

Competência leitora no 9º ano do Ensino Fundamental: uma experiência de pesquisa

Maria Carmelita Miguel Brasilⁱ
Maria Nazareth de Lima Arraisⁱⁱ

Resumo: Este artigo objetiva apresentar uma experiência de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cujo objetivo foi investigar como o processo de avaliação, por meio de instrumentos orientadores e reguladores da aprendizagem, poderia contribuir para promover competência leitora de alunos do 9º ano de uma Escola Municipal de Umari – Ceará. Após a pesquisa, foi elaborado um material técnico em leitura de apoio ao professor. Inicialmente, refletimos sobre a leitura e o processo de avaliação da competência leitora com ênfase nos documentos legais da educação; depois averiguamos se as oficinas de leitura, basiladas nas habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, contribuíram para o aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos; e, por fim, apresentamos um Manual de orientações aos professores sobre avaliação de habilidades e competências leitoras em sala de aula. Foi desenvolvida uma pesquisa-ação participante quanti-qualitativa fundamentada nas concepções de leitura para Koch e Elias (2010), Kleiman (2012), Solé (1998); e nas teorias sobre avaliação da aprendizagem nas abordagens de Perrenoud (1999), Luckesi (2005) e Hoffman (2003); bem como nas orientações sobre leitura nos PCN e na BNCC (2018). Como resultados foi confirmado que as oficinas de leitura elevaram a proficiência leitora dos alunos do nível insuficiente para o básico e deste para o adequado. Com base nos resultados é que foi elaborado um Manual de Apoio ao Professor do Ensino.

Palavras-chave: Leitura. Descritores do Saeb. Avaliação. Ensino Fundamental.

Reading competence in the 9th grade of Elementary School: a research experience

Abstract: This article aims to present a research experience developed at the master's level, whose objective was to investigate how the evaluation process, through instruments that guide and regulate learning, could contribute to promoting reading competence of students in the 9th year of a School Municipality of Umari – Ceará. After the research, a technical material in reading support to the teacher was elaborated. Initially, we reflect on reading and the process of assessing reading competence with an emphasis on legal education documents; then we verified whether the reading workshops, based on the skills of the Portuguese Reference Matrix of the Saeb, contributed to the improvement of the students' reading competence; and, finally, we present a Guidebook for teachers on the assessment of skills and reading skills in the classroom. A quantitative and qualitative participant action research was developed based on the reading conceptions of Koch and Elias (2010), Kleiman (2012), Solé (1998); and in theories about learning assessment in the approaches of Perrenoud (1999), Luckesi (2005) and Hoffman (2003); as well as in the guidelines on reading in the PCN and BNCC (2018). As a result, it was confirmed that the reading workshops raised the reading proficiency of students from insufficient to basic and from this to adequate. Based on the results, a Teaching Teacher Support Manual was prepared.

Keywords: Reading. Noturno sem Música. Childhood. Youth. Old Age.

Submetido em: 20 jan. 2023

Aprovado em: 03 mar. 2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional

DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: carmelita.brasil2022@hotmail.com.

ⁱⁱ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: nazah_11@hotmail.com.

APRESENTAÇÃO¹

Defendemos a ideia de que o processo de ensino pode se utilizar de instrumentos avaliativos que possibilitem orientar e regular as ações voltadas para a formação de um leitor proficiente. O perfil desse leitor proficiente requer que ele seja capaz de, com base no seu conhecimento de mundo, demonstrar as competências exigidas pelo processo de produção de sentidos na sua interação com o texto. Mais do que isso, requer que ele esteja apto a fazer inferências, a monitorar sua leitura, verificando se os sentidos produzidos por ele são verdadeiramente coerentes com as ideias veiculadas no texto. Quando a postura leitora dos alunos atinge esse patamar, significa que eles alcançaram proficiência leitora.

Com a pesquisa, a ideia era saber como a avaliação, utilizada como instrumento orientador e regulador da aprendizagem, aplicada à leitura, poderia ascender o nível de competência leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a contribuir para que esses alunos atingissem os índices desejados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)².

Visando encontrar respostas à problematização que orientou a investigação, a pesquisa apresentou como objetivo geral: investigar como o processo de avaliação, por meio de instrumentos orientadores e reguladores da aprendizagem, pode contribuir para promover competência leitora de alunos do 9º ano de uma Escola Municipal de Umari – Ceará. Ao final da pesquisa, foi elaborado um material técnico em leitura de apoio ao professor.

E os objetivos específicos para atingir a meta primária foram: refletir sobre a leitura e o processo de avaliação da competência leitora com ênfase nos documentos legais da educação; averiguar se as oficinas de leitura, basiliadas nas habilidades discriminadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, melhora a competência leitora dos alunos; e elaborar um Manual de orientações ao professor sobre a avaliação de habilidades e o desenvolvimento de competências leitoras em sala de aula.

Para cumprir o proposto na referida investigação, o fundamento teórico estendeu-se às concepções de leitura abordadas por Koch e Elias (2010), Kleiman (2012), Solé (1998), de um lado; e às teorias sobre avaliação da aprendizagem nas abordagens de Perrenoud (1999),

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida por Maria Carmelita Miguel Brasil sob orientação da Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais e co-orientação do Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva, no ano de 2021.

² Saeb – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso: em 23 mar. 2020.

