Outro aspecto analisado e que nos chamou a atenção foi o fato de a Professora A registrar na caderneta as habilidades de interpretação oral e escrita. Ela demonstra ter consciência da importância tanto do trabalho oral, como do escrito. Além disso, ela registra grande variedade de gêneros trabalhados durante o ano letivo. Vejamos alguns registros:

DATA	REGISTRO DOS CONTEÚDOS / PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
09/02/07	Informação sobre o carnaval / Leitura e Interpretação
26/02/07	Fábula (a lebre e a tartaruga) / Leitura, Cópia, Interpretação e Debate
06/03/07	Comparação de texto / Chapeuzinho / Leitura, debate diferenças e semelhanças
12/03/07	Texto informativo sobre o Recife
24/04/07	Chapeuzinho amarelo / Leitura e Interpretação
14/05/07	Boi Voador / Leitura, Interpretação e Produção de texto
10/08/07	Texto do folclore / Leitura e Interpretação oral e escrita
20/08/07	Vitória Régia / Leitura, Interpretação oral e escrita
27/08/07	Texto Informativo / Texto em quadrinho – Leitura comparativa e interpretação das informações implícitas e explícitas

A Professora B dedicou vinte e sete dias letivos ao trabalho com leitura e interpretação de textos em aulas de língua portuguesa. Esse quantitativo é inferior ao da Professora A; ainda assim, julgamos que é um significativo, se considerarmos a sistematicidade do trabalho desenvolvido.

A Professora B sempre relaciona leitura e interpretação com produção de texto. Diferentemente da Professora A, ela trabalha a leitura e a produção de texto de forma integrada. A professora B não faz registro das atividades de interpretação oral e escrita, mas dá ênfase, em suas anotações, à leitura relacionada com a produção escrita e ao trabalho com o texto literário. De forma mais evidente, a Professora B, demonstra perceber a importância da literatura para a formação do leitor no âmbito do trabalho pedagógico de forma a proporcionar uma re-interpretação do social, como frisa Leal (2003). Vejamos exemplos dos seus registros de conteúdos/procedimentos didáticos:

DATA	REGISTRO DOS CONTEÚDOS / PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
09/02/07	Sondagem de Português: Poema de Manuel Bandeira. “Vou-me embora pra Pasárgada”. Interpretação de texto e redação.
27/02/07	Português: O leão de Neméia – texto para estudo. Procedimento: Leitura, Interpretação, estudo das palavras antônimas.
13/03/07	Português: Produção de texto, Leitura, interpretação de texto e escrita e reescrita.
17/04/07	Português: tipologia textual. Poesia, informação; comunicação por carta. Confecção de carta e criação de um correio.
24/04/07	Português: Portinari e Cícero Dias, biografia e obra. Produção de texto e leitura de imagens.
05/06/07	Português: Construção de texto. Diferenças entre textos: diálogos, informativo, cartas, bilhetes, histórias. Produção textual.
11/06/07	Recitação de poemas
13/06/07	Redação: produção de texto redativo baseado em leitura prévia. Livro escolhido pelo aluno em biblioteca.
19/06/07	Interpretação de texto: O ônibus e exercício de Português sobre o uso das cores e seu significado abstrato.
26/06/07	Português: Interpretação de texto; a linguagem das cores. Leitura de texto: “todas” – interpretação oral e escrita.
07/08/07	Português: Produção de texto baseado em texto lido em classe “A menina do leite” de Monteiro Lobato. (Redação de um novo texto com reescrita).
28/08/07	Português: Leitura de texto – “O restaurante” de Jô Soares. Interpretação. Redação: Criando um texto sobre um restaurante.

Um ponto significativo, segundo nosso juízo, é o número de dias que foram destinados à leitura. Se um ano tem 52 ou 53 semanas, os números apontados nos revelam que as

professoras praticamente trabalharam leitura e interpretação toda semana ou em quinzenas. Outra questão é que as professoras se mostraram muito conscientes da importância do trabalho de leitura e interpretação na sala de aula.

Observamos, também, que os objetivos das aulas de leitura são relacionados ao trabalho mais amplo desenvolvido na escola, onde acontecem dois grandes projetos didáticos a cada ano. No período de nossas observações, o projeto desenvolvido foi: “Historiando o Frevo”; nele, havia um registro sobre vários elementos da compreensão leitora a serem destacados nas aulas: “sentido do texto: inferência, antecipação, tema, ideias principais e secundárias, intertextualidade, explicitude...”. No aludido projeto, foi trabalhada, especificamente, a competência “Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso”, que, para nós, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos.

