

Práticas pedagógicas e avaliativas da competência leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Andreia dos Santos Oliveira¹

Juracy Machado Pacífico²

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas³

Resumo

O presente artigo discute as práticas pedagógicas e avaliativas da leitura no ensino fundamental. Para que o objetivo fosse alcançado utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental. Os estudos realizados possibilitaram observar que é urgente uma reformulação do trabalho com a leitura em sala de aula, pois metodologias tradicionais de prática de avaliação não têm contribuído para a formação de leitores, mas, pelo contrário, encaminhadas desta forma, a escola não consegue cumprir com um dos requisitos do ensino fundamental preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que é desenvolver o domínio da leitura de forma fluente. Conclui-se que para que leitores competentes sejam formados é preciso que o professor trabalhe com a avaliação mediadora, pois de nada adianta apenas constatar que as crianças não sabem ler, mas sim mediar a construção de habilidades de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Práticas Pedagógicas. Avaliação. Avaliação Mediadora.

1 Introdução

Este texto, realizado por ocasião de estudos e debates produzidos durante as atividades da disciplina Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional (PPGEE/MEPE – UNIR), objetiva refletir sobre a qualidade do ensino de modo geral e, mais especificamente, sobre a prática da leitura no sistema escolar.

Durante muito tempo os professores acreditaram que ensinar a ler se restringia a ensinar os alunos e alunas a decodificar os signos linguísticos. Reproduzia-se assim uma prática tradicional que em nada contribuiu para a formação de leitores competentes. O tradicionalismo estendia-se de práticas a instrumentos avaliativos. Nos dias atuais, sabe-se que ler, além de decodificar, é atribuir significado ao texto. Porém, apesar dessa concepção estar mais que disseminada entre os educadores, pode-se afirmar que ainda é realizado um trabalho fundamentado em práticas tradicionais de leitura. É inegável a

¹ Aluna do PPGEE/MEPE – UNIR e Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Rondônia - Campus Ariquemes. E-mail: andreia.oliveira@ifro.edu.br.

² Professora da Universidade Federal de Rondônia, do PPGEE/MEPE – UNIR e do Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI – UNIR).

³ Professora da Universidade Federal do Amazonas - Campus Humaitá e do PPGEE/MEPE - UNIR. E-mail: suelymascarenhas1@gmail.com.

importância dessa prática para a formação de cidadãos críticos, porém para que a escola cumpra seu papel social é preciso uma prática transformadora e mediadora.

Para a produção deste estudo, cujo intuito foi possibilitar um debate sobre as práticas pedagógicas e avaliativas da leitura no ensino fundamental, utilizou-se de estudos bibliográficos, tendo como basilares as ideias produzidas por Silva (2002), Hoffmann (1992; 2012) e Luckesi (1990).

A primeira parte apresenta uma discussão a respeito da leitura para a construção da cidadania e destaca que a garantia do desenvolvimento da leitura e formação de leitores deve ser incentivada desde a educação infantil e ensino fundamental, o que já é preceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Em segundo momento apresentamos concepções tradicionais e atuais de avaliação e por fim discutem-se práticas de avaliação mediadoras que deveriam fazer parte do dia a dia de professores comprometidos com a formação de leitores.

2 A leitura como prática de cidadania

Quem lê vive mais e melhor. Não é exagero iniciar esse artigo utilizando essa frase. Ler é fonte de informação, discussão e prazer. Quanto mais se lê mais saímos do estado de passividade e nos tornamos críticos. Devido a sua importância para a constituição de um sujeito ativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 aborda o desenvolvimento da leitura como sendo objetivo do ensino fundamental e essencial para o desenvolvimento do ser humano:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Porém, é notório que no Brasil a formação de verdadeiros leitores ainda passa por grandes problemas. É comprovado que aqui se lê pouco e mal. E esse fato tem causado muitos prejuízos para o indivíduo não apenas para a construção de sua educação escolar, mas também por favorecer que a melhoria da consciência cidadão e a diminuição da alienação tão presente na vida nacional. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais de Língua Portuguesa explicitam essas problemáticas ao afirmar que a dificuldade em ler e escrever tem sido uma das principais causas do fracasso escolar.