Luckesi (2005) e Hoffman (2003), de outro lado. Além disso, foram consideradas, como importantes, as orientações sobre leitura na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento mais atual norteador da Educação Básica no Brasil.

A investigação realizada é relevante à medida que pode servir de norte a pesquisadores e estudantes da área interessados em dados que comprovem a validade de instrumentos de avaliação como adjuvantes no processo de formação de leitores proficientes como também como à medida que pode servir de subsídios para o trabalho de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

O presente artigo está composto de cinco partes, a saber, uma base teórica sobre leitura e outra sobre avaliação da aprendizagem; a parte metodológica sobre a caracterização da pesquisa, seleção e levantamento de dados; e uma com os resultados da pesquisa.

LEITURA EM FUNÇÃO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Os processos de ensino a serviço das aprendizagens significativas, parte da adoção de uma concepção de leitura com foco no leitor-autor-texto. Nessa concepção, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – os constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10, grifo das autoras). Nessa conjectura, o texto se materializa através das informações explícitas; que, no processo de compreensão marcado pela subjetividade, revela uma série de implícitos que, às vezes, fogem do controle ou do conhecimento do próprio autor. Eles são construídos a partir das marcas enunciativas deixadas pela autoridade do texto e inferidos pelo leitor ativo na sua interação com o autor mediada pelo texto.

Esse entendimento de leitura revela que “[...] cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos.” (KLEIMAN, 1989, p. 151). Essa leitura diferenciada da compreensão do texto, revela que a atividade de leitura envolve um confronto de ideias entre emissor e receptor para a efetiva compreensão do texto. Isto porque a compreensão textual se constrói na relação interativa entre sujeitos ativos e conscientes (leitor e autor) sendo o texto o instrumento viabilizador dessa relação. Ou seja, “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p. 22). Isso revela que não há obrigatoriamente apenas uma

leitura considerada correta e possível: a do ponto de vista do autor; mas uma leitura com possíveis sentidos, de acordo com o olhar determinado pelos conhecimentos antecipados do leitor (CORACINI, 2005). Nesse alinhamento, considerada como uma atividade essencialmente construtiva, na qual a interação ocorre entre os interlocutores mediada pelo texto, a leitura acontece na interação, baseada no diálogo e moldada por interferências contextuais histórico-culturais peculiares mediando os processos de compreensão, de interpretação, de produção e reconstrução da semântica do texto.

Nessa concepção interacionista, a leitura é um ato interativo, e o aluno assume a postura de leitor ativo que constrói seus próprios conhecimentos sobre a língua por meio das suas interações sociais mediadas pela leitura enquanto o professor exerce as funções de orientador e mediador da aprendizagem. Além disso, essa concepção considera as experiências e os conhecimentos do leitor e não vê o texto como simples repositório de informação; mas como algo dinâmico e promotor de interação.

No ato de ler, a interpretação acontece quando o leitor, a partir da sua interação com o autor, utiliza-se de estratégias de compreensão leitora para descobrir os sentidos do texto. Consideradas “operações regulares para abordar o texto”, no dizeres de Kleiman (2010, p. 53). É importante destacar que são considerados os “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Nesse contexto, os procedimentos de leitura, através de um processo estratégico autônomo, possibilitam ao leitor acionar uma variedade de estratégias cognitivas que mobilizam conhecimentos linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais sociais) e os conhecimentos lógicos (processos) essenciais para a compreensão, tendo em vista a plurissignificação do texto (MARCUSCHI, 2008). Alicerçado nesses conhecimentos, o leitor dialoga com o texto, faz análises, reflexões para, paulatinamente, construir uma pluralidade de sentidos que podem ir além dos abstraídos no processo de decodificação e compreensão.

Essa postura do leitor ativo frente à interpretação do texto se dá pelo fato de ele ter ciência de que o uso das estratégias varia em cada situação de processamento textual; dependendo dos objetivos de leitura, dos conhecimentos disponibilizados pelo texto e das interferências do contexto, “[...] bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo

produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor.” (KOCH, 2018, p. 35).

Assim, no ato da interpretação textual, marcado pela (re)construção de sentidos, há um acordo entre as partes (autor, leitor), que se materializa através de pistas e de estratégias que auxiliam nessa relação de construção, e (res)significação do significado global do texto. Assim, o leitor, ciente do caráter funcional do texto, ao examinar as partes que o constituem, mune-se de atitudes inconscientes, através de estratégias cognitivas que o conduzem, exitosamente, por meio da metacognição, do processo de decodificação ao de interpretação.

No contexto escolar, para o leitor realizar uma leitura produtiva, de modo que faça escolhas conscientes das estratégias metacognitivas, é necessária uma “preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala de aula” que Magalhães e Machado (2012, p. 50) chamam de contextualização. É uma espécie de aquecimento que antecede ao ato de ler propriamente dito.

Seguindo essa ideia, no fundamentamos em Solé (1998) que sugere seis estratégias preliminares ao exercício da leitura para ajudar na compreensão dos alunos: estudo das *ideias gerais* do texto, *motivação* para o ato de ler, *objetivos da leitura*, estabelecimento de *previsões sobre o texto*, ativação do *conhecimento prévio* e promoção de *perguntas dos alunos sobre o texto*.