Diante desta realidade de trabalho e da forma processual de avaliação desenvolvida pelas professoras durante as aulas, na qual se valida a reflexão, a inferência e a construção escrita, percebemos uma variedade de instrumentos avaliativos que proporcionam os subsídios necessários para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Desta forma podemos analisar os impactos de uma prática desenvolvida de forma específica para cada professora, porém, que valorizam a unidade do trabalho pedagógico da escola.

É através da mediação e da rotina de trabalho que os alunos demonstram o que sistematizaram sobre leitura. Percebemos que as professoras possuem uma unidade de trabalho com a leitura e a interpretação dos textos. O importante é percebermos que no 2º ciclo de aprendizagem os alunos envolvem-se em atividade que já demonstram familiaridade e participação efetiva diante das colocações das professoras.

Além disso, o ensino de língua portuguesa requer do professor um planejamento prévio para o desenvolvimento de aspectos significativos para a aprendizagem. Na análise das aulas, percebemos que cada procedimento metodológico é vivenciado frequentemente, pois os alunos demonstram conhecer as diferentes formas de trabalho, ou seja, quando a professora solicita determinada forma de realizar a leitura, os alunos já sabem como proceder diante das solicitações.

As professoras acreditam na leitura como uma prática escolar primordial. Por isso, têm uma preocupação de trabalhar uma grande variedade de gêneros de forma diferenciada e dinâmica. Vejamos abaixo como a Professora A sequênciava suas atividades:

- aula 1 → inicia com a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos;

- aula 2 → inicia com levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, faz leitura coletiva e finaliza com questionamentos;
- aula 3 → inicia retomando a tarefa de casa (leitura prévia do texto que será questionado em sala), coloca o título no quadro e depois faz questionamentos;
- aula 4 → coloca o título no quadro e faz relações entre textos; por fim realiza a leitura com novos questionamentos;
- aula 5 → inicia colocando o título do texto no quadro, faz levantamento de conhecimentos já trabalhados e propõe novos questionamentos;
- aula 6 → inicia com um resgate dos conhecimentos prévios já trabalhados, faz apresentação do texto, lê e depois finaliza com questionamentos;
- aula 7 → inicia com um resgate de conhecimentos prévios a partir do título, realiza a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 8 → inicia com a apresentação do gênero textual biografia, resgata alguns compositores de frevo, faz leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 9 → inicia fazendo um resgate de conhecimentos prévios, realiza a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 10 → inicia com uma reflexão sobre o gênero textual a ser trabalhado, faz a apresentação e a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 11 → inicia fazendo leitura compartilhada e depois finaliza com questionamentos;
- aula 12 → inicia com leitura silenciosa e compartilhada e depois finaliza com questionamentos.

Muitas vezes os questionamentos são colocados por último, porém, a professora também questiona o tema do texto antes e depois da leitura. Ela respeita o momento da leitura: pede que os alunos marquem o que querem perguntar para não interromper a atividade e, assim, desenvolve a concentração das crianças. Uma questão importante é que a professora está sempre perguntando sobre o tema abordado. Assim, mobiliza os alunos a argumentarem.

Quanto à Professora B, as seqüências observadas foram as seguintes:

- aula 1 → inicia com a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 2 → inicia com leitura e finaliza com explicações sobre o texto, e depois aplica uma atividade de redação;
- aula 3 → inicia com leitura compartilhada e depois faz questionamentos e redação;
- aula 4 → inicia com a leitura do texto e, depois, faz questionamentos;
- aula 5 → inicia com a leitura do texto, faz questionamentos e propõe redação;
- aula 6 → inicia com um resgate dos conhecimentos prévios, faz leitura compartilhada do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;

- aula 7 → inicia com a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 8 → inicia com a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 9 → inicia fazendo a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 10 → inicia propondo a leitura por uma das crianças e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 11 → inicia com a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 12 → inicia fazendo um resgate de conhecimentos sobre o tema e o gênero que será lido e finaliza com questionamentos.

Como se vê, nas aulas da Professora B, muitas vezes os questionamentos são colocados por último, porém, do mesmo modo como a Professora A, ela também levanta questões antes e depois da leitura. Essa professora respeita o momento da leitura, apesar de a turma interromper com maior frequência. Uma questão importante é que ela levanta os questionamentos e depois sempre realiza uma redação.