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais—inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres —estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (PCN, p.14)

Cabe questionar então a quem interessa a formação de leitores ativos e críticos, que sejam capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Sujeitos estes que não permitam serem manobrados e funcionem como fantoches nas mãos de quem prega, mas na verdade, não interessa o exercício da democracia.

São grandes os desafios. Todavia, é preciso que a escola enfrente esses desafios e proporcione o que está na LDB para o ensino fundamental que é a formação básica do cidadão. Entendemos que uma condição para o exercício da cidadania é compreender a concepção do que seja leitura. Durante muitos anos, a escola concebeu, trabalhou e avaliou o ato de ler como sendo apenas a decodificação dos signos linguísticos.

Porém, nota-se que essa concepção mudou. Hoje, sabe-se que ler é atribuir significado ao texto. Martins (2003) afirma que ler é um processo que envolve a decodificação e a compreensão. Na visão da autora, ler sem decodificar é impossível, mas decodificar sem compreender é inútil. Não se concebe mais o ato de ler como sendo pacífico e sim que o texto é um escrito que possui lacunas para serem preenchidas pelo leitor numa tarefa de diálogo tríplice que envolve: autor, texto e leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.36), documento que tem por objetivo nortear a prática pedagógica, apresenta a seguinte definição para o ato de ler em seu tópico denominado Práticas de leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas

um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Infelizmente, não é essa a leitura realizada nas escolas brasileiras. Ainda se reproduz o modelo tradicional de leitura. Ezequiel Teodoro da Silva em sua obra *Leitura e Realidade brasileira* afirma que se for para a leitura continuar a ser feita de forma imbecilizante como vem sendo feita nas escolas brasileiras começará a defender o ato de não ler.

Silva (2002) classifica a leitura que vem sendo desenvolvida em sala em quatro dimensões: passos de ganso, passos de cágado, passo incerto e passos largos.

Passo de ganso, segundo o autor, é a forma típica do ensino da leitura em nossas escolas. Trata-se do movimento mecanizado e sincronizado, isto é, idêntico de ano para ano. Nessa classificação os alunos fingem que leem os textos exigidos no decorrer do ano pelos professores. Durante todos os dias letivos os alunos cumprem a mesma função, excluindo, dessa forma, o dinamismo e o caráter inovador que deveriam fazer parte do planejamento do professor.

As tarefas no ensino “passo de ganso” geralmente são: abrir o livro, ler a lição, responder as questões, repassar a gramática, redigir trinta linhas e entregar ao professor. A crítica e o questionamento são abolidos em sala de aula com essa característica. Aqui, a educação é passiva, não cumprindo, dessa forma, seu papel libertador. O passo de cágado não é muito diferente do citado na frase anterior. Neste, vagarosamente vão sendo instaladas as condutas reprodutoras da leitura: a imitação, a contemplação, o ócio descompromissado, a ficha padronizada, a resposta ao questionário que deve ser idêntica à encontrada no livro didático.

Caracteriza-se passo incerto a insegurança que o docente demonstra em desenvolver uma aula sem a “muleta” chamada livro didático. Se não preenche os mesmos exercícios, situações didáticas ultrapassadas, não sabe como preencher o horário das aulas. Esse passo é consequência da falta de informação de professores brasileiros, pois muitas vezes o índice de leitura do professor é menor do que o do aluno.

Por último, os passos largos. Este é crucial e urgente nas salas de aula brasileiras. É preciso parar de ler com o objetivo de memorizar normas gramaticais ou

conteúdos cristalizados, parar de ler para decorar a matéria para o dia da prova, tudo isso a passos bem largos. E é no mesmo ritmo que se deve começar a ler para enxergar melhor o mundo, para compreendermos melhor a sociedade e nos compreendermos dentro dela. Apenas dessa forma a leitura servirá como elemento fundamental para a democracia.

3 Desmistificando a avaliação

O ato de avaliar é inerente ao ser humano. Avaliamos o tempo todo tanto o outro quanto a nós mesmos. Nesse sentido, a avaliação ocorre de forma natural, sem medos, nem traumas. Porém, ao falar em avaliação escolar, percebe-se que essa não é uma prática tão comum para os alunos. Isso ocorre pela forma como a avaliação foi e ainda vem sendo feita em muitas escolas brasileiras. Avalia-se para punir, reprovar, medir, quantificar. Ou seja: avaliam-se os aspectos quantitativos, contrariando o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Na concepção de Afonso (2000), a avaliação “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, p. 21).