Durante a leitura, numa parceria entre professor e alunos, num momento íntimo de apreciação e apropriação do texto, a autora propõe realizar uma leitura compartilhada após a leitura silenciosa, construir um resumo das informações principais do texto, formular perguntas para os alunos sobre o conteúdo abordado, estabelecer “[...] previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimento, prever)” (SOLÉ, 1998, p. 118); além de verificarem os erros e as lacunas de compreensão ocorridas durante a leitura. A autora explica que depois da leitura é o momento de continuar lendo e aprendendo e, por essa razão, estratégias antes desferidas como a elaboração de um resumo, a identificação das ideias principais e a resposta de perguntas devem ser retroativadas. Esses procedimentos, associados à ajuda pedagógica do professor na aplicação de variadas atividades, corroboram para que o aluno realize leituras conscientes de diferentes textos, construa aprendizagens significativas demonstrando ser um leitor ativo e proficiente.

O que se espera desse leitor proficiente é que, “[...] depois de percorrer o caminho inicial, que trata da decodificação e compreensão do vocabulário, e de ter vencido a etapa da leitura objetiva, momento em que explora e responde perguntas que se encontram explícitas no texto, seja capaz de passar para a fase seguinte.” (FREITAS, 2012, p. 80).

Nessa fase o aluno precisa ter adquirido as habilidades necessárias para fazer inferências; ou seja, ser capaz de desvendar as informações implícitas, recorrendo às pistas deixadas pelo autor e aos seus conhecimentos prévios para conseguir interpretar o texto (FREITAS, 2012). Em outras palavras autorizamos dizer que a leitura autêntica de um texto engloba estratégias de decodificação, compreensão, interpretação e produção autoral.

Nessa direção, é “[...] necessário que o professor realize, continuamente, esses eventos de forma interativa, busque utilizar estratégias de mediação facilitadoras, assuma o papel de mediador e faça com que o aluno seja um leitor ativo.” (NOGUEIRA; ARRAIS, 2019, p. 211-212). Prática leitoras nessa perspectiva são necessárias e precisam ser habituais nos eventos de leitura das escolas atualmente, haja vista que elas são extremamente importantes para a construção das aprendizagens significativas.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM LEITORA À LUZ DAS HABILIDADES DO SAEB

A avaliação é um processo de averiguação necessária à melhoria da qualidade da aprendizagem. Ela auxilia nas reflexões e tomadas de decisões do processo de ensino. Nesse contexto, “avaliar é [...] privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros.” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Trata-se da avaliação do rendimento ou da aprendizagem escolar.

Por conseguinte, o ato de avaliar pode considerar somente os dados quantitativos ou qualitativos; ou, concomitantemente, analisar os aspectos quanti-qualitativos. Quando utilizado observando esses aspectos, ele pode ser compreendido como um meio de conhecer os avanços e os entraves do processo de ensino com vista a nortear as futuras ações de aprendizagem, ou meramente com a finalidade de promover um julgamento definitivo. Assim, em se tratando do ato de avaliar a aprendizagem, ele pode ser realizado por meio de duas vertentes: aferição (meio) ou medida (fim).

A avaliação entendida como aferição tem como objetivo verificar como ocorreu processo de apreensão dos conhecimentos com vista a corrigir as insuficiências da aprendizagem. Inversamente, quando entendido como medida objetiva, o objetivo é quantificar quanto dos conteúdos trabalhados foram apreendidos. Estamos, portanto, diante de duas vertentes avaliativas: um ato avaliativo respaldado numa concepção de avaliação classificatória que consiste em medir com precisão, através de coleta sistemática de dados, o desempenho dos

alunos para detectar até que ponto os objetivos educacionais previamente estabelecidos foram alcançados (SOUSA, 1997); e a outra vertente centrada numa concepção de avaliação mediadora [...] à medida que focaliza o processo, transformando-se no elo entre tarefas de aprendizagem, e permitindo, ao final de uma trajetória do aluno, a análise global do seu desenvolvimento.” (HOFFMANN, 2005a, p. 32). A escolha por uma ou outra vertente depende da compreensão do processo de avaliação adotado pelo docente.

O ensino com fito na construção de aprendizagens significativas, adota uma concepção avaliativa com função mediadora utilizando-a para revelar as inconsistências do ensino e repará-las. É compreendida como averiguação, capaz de identificar, por meio da coleta, organização e interpretação dos dados do desempenho dos alunos, as insuficiências do ensino, no intento de orientar o replanejamento das atividades com vista ao alcance das aprendizagens desejadas. Trata-se uma concepção de avaliação com foco no processo e não nos resultados. Entendida como uma ação diagnóstica que se materializa através da análise subjetiva de determinada realidade para orientar possíveis intervenções. É vista “[...] como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa.” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Em suma, do ponto de vista da mediação, a avaliação é um momento de reflexão da ação com o propósito de transformar essa ação em intervenções mais eficazes. “Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.” (HOFFMANN, 2005a, p. 17).

Nesse sentido, a avaliação percebida como mediação, representa um processo indissociável do ensino e da aprendizagem; pois é adotada como meio facilitador da construção da aprendizagem individual ou coletiva; ora auxiliando o “educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem”, ora respondendo “à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.” (LUCKESI, 2005, p. 174). Essa concepção de avaliação ressignifica o ato de avaliar, pois tem como meta “analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem [...] acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola, sua promoção a outras séries e graus de ensino.” (HOFFMANN, 2003, p. 75). Essa compreensão da ação avaliativa abrange a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes dos alunos, fornecendo informações mais detalhadas do processo de ensino e aprendizagem que

favorecerão novas tomadas de decisões de forma criteriosa e precisa subsidiando na construção de competência adequadas.