Essas foram as rotinas de trabalho observadas. Para as professoras, as atividades com o texto são muito importantes para a compreensão e o desenvolvimento das demais atividades do dia. A leitura é privilegiada e os alunos envolvem-se nas diferentes formas de trabalho que as professoras lhes propõem.

Quanto às estratégias didáticas de orientação para a leitura, percebemos que as professoras diversificaram as atividades no decorrer das semanas. Abaixo, vejamos algumas orientações dadas nas aulas da Professora A.

Exemplo 1

[Num primeiro momento, os alunos fazem leitura silenciosa. Depois a professora realiza a leitura e, por fim, os alunos fazem leitura compartilhada. São explicitados os objetivos da leitura e as características do gênero textual trabalhado].

P: Olhe, hoje eu trouxe pra vocês uma outra lenda (...) Vocês vão fazer a leitura / presta atenção / a leitura é silenciosa / todo mundo que lê presta bastante atenção nas palavras / a palavra que você não sabe você anota no seu caderno para depois a gente procurar no dicionário / primeiro eu quero a leitura silenciosa / presta atenção aos parágrafos / presta atenção às vírgulas e à pontuação / daqui a pouco / vou dar dez minutos e aí a gente vai começar para fazer a grande leitura, certo? / todo mundo lendo agora / se tiver alguma palavra que não esteja entendendo me pergunte

A: Eu não tô entendendo isso

P: Primeiro você lê, né? // vamos lá

A”: [alunos lendo baixo e de forma concentrada]

P: Vamos ler [alunos passaram dez minutos lendo]

A1: Professora, eu não sei essa palavra

P: Já, já, a gente tira / anote no seu caderno, viu?

A1: Certo, professora.

A3: Terminei de ler, tia

P: Pronto, agora eu vou começar // terminou de ler, releia // é bom ler porque às vezes a gente pergunta alguma coisa e você não sabe

A3: Eu sei!!!

P: Quando a gente lê muito depressa não entendemos muito / vocês sabem, não é? // esse texto não é para colocar o nome de vocês / vocês vão me devolver depois // pronto? terminaram?

A≠: Não

Exemplo 2

P: Será que o personagem narra a história? / todo mundo vai fazer a leitura silenciosa primeiro / será que aqui o personagem é quem narra o texto? / vocês vão ler e vão me dizer se “Meu cachorro Pepe” o personagem narra a história da mesma forma que o “Meu nome é cachorro” / certo? / vamos ler pra ver se é? / lembrem narrador é aquele que conta a

A”: História [gritando]

P: Vocês vão ler pra saber se realmente isso acontece / esse texto é bem pequenininho, diferente do outro / primeiro, leitura silenciosa e depois leitura coletiva / o que é leitura coletiva?

A9: Em voz alta

P: Comecem a ler // vamo lá / já deu tempo / quem conta a história?

A10: Todos

A11: O cachorro

A12: Não é o cachorro

Por esses exemplos, percebemos que a professora fornece estímulos específicos aos alunos, de acordo com cada situação vivida. Ela vai orientando-os quanto à forma de desenvolver a leitura em sala, ou seja, percebemos indícios de que as ações da professora e seus objetivos previstos contribuem para uma compreensão ampliada do texto. Os alunos compreendem as orientações e participam das atividades propostas com atenção. A nosso ver, as instruções dadas funcionam como um importante elemento estruturador da participação da criança no processo de reflexão sobre o texto. Abaixo, temos algumas situações vividas na sala da Professora B.

Exemplo 1

P: [professora interrompe aluno e continua a falar as páginas].82...83... // Por enquanto a leitura do texto e a escrita, certo? / que é a redação / tá bom? Vamos lá

A3: ...[aluno pergunta se a professora tem livro]

P: Tenho não // procure sentar junto de alguém com o livro é por isso que as cadeiras estão de costas e em dupla, agora para leitura a gente precisa de uma coisa... o que é?

A”: Silêncio

P: Então por favor façam // começando, Mateus / página 78 / pronto // o texto foi lido e a gente vai rever o texto...

A4: Aluno lendo o texto / [a professora vai apontando para os alunos continuarem a leitura // a turma fica em silêncio]

P: ... [quando termina a leitura do aluno, a professora pergunta] O que é que significam essas expressões? Ontem a gente estudou essas expressões, não foi? // Como é que se chamam? Essas frases que significam outras coisas...