Avaliar apenas por avaliar não resolve nem muda nada. Necessário se faz ultrapassar a concepção de aplicação de testes, provas, como os únicos elementos avaliativos e pensar numa dimensão maior, que envolva a observação, reflexão, análise, comparação. A avaliação deve estar em sintonia com o projeto político pedagógico da escola e servir como instrumento para avaliar não só o aluno, mas também a prática do professor.

Nessa perspectiva Luckesi (1990, p. 71) destaca que a

[...] avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Nesse sentido, a avaliação não deve ser vista como algo ruim, mas, pelo contrário, ela permite diagnosticar não só a aprendizagem, mas também as dificuldades

encontradas pelos alunos. A partir disso são possíveis as estratégias traçadas pelo professor para auxiliar o aluno não só na busca de conhecimento, mas também em seu processo de emancipação.

Um elemento importante que deve estar presente no momento de avaliação é o objetivo. O professor deve ter claro os objetivos de sua avaliação e o que pretende fazer com os resultados para proporcionar melhor construção da aprendizagem.

A questão da avaliação torna-se ainda mais complexa quando se trata de avaliar a leitura. Pois, sabe-se que ler, além de decodificar, é atribuir compreensão e sentido ao texto lido. E para isso, são utilizados conhecimentos cognitivos, de mundo e linguísticos. Sendo assim, necessário se faz estabelecer objetivos para a leitura para, a partir disso, elaborar instrumentos avaliativos adequados, e, mais importantes ainda, a partir da constatação das dificuldades cognitivas, de mundo ou linguísticas, mediar à construção esse conhecimento.

4 Práticas pedagógicas e avaliativas da leitura

A prática pedagógica do professor está diretamente ligada ao seu modo de avaliar. Pois uma é complemento da outra. Nesse sentido, pode-se afirmar que trabalhar com a leitura e avaliar como os alunos estão lendo não têm sido tarefas fáceis aos professores. É preciso desenvolver não só boas estratégias de leitura como também bons instrumentos para avaliar o nível de leitura dos alunos.

Sarrubbi (1971 apud HOFFMANN, 2012,) afirma que não é simples elaborar uma avaliação educativa, pois ao fazer isso deve-se formular objetivos, elencar meios para obtenção de resultados e ainda interpretá-los para evidenciar se os objetivos foram ou não alcançados para dessa forma emitir um juízo de valor.

A partir dessa complexidade surgem alguns questionamentos: quais objetivos temos para a leitura? Quais meios são elaborados para alcançar esses objetivos? Necessário se faz que o professor dedique parte do seu planejamento elencando os objetivos que quer atingir com a leitura de determinado gênero textual, pois dessa forma poderá pensar em quais habilidades de leitura construirá juntamente com os alunos para que o objetivo seja alcançado. Colomer e Camps (2002), subsidiadas pelos trabalhos de Solé (1998 apud MENEGASSI, s/d, p. 1-2), propõem:

[...] que a escola atual transponha os muros da avaliação tradicional, que não avalia a formação do leitor em desenvolvimento, pela ‘avaliação formativa de leitura’, que permite uma formação mais adequada do leitor nas séries iniciais, em função das situações de leitura da sociedade. Essa postura, definida no seio da concepção sócio interacionista de linguagem (BAKHTIN, 1992, 2003; GERALDI, 1993), a qual concebe a língua como uma realidade sócio-histórica (VYGOTSKY, 1998), propõe não mais a formação de um aluno-leitor que consiga produzir um produto pronto, centrado exclusivamente ao final do processo de leitura. Pelo contrário, seu processo de formação e desenvolvimento como leitor é acompanhado por instrumentos de avaliação mais condizentes com a realidade social em que vive, não ficando estancado ao ambiente escolar. Nesse sentido, a nomenclatura ‘avaliação formativa’ tem por objetivo a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor, não apenas a tradicional formação leitora. O leitor em formação ainda é avaliado de maneira tradicional nas escolas públicas.

Quando analisamos os questionamentos elaborados pelos professores como instrumento de verificação do entendimento do aluno sobre o texto, verificamos que essas são de uma tipologia tradicional. O objetivam avaliar não as habilidades ou níveis de leitura em que o aluno se encontra levando em consideração o gênero textual, mas sim atividades gramaticais e reprodutoras que em nada se parecem com atos de interpretar muito menos de atribuir significado a partir da leitura.