Outro modelo de avaliação que dialoga indiretamente com a avaliação mediadora é a avaliação formativa ou reguladora da aprendizagem. Perrenoud (1999) defende esse modelo de avaliação a serviço das aprendizagens, aplicada a uma pedagogia diferenciada. O autor argumenta “[...] que nada mais é do que uma maneira de regular as ações pedagógicas”, (PERRENOUD, 1999, p. 14), ou seja, se obtém um diagnóstico individualizado dos níveis das aprendizagens dos alunos, permitindo uma intervenção diferenciada, que é uma aliada forte na luta contra o fracasso escolar. Assim, a avaliação a serviço das aprendizagens tem função diagnóstica; é compreendida como um meio de analisar e julgar a prática educativa para efeito da regulação dessas aprendizagens. Os resultados da diagnose orientam e retroalimentam as ações, tendo em vista a confirmação das aprendizagens adquiridas e a construção das predeterminadas e não atingidas.

Podemos dizer que é um modelo de avaliação que tem como finalidade alcançar a aprendizagem com qualidade satisfatória, uma vez que está “[...] a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres igualmente.” (LUCKESI, 2005, p. 32). Esse modelo de avaliação de caráter formativo, com foco no processo, faz parte das tendências pedagógicas “[...] que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possa ser sujeito desse processo e não objeto de ajustamento.” (LUCKESI, 2005, p. 32).

Nesse sentido, essas práticas pedagógicas reguladoras do ensino fazem parte do processo embasado na regulação e na diferenciação das trajetórias da aprendizagem; que, no que lhe concerne, insere-se numa pedagogia centrada no aprendiz e em seu itinerário, no âmbito de suas limitações. Ela exige uma reflexão mais precisa sobre as aprendizagens, a relação, as intenções didáticas e sobre os dispositivos e a formação do professor (PERRENOUD, 2000). A avaliação, nesse liame, exige a escolha adequada dos objetivos e procedimentos de ensino, técnicas e instrumentos avaliativos para o alcance de aprendizagens significativas. O processo de ensino nessa formatura coopera para que o aluno tome ciência dos saberes já construídos e (re)construa, de forma consciente e autônoma, novos conhecimentos.

O processo de (re)construção autônoma dos conhecimentos parte de objetivos que direcionem uma seleção adequada de conteúdos analisados sobre o crivo de uma avaliação “reflexiva, relacional e compreensiva” (VASCONCELLOS, 1998, p. 66). Ao professor compete selecionar conteúdos que sejam o reflexo daquilo que é essencial em sua área de conhecimento, aquilo que seja realmente significativo para o aluno e que esteja ao nível de

compreensão deles. Todas essas ações carecem ser intercaladas por procedimentos avaliativos reflexivos e inclusivos. Com outros dizeres, significa que ensino, aprendizagem e avaliação devem caminhar juntos para que a construção e produção dos conhecimentos aconteçam satisfatoriamente.

Com relação aos procedimentos avaliativos, é importante elencar os cinco passos considerados por Romão (2005) relevantes ao alcance da construção do conhecimento. Sumariamente, diz respeito à *identificação do que foi constituição*, à *negociação e estabelecimento de padrões*, à *construção dos conhecimentos de medida e de avaliação*, ao *procedimento da medida e da avaliação* e à *análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem*. Esses passos implicam em uma auto e heteroavaliação continuada das aprendizagens - frutos da mediação do professor e do desempenho do aluno - espelhadas nos resultados do processo de ensino desenvolvido.

Esse procedimento avaliativo é mais prolífero porque abre espaço para a reflexão proporcionada por instrumentos favoráveis à realização de uma avaliação com abrangência diagnóstica e cooperativa. Se as atividades de ensino forem vistas como objeto de investigação do professor sobre o processo de aprendizagem “descobrir-se-á como reformulá-la para serem adequadas a tal investigação, bem como desencadear-se-ão processos de revisão em relação a determinados conteúdos rotineiramente trabalhados pelo professor.” (HOFFMANN, 2003, p. 53). Apreendido dessa maneira, o processo avaliativo desperta nos discentes um repensar de suas ações; conduz o professor a um replanejamento das suas atividades e a escola a uma melhor mobilização no sentido de despertar o estímulo dos alunos que apresente déficit na aprendizagem. Nesses parâmetros, a avaliação constitui-se parte de um processo contínuo de investigação, construção, reformulação e revisão das atividades realizadas.

Em se tratando do procedimento avaliativo que propicie a reflexão das atividades realizadas e sua reordenação, que introjete a concepção de construção de conhecimento do sujeito com vista à superação das dificuldades e abertura de novas possibilidades de entendimento, “percebe-se a importância de uma ação pedagógica problematizadora e favorecedora de obstáculos que provoquem o surgimento dos desequilíbrios como precursores de novos ensaios e erros, em busca de superação de tais obstáculos.” (HOFFMANN, 2005b, p. 23).