Exemplo 2

P: ... [professora organiza a turma em círculo. A professora inicia a aula falando sobre a capa da história, a pintura do livro, quem ilustrou. Falou sobre a história de vida da autora / leu sobre a

biografia da autora. A professora falou da importância daquela história na vida dela / para os filhos dela].

P: ... [a professora iniciou a leitura do livro: “TCHAU”, autora Lígia Bojunga, editora Agir. O livro foi circulando pela roda e cada criança ia lendo um parágrafo. As crianças ficaram atentas todo o tempo. O livro foi lido até a página vinte (nesse trecho a autora conta a primeira história)]

P: Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente / se chama leitura compartilhada / nós vamos ler toda a história de mão em mão / é uma história contada através do livro / autora Lígia Bojunga / ela é especialista em literatura infanto-juvenil / é uma escritora premiada / fez parte das minhas leituras juvenis e de infância / eu gostava muito / vamos ler hoje o livro / a primeira história que é chamada de “TCHAU” / é preciso atenção / nós vamos depois fazer uma atividade em dupla / por último vocês vão fazer uma atividade nova

Exemplo 3

P: ... [a professora realiza uma roda de leitura] / gente, vamos ler a página 140 do livro de português / eu leio e vocês acompanham / depois eu digo por que foi que eu escolhi esse texto, certo?

A”: Tá

P: Página 140 / eu vou ler o texto / se chama / Classificados Poéticos / autora Roseana Murray / página 34 / Belo Horizonte / Miguilim / Classificados Poéticos / Vende-se uma casa encantada / no topo da mais alta montanha / tem dois amplos salões / onde você poderá oferecer banquetes / para os duendes e anões / que moram na floresta / tem jardineiras nas janelas / onde convém plantar margaridas / tem quartos de todas as cores / que aumentam ou diminuem / de acordo com seu tamanho / e na garagem há vagas / para todos os seus sonhos // Compro um barco feito de vento / com velas cor de firmamento / e uma bússola que aponte sempre / para as luas de Saturno / compro um barco que conheça / caminhos secretos de mares desconhecidos / um barco feito de vento / onde caibam todos os meus amigos / compro um barco que saiba decifrar / os segredos escondidos / no coração das noites sem luar // por que foi que eu escolhi esse textos? / porque parece com vocês / vocês são crianças e estão terminando a vida de infância / são pré-adolescentes / estão entrando na adolescência / mas ainda têm muitos sonhos infantis / gostariam que as coisas fossem mágicas, não é? [alunos atentos, ouvindo]

No que tange às estratégias de leitura constatamos que estas também fazem parte do dia-a-dia das professoras como forma de desenvolver a participação dos alunos e a sua curiosidade pelos assuntos abordados. Considerando o comportamento, de um modo geral, os alunos não apresentam faltas de atenção durante todo o momento da leitura. Analisamos que esse fato pode ocorrer por dois motivos; o primeiro seria a participação efetiva dos alunos, seja na leitura silenciosa, compartilhada, ou coletiva, entre outras modalidades; o segundo é que ambas as professoras tentam desenvolver nos alunos uma postura de valorização da leitura e respeito ao momento em que esta ocorre.

Outro dado a se destacar é o trabalho de desenvolvimento de estratégias antes da leitura. As professoras observadas estimulam os alunos a levantar hipóteses acerca do sentido que poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura do texto. No momento posterior à leitura, vão sendo feitos os esclarecimentos acerca dos pontos em que os alunos tiveram dúvidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui examinados evidenciam que as professoras conheciam as recentes propostas didáticas na área de Língua Portuguesa. Percebemos que as duas professoras criavam, em sala, suas próprias “Práticas de Leitura”, entre as quais encontramos um trabalho consciente para a importância de como melhor desenvolver as “Práticas Avaliativas de Compreensão da Leitura”. A consciência da importância da avaliação da prática de leitura deve ser um dos indícios que validam o sucesso da escola ao ser exposta a processos avaliativos de larga escala em nível nacional.