No Brasil há alguns instrumentos de massa que têm a finalidade de avaliar o nível de leitura dos discentes brasileiros. Dentre esses, pode-se citar a Prova Brasil. Assim essa avaliação é definida na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Um leitor competente é aquele que possui habilidades necessárias ao ato de ler. A prova Brasil classifica essas habilidades em 15 descritores que não são conteúdos e sim habilidades.

Na concepção de Viana (2003, p. 33) “O sistema de avaliação do ensino básico Saeb é, sem sombra de dúvida, a nosso juízo, o melhor e o mais bem delineado dos projetos propostos pelo Ministério da Educação.” Apesar disso, a maioria dos professores ainda receia em trabalhar com a metodologia da Prova Brasil⁴. Muitos

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB-MEC/INEP)

sentem dificuldades em entender os descritores, elaborar questionamentos que os abordem e ainda como proporcionar a construção dessas habilidades nos alunos.

São quinze os descritores da Prova Brasil para os quintos anos do ensino fundamental. No presente artigo esses descritores serão considerados como habilidades de leitura. Dominar as quinze habilidades são requisitos para a formação de competência de leitura.

Em 2011 os alunos brasileiros avaliados, do 5º ano, atingiram a média de 190,6. Esse número significa que os alunos estão situados no nível 3 em uma escala que varia de 1 a 8. Ou seja, ainda não atingimos a metade dessa pirâmide. Estar nesse nível significa que os alunos dominam as seguintes habilidades de leitura:

- Inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha);
- Interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;
- Identificam o conflito gerador e finalidade do texto;
- Interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática;
- Identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal;
- Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.

Um olhar mais superficial pode causar interpretações errôneas, afinal um aluno de 5º ano já dominando seis habilidades de leitura em princípio parece muito, mas não é. Devemos considerar o fato de que a leitura é muito mais que decodificar signos linguísticos e sim atribuir significados muitas vezes implícitos no texto.

Não devemos nos esquecer também de que há uma infinidade de gêneros textuais, cada um com suas especificidades e complexidades e as habilidades acima tratam apenas de alguns desses gêneros. Ao todo, de uma escala que varia de 01 a 08, são as habilidades apresentadas no quadro a seguir que os alunos precisam desenvolver ao longo dos primeiros cinco anos do ensino fundamental.

SAEB - 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental Níveis de Desempenho Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa	
Nível 0 Abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 125 a 150	<p>Nesse nível os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto.
Nível 3 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferem a finalidade do texto;

	<ul style="list-style-type: none"> • distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretam texto com apoio de material gráfico; • localizam a informação principal.
Nível 6 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, além de demonstrarem as habilidades anteriores, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam características do personagem em texto poético; • distinguem um fato da opinião relativa a este fato; • identificam uma definição em texto expositivo; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 7 275 a 300	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas.

Fonte:INEP

Portanto, ainda há muito o que se fazer nas escolas para que nossos alunos ao chegarem no 5º (quinto) ano do ensino fundamental tenham todas as habilidades necessárias para serem leitores competentes.

Acreditamos que essa metodologia de trabalho, com a definição dessas habilidades em sala de aula, possibilita uma forma mais concreta de trabalho com a leitura e também instrumentos sólidos para que o nível de avaliação dos alunos seja avaliado. Porém, o que a Prova Brasil faz é apenas avaliar quais dessas habilidades os

alunos dominam. Mas em sala de aula temos que elaborar diagnósticos no sentido de verificar as habilidades dominadas e as que ainda precisam ser construídas para a partir disso mediar o processo de aprendizagem dessas numa perspectiva formativa do aluno.

Entretanto, sabe-se que por problemas de formação do próprio professor ainda é grande a dificuldade em elaborar não só estratégias para a construção dessas habilidades como também elaborar instrumentos avaliativos que se aproximem dos descritores da Prova Brasil.

Para que o aluno construa habilidades inerentes ao ato de ler, e consequentemente torne-se um leitor ativo, é preciso que o professor avalie na perspectiva mediadora. Hoffmann (1992, p. 68) define avaliação mediadora como sendo “intervenção, intercessão e intermediação”.