Esse modelo de avaliação aplicadas às práticas de leitura contribuem positivamente para o desenvolvimento de habilidades leitoras - distribuídas em níveis - relacionadas na Matriz de Referência e averiguadas na avaliação do Saeb. Essa avaliação serve de espelho para as escolas

refletirem sobre as práticas leitoras realizadas e para direcionar de forma mais eficaz as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da língua materna por meio das habilidades de leitura.

A Matriz de Referência do Saeb é um documento orientador dos processos de leitura que explora aspectos relacionados à análise, compreensão e interpretação textual. Ela discrimina as habilidades leitoras - compiladas em blocos designados como descritores, relacionados à correspondentes tópicos/temas - que são averiguadas na mais importante avaliação sistemática aplicada no Brasil pelo MEC. Busca, por meio da verificação do domínio das habilidades - “[...] notável desempenho e elevada potencialidade de capacidade intelectual, aptidão específica, capacidade de liderança, talento especial para arte, etc.” (FERREIRA, 2001, p. 387), detectar se os estudantes desenvolveram as competências – “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1999b, p. 4) – básicas esperadas para a etapa da escolaridade que estão concluindo. Em síntese, avaliação do Saeb, é um teste estandardizado de caráter quantitativo que visa identificar o nível de proficiência leitora dos alunos.

Para identificar se as habilidades preconizadas na Matriz de Referência foram desenvolvidas, o Saeb aplica a escala de medida da competência leitora para obter uma média da proficiência dos estudantes que participaram da avaliação. Para os alunos do 9º ano, essa média é expressa em uma escala de 200 a 375 distribuídos em oito níveis com suas respectivas habilidades de leitura, presentes na Escala de Proficiência do Saeb. Com base nessa escala, o aluno é considerado com desempenho insuficiente, intermediário/básico ou adequado conforme a sua pontuação na prova aplicada pelo INEP/MEC.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DOS DADOS

Foi desenvolvida uma pesquisa-ação que “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modificá-la.” (SEVERINO, 2007, p. 121). É uma investigação na e pela ação por assumir um “[...] cunho colaborativo e participativo [...], pois ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialista, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro.” (AMADO, 2013, p. 191-192).

A abordagem foi quanti-qualitativa: quantitativa porque os dados levantados foram apresentados estatisticamente; e qualitativa porque, depois de quantificarmos, fizemos a interpretação e compreensão desses dados. Sobre essas abordagens, Severino (2007, p. 119)

afirma que a quantitativa e a qualitativa referem-se “a conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Como produto final, elaboramos um Manual de Apoio ao Professor com orientações sobre avaliação da leitura no Ensino Fundamental, com base nos resultados obtidos durante a investigação. O Manual contém uma apresentação, bem como a discriminação dessas oficinas distribuídas nas subseções: dialogando, lendo e compreendendo, praticalizando e avaliando.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira que está localizada na sede do município de Umari Ceará, pertencente à rede municipal, com dependência administrativa direta, sob a jurisdição do Crede 17 de Icó, tendo apoio técnico-pedagógico e administrativo da Secretaria Municipal de Educação (SME). A Figura 1 mostra a parte externa da Escola.

Figura 1 – Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira-Umari Ceará



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A estrutura física é constituída de 08 salas de aula, 01 diretoria, 01 banheiro masculino e 01 banheiro feminino para alunos e 01 banheiro unissex para uso dos professores, gestores e funcionários, 01 sala de professores, 01 cantina, 01 sala de leitura, 01 sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala do Programa Mais Educação e um pátio na frente das salas.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram 28 alunos do 9º Ano A do turno matutino e o professor participante. Porém com o surgimento da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo, as aulas passaram da modalidade presencial para a modalidade remota conforme Decreto 003/2020, inviabilizando a execução da pesquisa tanto com a quantidade de alunos quanto no se refere ao desenho previsto no projeto submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa.

No início, 13 alunos participaram da avaliação de entrada, finalizando com a participação de 7 alunos. Entre os sujeitos colaboradores, há os que residem na cidade e os que residem na zona rural. Há os que tem acesso a computadores com *wifi*, outros a dados móveis no celular; e ainda destacamos que uns possuem celulares com configurações modernas, outros com configurações ultrapassadas e outros usam o celular dos pais. Alguns se interessaram em participar das atividades porque tinham interesse de melhorar a proficiência leitora, outros porque desejavam melhorar o desempenho na disciplina Língua Portuguesa e ainda aqueles que resolveram participar pelo entusiasmo do grupo.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF e aprovado com Parecer nº 3.670.193, seguindo os trâmites conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 que fazem parte do Conselho Nacional de Saúde e que regulamentam a investigação com seres humanos.

Objetivando guardar a identidade dos participantes, seguindo as exigências do Comitê de Ética, os alunos foram designados por nomes fictícios, a saber: Ana, Aldo, Edite, Fábio, Graça, Jacinta, José, Joice, Márcia, Mariana, Marília, Marta e Maurício. Desses, dez (10) alunos eram matriculados no 9º Ano A turno matutino, e três (3) alunos matriculados no 9º Ano B, turno vespertino, todos no ensino regular referente ao ano de 2020.