Além disso, as professoras evidenciam a importância em selecionar competências por ano/ciclo que consolidam o desenvolvimento de diferentes práticas de leitura. Pudemos concluir que as competências de leitura traçadas têm um amplo alcance: relacionam-se à realidade sociocultural dos alunos, desenvolvem a argumentação oral e escrita e multiplicam os sentidos dos textos lidos. Chamou-nos atenção o fato de as professoras estimularem continuamente a reflexão dos alunos, sem dar-lhes respostas prontas. Eles se arriscam a elaborar e fornecer respostas aos questionamentos colocados, quando são novamente desafiados e interrogados, num processo muito estimulante e produtivo. No tocante aos gêneros textuais, a professora possibilita que o aluno, ao ler um texto, possa sempre compreender o seu uso e importância social. Além disso, percebemos que, até para a compreensão da própria forma do gênero, as docentes realizam uma prática reflexiva.

Tanto nas aulas, quanto nas entrevistas e questionários, ficou evidente que os conteúdos e objetivos da leitura são semelhantes para cada ano/ciclo, sendo este aspecto muito importante para a continuidade da prática avaliativa do ciclo de ensino em questão. As professoras compartilham preocupações, projetos, materiais e, principalmente, as avaliações que fazem dos alunos.

Algumas estratégias avaliativas são evidenciadas pelas professoras, são elas: (1) a Professora A realiza um trabalho mais intenso na perspectiva da leitura e prática de compreensão e reflexão oral. A Professora B também explora a reflexão oral, mas procura avaliar a compreensão dos alunos através de uma reescrita ou produção de um novo texto. (2) Em termos de avaliação da compreensão da leitura pelos alunos, as professoras têm práticas comuns e diferenciadas. A Professora A promove reflexão oral sobre os textos e elabora questões de compreensão escrita. A intensidade da reflexão oral é bastante evidenciada nas aulas. Já a Professora B investe de forma significativa na prática de produção de texto após o trabalho de leitura. Percebemos que o trabalho de compreensão é desenvolvido de forma

variada, entre questões do livro didático, questões de produção de texto e questões elaboradas pelas professoras, sendo todos esses instrumentos fundamentais para a percepção do progresso do aluno ao longo do ano. Saliente-se que as questões próprias serviram para avaliar competências que o livro didático eventualmente não contemplou.

Isso porque o livro didático apresentou lacunas em relação à exploração das idéias do texto. Nossa análise indicou que livros utilizados trazem uma proposta de intertextualidade importante para que o aluno possa perceber a ligação existente entre os textos apresentados. Entretanto, são poucas as perguntas referentes à interpretação. Na maioria das vezes, estas não exploram propriamente o conteúdo dos textos, mas a relação entre eles; são também mais freqüentes as perguntas objetivas, ou seja, aquelas cujas respostas estão claramente explicitadas no texto.

Por fim, percebemos todos os esforços das professoras para o desenvolvimento consciente da prática avaliativa de leitura, mas, indicamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora dos alunos, particularmente daqueles que possam dimensionar a criticidade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Pioneira, 1998.

BECKER, H. S. **Los extraños**. Sociología de la desviación. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo. 1964.

BESERRA, N. S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º Ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2003**: novas perspectivas, Brasília, DF.: INEP, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. A etnografia da escola. **Em Aberto**, Brasília, vol. 11, nº 53, 1992, p. 67-98.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história**. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 19-31.

_____. MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9.ed., São Paulo: EPU, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3.ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 49-61.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – Relatório 2002**, Recife, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 07-18.

_____. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-125.

_____. **Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Recife, UFPE, 2007, mimeo.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO**LEGENDA****P** (PROFESSOR)**A1** (ALUNO - NUMERAÇÃO POR FALA)**A≠** (ALUNOS FALANDO AO MESMO TEMPO, COM OPINIÕES DIFERENTES)**A”** (ALUNOS FALANDO AO MESMO TEMPO, COM A MESMA OPINIÃO)**/** (PAUSA BREVE)**//** (PAUSA MAIS LONGA)**[]** (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)

Legenda das siglas que iniciam os diálogos nas situações de prática de leitura.

Breve Currículo dos autores:

Renata Araújo Jatobá de Oliveira: Mestre em Educação pelo Núcleo de Didática de Conteúdos Específicos – Linguagem – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora da PCR (Prefeitura da Cidade do Recife). Membro da Rede de Pesquisadores da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, PCR. Técnica Pedagógica da Secretária de Educação do Estado de Pernambuco. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da FAINTVISA – Faculdade Integrada de Vitória de Santo Antão.

Janssen Felipe da Silva: Pedagogo pela Fafire, Mestre e Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica da UFPE. Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE.

Artigo recebido em 26/9/2009

Aceito para publicação em 01/07/2010