Guiomar Namó de Mello (1985 apud HOFFMAN, 1992, p.24-25) assim se pronuncia a respeito da avaliação mediadora:

Mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço [...] O movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma parte a outra, dentro daquela realidade.

Trabalhar a leitura numa perspectiva mediadora de construção do conhecimento requer o conhecimento de alguns princípios coerentes com a avaliação mediadora, propostos por Hoffmann (2012, p. 67). São eles:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- Em vez de certo\errado e da distribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Ao vislumbramos esse tipo de avaliação no processo de aprendizado da leitura, veremos que essa mediação se fará entre a construção de novas habilidades. Mediar a

avaliação também requer uma prática mediadora. Ainda na concepção de Hoffmann (2012) o “movimento” tão inerente a uma mediação ainda é desprezado por muitos professores, pois estes limitam suas ações ao transmitir e corrigir.

5 Considerações Finais

As discussões propostas no texto sobre a leitura possibilitou observar que é necessário ter a concepção de que o que determina a natureza das questões à leitura é a sua finalidade: por que se formular tais perguntas sobre esse assunto nesse momento? O que se pretende investigar ou observar em relação à compreensão dos alunos? (HOFFMANN, 2012, p. 67).

Nesse sentido, trabalhar e avaliar a leitura na perspectiva formativa, considerando as habilidades de leitura, requer um trabalho constante com a diversidade de gêneros textuais, priorizando o debate e a reflexão.

A leitura é de suma importância para a formação de cidadão críticos, porém para que isso seja possível, necessário se faz construir habilidades inerentes ao leitor crítico. Isso, porém, será possível apenas quando os professores deixarem de reproduzir práticas tradicionais e trabalharem com a leitura de forma qualitativa, buscando a compreensão do texto e averiguando as dificuldades leitoras dos alunos e mediando essas dificuldades no intuito de promover o salto em direção à leitura.

Conclui-se que para que leitores competentes sejam formados é preciso que o professor trabalhe com a avaliação mediadora, pois de nada adianta apenas constatar que as crianças não sabem ler, mas sim mediar a construção de habilidades de leitura.

Pedagogical practices and evaluative reader's ability in initial years in Elementary education classes

Abstract

The present article has the aim to argue the pedagogic practice and evaluations of reading teaching in elementary education classes. To reach this objective, we used bibliographic and documental research. The studies realized enabled to notice that is necessary a reformulation of reading approaches in classroom because traditional methodology practices and evaluation do not have contributed to reader's formation, on the contrary, school do not get comply one of conditions of the elementary education referred in the National Educational Law 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96) that is develop the reading dominance. We conclude that to form competent readers is necessary that teacher

works like a mediator's evaluation, because is not enough to perceive that children do not know how to read, but to mediate construction of reading abilities.

Keyword: Reading. Pedagogic practice. Evaluation. Mediator's evaluative.

Práticas pedagógicas y de evaluación de la aptude lectora en lós Años Iniciais del Escuela

Primária

Resumen

Este artículo discute acerca de las prácticas pedagógicas y de evaluación de la lectura en la escuela primaria. Para alcanzar la meta, se utilizó la investigación bibliográfica y documental. Los estudios permitieron la observación de la urgencia de modificar la forma con que la lectura es vista y trabajada en clase, ya que los métodos tradicionales de práctica y evaluación no han contribuido a la formación de lectores, pero, al contrario, la escuela no cumple una de las exigencias de la enseñanza primaria recomendada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación 9.394/96, que es desarrollar el ámbito de la lectura con fluidez. Se concluye que para formar lectores competentes es necesario que el profesor trabaje la evaluación mediadora, pues no tiene sentido solamente comprobar que los niños no pueden leer, sino mediar la construcción de las destrezas de lectura.

Palabras-clave: Lectura. Prácticas pedagógicas. Evaluación. Evaluación mediadora.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: MEC, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** Mito e Desafio. Uma proposta construtivista. 7. ed. Porto Alegre: Educação Realidade, 1992.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou Avaliação:** o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação, n. 8, São Paulo: FDE, 1990.

Martins, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MENEGASSI, R. J. Práticas de Avaliação de Leitura e a Formação do Leitor: Reconstruindo Conceitos do Professor. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13_01.pdf>. Acesso em 07 mai. 2014.

Silva, E. T. **A Produção da leitura na escola.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido e Aprovado em setembro de 2014.