Como instrumentos de pesquisa, tivemos as provas que serviram de avaliações diagnósticas de entrada e de saída. Essas provas foram elaboradas com base na Proficiência do Saeb, de acordo com os descritores do 9º ano, contendo 20 questões objetivas (modelo Prova Brasil) envolvendo todas em um bloco, com duração de duas horas-aula. As questões contemplaram 20 habilidades referentes aos descritores do Saeb. A pontuação da prova obedeceu a uma escala de 0 a 100 pontos (5 pontos para cada questão).

Em seguida foi feita a correção e a tabulação dos dados conforme consta na análise do capítulo seis. Outros instrumentos utilizados foram as fichas que organizam o Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica de Entrada - DAADE; a ficha com o Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica de Saída – DAADS, que apresentou o percentual de acerto de cada aluno nos descritores avaliados e em cada habilidade atingida pela turma; assim como a ficha com a Síntese do Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica de Entrada e de Saída – SDAADES, onde foi registrada os resultados das avaliações diagnósticas, observando o número absoluto e o percentual de acertos de cada aluno e o seu nível de proficiência.

Além desses instrumentos, teve a Proposta da Intervenção. Essa intervenção correspondeu às oficinas que foram elaboradas com base nos resultados obtidos na avaliação de entrada. As oficinas foram estruturadas com base na mediação (oral), ação (escrita) e reação

(retroalimentação) desenvolvidas por meio de atividades individuais com tarefas antecipadas e aulas remotas pelo *Google Meet*.

Para levantar os dados de análise proposta nesta investigação, foram realizadas atividades intervencionistas, compreendendo um bloco com cinco oficinas de leitura contemplando os vinte e um descritores da Matriz de referência do Saeb. Elas foram estruturadas partindo de um objetivo geral para cada oficina que reúne as especificidades de cada descritor. Depois da exposição da metodologia da pesquisa, no próximo capítulo trataremos da análise e discussão dos resultados, espaço em que exibiremos todos os resultados da intervenção realizada.

Em razão da impossibilidade de realizar as ações previstas para a pesquisa nos horários da aula e por vários fatores, dentre eles, muitos alunos que não tinham acesso à *internet* e às ferramentas tecnológicas adequadas, além de a escola não disponibilizar uma plataforma para que houvesse controle da participação dos alunos nas aulas remotas, foi decidido realizar uma enquete com os 54 alunos matriculados nas turmas A e B do 9º ano para saber quem gostaria de (e poderia) participar das oficinas de interpretação textual em horário diferente das aulas na modalidade remota.

A enquete foi lançada no Grupo do *WhatsApp* das turmas, no dia 7 de setembro de 2020, através do *Google* formulário, ficando disponível para receber respostas até o dia 10 de setembro de 2020. A pergunta era se gostariam de participar de oficinas *online* sobre interpretação textual. Dos vinte e oito alunos que participaram da enquete, 17 alunos (60,7%) responderam (Sim) e 11(39,3%) responderam (Não).

Em seguida, eles deveriam responder às questões seguintes somente se a resposta à questão número 01 tivesse sido (Sim). A questão seguinte foi com relação ao número de horas-aula. 13 (76,5%) dos alunos optaram por duas aulas por semana, seguido de 3 (17,6%) que optaram por três aulas por semana, e 1(5,9%) optou por quatro aulas por semana.

A pergunta seguinte da enquete foi quanto ao dia da semana mais adequado para as oficinas. 07 alunos (41,2%) sugeriu a segunda-feira, 05 (29,5%) a terça-feira; 01 (5,9%) a quarta-feira; 02(11,7%) a quinta-feira; 02 (11,7%) a sexta-feira. Com base nos resultados as oficinas foram realizadas nas segundas-feiras. Perguntado qual o horário mais adequado para que as oficinas ocorressem, 11alunos (64,7%) escolheram a partir das 18 horas e 06 alunos (35,3%) a partir das 19 horas.

Perguntado se estavam dispostos a assistir às aulas online, 13 alunos (76,5%) responderam sim e 04 (23,5%) não. Quanto ao comprometimento de cada um em assistir todas

as aulas online e fazer as atividades propostas, obtivemos o mesmo resultado da questão anterior: 13 alunos (76, %) responderam sim e 04 (23,5%) não.

Esse resultado em quantidades pode ser visualizado melhor na Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese dos dados da enquete sobre a participação dos alunos

Questionamentos	Respostas dos Alunos					
	Sim	%	Não	%		
Você gostaria de participar de oficinas <i>online</i> sobre interpretação textual?	17	60,7%	11	39,3%		
Você se dispõe a assistir as aulas <i>online</i> ?	13	76,5 %	04	23,5%		
Você se compromete a assistir todas as aulas <i>online</i> e fazer as atividades propostas?	13	76,5 %	04	23,5%		
	18h	%	19h	%		
Qual o horário mais adequado?	11	64,7%	06	35,3%		
	2 aulas	%	3 aulas	%	4 aulas	%
Qual a carga horária semanal ideal para você?	13	76,5%	3	17,6%	1	5,9%
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
Qual dia da semana é mais adequado para as aulas do minicurso?	07	05	01	02	02	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Considerando o número mais alto para cada resposta, como mostra a Tabela 1, 17 alunos, dos 28 que responderam à enquete, inicialmente, afirmaram a participação nas oficinas, o que corresponde a 60, 7%; enquanto que 13 alunos, um percentual de 76,5 %, dos 17 que continuaram a responder a enquete, se comprometeram a participar de todas as atividades e assistir às aulas online; ao passo que 13 desses alunos responderam que o melhor horário seria às 18h, o que equivale a 76,5%; ao mesmo tempo que 11 alunos, dessa mesma última quantidade, escolheram 18h, o equivalente a 64,7%; e que 07 escolheram a segunda-feira.

Mediante esses resultados, foi definido que a realização das oficinas *online* seria nas segundas-feiras, a partir das dezoito horas, com carga horária de duas horas semanais. No período de 12 a 15 de setembro de 2020, ocorreu a visita às residências dos alunos para que eles e seus responsáveis assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) respectivamente. Somente 13 alunos assinaram os referidos termos, os demais (4 alunos) declinaram da participação nas oficinas. Para iniciar a realização das oficinas, foi criado, no dia 14 de outubro de 2020, um grupo no *WhatsApp*, denominado de *Interpretação Textual*, e adicionado 13 alunos que assinaram os termos (TALE), informando-os de que as oficinas ocorreriam todas as segundas-feiras, a partir das 18 horas, com duração de duas horas-aulas pelo *Google Meet* com atividades escritas antes e

depois das aulas online através de documentos PDF (no início) cujas respostas foram escritas a mão no caderno de cada um e via *Google* Formulário (no final).

No intervalo de 14 a 19 de outubro de 2020, data de início das aulas pelo *Google Meet*, para a realização da Avaliação Diagnóstica de Entrada, houve a mobilização da turma, no grupo do WhatsApp, sensibilizando sobre a importância das oficinas para a melhoria da aprendizagem dos participantes, culminando com uma breve reunião no dia 16 de outubro de 2020 para apresentar a proposta das oficinas e esclarecer dúvidas, colher sugestões e orientar sobre as ferramentas online a serem utilizadas.

Para determinar o nível de proficiência dos sujeitos colaboradores conforme seu desempenho nas Avaliações Diagnósticas, foi elaborada a Tabela 2 com as categorias indicadoras do nível de proficiência e a escala de pontuação correspondente.

Tabela 2 – Nível de proficiência e escala de pontuação

Níveis de Proficiência	Escala de Pontuação
Insuficiente	0 a 39 pontos
Básico	40 a 69 pontos
Adequado	70 a 100 pontos

Fonte: Dados da pesquisa (2020). Adaptado.

Conforme expõe a Tabela 2, foi considerado uma escala de 0 a 100 pontos distribuídos em três categorias que indicam os níveis: Insuficiente (0 a 39 pontos), Básico (40 a 69 pontos) e Adequado (70 a 100 pontos).

Após esta etapa foi realizada a Avaliação Diagnóstica de Entrada com os seguintes resultados:

Tabela 3 – Avaliação diagnóstica de entrada

NOME DOS ALUNOS	DESEMPENHO MEDIANTE OS DESCRITORES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB																				D1**
	TÓPICOS																				
	I				II				IV				V				VI				
	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	11*	12*	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*	
D3	D4	D6	D14	D5	D12	D20	D21	D2	D7	D8	D9	D10	D11	D15	D16	D17	D18	D19	D13		
Ana	5	5	5	5	5	0	5	5	5	0	5	0	5	0	0	5	5	5	0	0	65
Aldo	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5	0	0	0	0	5	0	5	0	5	0	60
Edite	0	5	0	5	0	0	0	5	0	0	5	5	0	0	5	0	5	0	5	0	35
Fábio	0	0	5	5	5	0	0	0	5	0	5	5	0	0	0	0	5	0	5	0	35
Graça	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	80
Jacinta	0	5	5	5	5	0	5	0	0	0	0	0	5	0	5	0	0	5	0	0	40
José	5	0	0	0	0	5	0	5	5	0	0	0	0	0	5	5	0	5	0	5	35
Joice	5	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	0	5	80
Marcia	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	0	5	0	5	0	5	0	70
Mariana	5	5	0	5	0	0	5	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	0	0	65
Márlia	5	5	5	5	0	0	0	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	5	5	0	70
Marta	5	5	5	0	0	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	0	75
Maurício	5	0	0	0	5	0	0	5	0	5	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	25
MT %***																					56,5%
Desempenho 2****	9	10	9	10	8	5	6	10	10	5	9	4	8	6	4	10	7	11	3	3	
	69,2%	76,9%	69,2%	76,9%	61,5%	38,4%	46,1%	76,9%	76,9%	38,4%	69,2%	30,8%	61,5%	46,1%	30,7%	76,9%	53,8%	84,6%	23,1%	23,1%	

- * Número da Questão
- ** Desempenho 1 – Total de Pontos (O a 100) do aluno nos descritores avaliados.
- *** MT % – Média da Turma no teste (Percentual).
- **** Desempenho 2 /% – Número Absoluto e Percentual de acertos da turma em cada Descritor.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Observando a Tabela, com base nos critérios apresentados na Tabela anterior a esta, com relação ao desempenho individual dos colaboradores, percebe-se que se limitou a um intervalo de 25 a 80 pontos distribuídos nos três níveis: Insuficiente, Básico e Adequado. Essa revelação também confirma que a proficiência média em leitura da turma encontra-se no nível básico (56,5%).

Observemos a seguir o Desempenho Individual e por Descritor dos Alunos Colaboradores na Avaliação Diagnóstica de Saída, ou seja, depois da realização das oficinas.

Tabela 4 – Avaliação diagnóstica de saída

NOME DOS ALUNOS	DESEMPENHO MEDIANTE OS DESCRITORES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB																				D1**	
	TÓPICOS																					
	I				II				III				IV				V					VI
	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	11*	12*	13*	14*	15*	16*	17*	18*	19*	20*		
D3	D4	D6	D14	D5	D12	D20	D21	D2	D7	D8	D9	D10	D11	D15	D16	D17	D18	D19	D13			
Aldo	5	5	5	0	5	0	5	0	0	0	0	5	5	0	0	5	0	5	0	5	0	45
Edite	5	5	0	5	0	5	0	0	0	0	0	5	0	5	0	5	0	5	5	0	5	45
Jacinta	5	5	5	5	5	5	0	0	5	5	5	0	5	5	0	0	5	5	0	5	70	
Joice	5	5	5	5	5	0	5	0	5	0	5	5	5	5	0	5	5	5	5	5	80	
Marcia	5	5	0	5	0	5	5	0	5	0	5	5	5	0	5	5	5	5	0	0	60	
Mariana	5	5	5	5	5	0	5	5	0	5	0	5	5	5	0	5	0	0	0	5	70	
Maurício	5	5	5	5	5	5	0	0	5	0	0	5	5	5	0	0	0	0	0	0	50	
MT***																					60%	
Desempenho 2****	7	7	5	6	5	5	3	1	5	1	4	3	7	4	4	2	6	4	2	4		
	100%	100%	71,4%	85,7%	71,4%	71,4%	42,8%	14,2%	71,4%	14,2%	57,1%	42,8%	100%	57,1%	57,1%	28,5%	85,7%	57,1%	28,5%	57,1%		

- * Número da Questão
- ** Desempenho 1 – Total de Pontos (O a 100) do aluno nos descritores avaliados.
- *** MT % – Média da Turma no teste (Percentual).
- **** Desempenho 2 /% – Número Absoluto e Percentual de acertos da turma em cada Descritor.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme Tabela, na Avaliação Diagnóstica de Saída, a média dos participantes foi de 60/100 pontos, que equivale a um desempenho de 60%. Com base nos critérios apresentados na Tabela 2, com relação ao desempenho individual dos colaboradores, percebemos que ele se limitou a um intervalo de 45 a 80 pontos distribuídos em dois níveis: Básico e Adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de avaliações diagnósticas, com essas concepções apostas, intercalando as atividades intervencionistas, resultou em abordagens quanti-qualitativas sobre o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de competências leitoras. Das análises quantitativas, os resultados entre a avaliação de entrada e a avaliação de saída, instrumentos clivadores das oficinas, indicaram que dos (07) colaboradores que participaram integralmente da pesquisa, os (02) alunos (28,6%) que apresentaram desempenho insuficiente, elevaram a sua proficiência para o nível básico, (02) dos alunos (28,6%) que foram diagnosticados com desempenho no nível básico elevaram a proficiência para o nível adequado, (01) aluno (14,3%) permaneceu no nível básico e (01) no adequado respectivamente; ao passo que (01) aluno (14,3%), regrediu do nível adequado para o básico. De modo direto, a elevação do Nível de Proficiência Leitora é confirmada através dos percentuais apresentados pela turma na Média de Proficiência. Essa Média, na DAADE foi de 53,5%, e na DAADS foi de 60%; uma elevação de 6,5% entre as avaliações de entrada e saída

Esses resultados revelaram-se positivos, considerando as circunstâncias em que as oficinas foram realizadas, numa realidade de ensino remoto, uma vez que houve elevação de desempenho em todas as categorias indicadoras do nível de proficiência. Esse aclave demonstra que o processo avaliativo, por meio de instrumentos orientadores e reguladores da aprendizagem contribui para promover a competência leitora de alunos.

A análise dos dados demonstrou que a realização de intervenções trabalhando com os descritores da Matriz de Referência do Saeb eleva o desempenho dos alunos em todas as categorias indicadoras do nível de proficiência; mas não é suficiente para a elevação da proficiência leitora de todos os alunos para o nível adequado. Uma das razões incide no fato de os descritores não abarcarem, criteriosamente, todas as habilidades discriminadas na Escala de Proficiência do Saeb - termômetro que define a proficiência dos alunos nesta avaliação – obedecendo, à rigor, um grau de dificuldade crescente, no desenvolvimento dessas habilidades. E, como efeito, não amplia as competências leitoras de todos os alunos ao nível desejável.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. (coord.) *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Coimbra University Press, 2013. (Série Ensino).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso: em 20 dez. 2019.
- CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Unifeob, 2005.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1991.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 26. ed. Edição revista, 2003.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- KOCH, Ingedore Grungeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto 2010.
- KOCH, Ingedore Grungeld Vilaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOGUEIRA, Ruthlana Dutra; ARRAIS, Maria Nazareth de Lima. Leitura e mediação: uma análise das estratégias de mediação utilizadas em uma aula de leitura no 6º ano do ensino fundamental. *Revista do GELNE*, Natal, RN, v. 21, n. 2, p. 202-213, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/18538/12043>. Acesso em: 24. jul. 2020.

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

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: Das intenções a ação*. Porto Alegre, Artmed: 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELOS, Celso. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1998.