

BREVES NOTAS SOBRE LEITURA E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Sandro Luis SILVA

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Resumo: Este artigo visa a uma reflexão sobre o processo avaliativo da leitura na formação inicial do professor de língua portuguesa, a qual tem tomado lugar significativo nas pesquisas acadêmicas. Para atingir o objetivo proposto, valemo-nos de Kleiman (1989), Lajolo (1993), Chartier (2011) e Silva (1995 e 2005) no tocante à leitura. Em relação à avaliação, recorreremos a Condemarin & Medina (2005), e quanto às estratégias de leitura a Solé (1998) e aos próprios PCN (1998). Pode-se afirmar que o desenvolvimento de habilidades de leitura e de sua avaliação durante a formação inicial do professor de língua portuguesa é condição *sine qua non* para que seja realizado um trabalho competente na prática docente no processo de ensino-aprendizagem na escola básica.

Palavras-chave: Leitura. Avaliação. Formação inicial. Ensino-aprendizagem.

BRIEF NOTES ON READING AND EVALUATION IN INITIAL TEACHER TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract: This article pretends to reflect on the evaluation process of reading in the initial training of teachers of Portuguese language, which has taken significant place in academic research. To reach that goal, we make use Kleiman (1992), Lajolo (1993), Chartier (2001) and Silva (1995 and 2005) regarding the reading goal. Regarding evaluation, we use Condemarin & Medina (2005), and reading strategies to Solé (1998) and PCN (1998). It can be stated that the development of reading skills and assessment during the initial training of teachers of Portuguese language is a precondition for a competent job done in the teaching practice in the process of teaching and learning in primary school.

Keywords: Reading; Review; Initial training. Teaching-Learning.

BREVES NOTAS SOBRE LA LECTURA Y LA EVALUACIÓN INICIAL EN MAGISTERIO DE LA LENGUA MATERNA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de evaluación de la lectura en la formación inicial de profesores de lengua portuguesa, que ha tenido lugar significativo en la investigación académica. Para alcanzar esa meta, hacemos uso de Kleiman (1992), Lajolo (1993), Chartier (2001) y Silva (1995, 2002 y 2005) con respecto a la meta de lectura. En cuanto a la evaluación, los recorreremos Condemarin y Medina (2005), Municio (1978), y estrategias de lectura para Solé (1998) y el propio PCN (1998). Se puede afirmar que el desarrollo de las habilidades de lectura y evaluación durante la formación inicial de los profesores de idioma Inglés es una condición previa para un trabajo competente hecho en la práctica docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria.

Palabras clave: Lectura. Examen. Formación inicial.

PALAVRAS INICIAIS

Este artigo tem por objetivo trazer breves notas reflexivas sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, em especial no que diz respeito à leitura na formação inicial do professor de língua portuguesa.

Não podemos negar que uma formação significativa do professor, independentemente da área do conhecimento, refletirá na prática docente que ele realizará com seus alunos na escola básica. É preciso pensar em um trabalho significativo a partir de uma formação que não vise apenas à informação, mas também à criticidade, à leitura de mundo (na concepção dada por Paulo Freire), ao diálogo constante na construção do conhecimento.

O grande desafio da escola é formar leitores que saibam escolher o que ler, como ler e por que ler, a fim de buscar reflexões sobre suas necessidades reais dentro do mundo em que eles estão inseridos. Como aponta Rios (2001, p. 26),

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto, contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes.

Vários foram os caminhos apontados para que a escola, em especial a básica, superasse a dificuldade do trabalho com a leitura e sua avaliação. A Resolução CNE/Parecer 9/2001, por exemplo, vai ao encontro desta nova proposta que vem sendo colocada nos cursos de graduação. Ainda podemos pensar nos PCN (1998), documento oficial que também ressalta o fato de que o ensino deva ter o texto como objeto de ensino, com base em atividades nas áreas de Sociolinguística, Linguística Textual e Análise de Discurso.

E, ao se pensar no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, temos de voltar um olhar para a estratégia de avaliação no trabalho com a leitura. Infelizmente, a aferição do ato de ler restringe-se, ainda nos dias de hoje, a provas ou fichas de leitura superficiais que pouco contribuem para a construção de um sentido para leitura do texto realizada pelo aluno. Para que a leitura se torne uma prática social dentro da sala de aula, é preciso que haja uma ação de todos aqueles envolvidos com a Educação. A avaliação de leitura precisa se constituir em uma atividade que sirva de reflexão pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Como aponta Koch e Elias (2008, p. 13), ao ler o texto, “espera-se que [o leitor] processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que de sentido e significado ao que le.”. Assim, a leitura acaba por assumir relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir o objetivo aqui proposto, ou seja, revisitar a concepção de avaliação da leitura na formação inicial do professor de língua portuguesa, este artigo está dividido em duas grandes seções: na primeira discute-se o conceito de leitura e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. No segundo, o foco recai sobre a avaliação, em especial aquela voltada para a leitura. Em seguida, apresentamos as considerações finais e as referências.

O respaldo teórico foca-se nos estudos de Kleiman (1989), Lajolo (1993), Chartier (2001) e Silva (1995 e 2005) no tocante à leitura, em Koch (1998) em relação ao texto e em Solé (1998) e nos PCN (1998) quanto às estratégias de leitura. Para a avaliação, valemo-nos de Miras e Solé (1998) e Condemarín & Medina (2005).

Evidentemente não temos a pretensão de trazer soluções e/ou verdades absolutas em relação ao tema, sobretudo pela complexidade que ele tem no processo de ensino-aprendizagem. Como enuncia o título, são breves notas que procuram fomentar a reflexão e contribuir para (re)pensar a leitura e sua avaliação no processo educacional.

1. O PROCESSO DE LEITURA E SUAS NUANCES

Quando nos referimos à leitura, entendemo-la como uma prática social (Kleiman 1989), uma vez que faz parte do cotidiano do ser humano, levando-o a interagir no mundo em que está inserido. Consideramos que a leitura constitui-se em um processo cognitivo que busca, a partir do conhecimento prévio, uma (in)formação do leitor para que ele possa atuar de forma ativa e crítica no mundo do qual faz ele participa.

Para se discutir a leitura, precisamos refletir sobre texto, tendo em vista que é por meio dele que o leitor passa a interagir com a ideia trazida pelo enunciador, sobretudo quando se adota a leitura como forma de interação entre autor-texto-leitor (Koch e Elias, 2008). Evidentemente existem inúmeros conceitos para o termo texto.

Para Koch (1998, p. 22), por exemplo,

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas sociocultural.

O texto é visto como um elemento de interação social, que produz efeitos de sentido ao ser produzido. É por meio dele que os sujeitos se comunicam, se expressam, concretizam seus pensamentos, emoções, visões de mundo, enfim, mostram-se presentes em uma dada situação comunicativa. A atividade de leitura de um determinado texto ativa o conhecimento prévio, faz, por exemplo, com que o leitor levante hipóteses, faça antecipações.

Ainda na concepção da linguística textual, podemos nos valer de Marcuschi (2008), para quem

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Para o autor, o texto não é uma simples representação da realidade; pelo contrário, segundo Marcuschi, há uma construção de realidade, a qual ocorre a partir dos sentidos que o leitor vai construindo à medida que pratica o ato de ler. Vale lembrar que, para a leitura do texto, é preciso ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos. O leitor precisa estar atento a esse fato, pois assim conseguirá perceber o texto como um todo significativo.

Esse pensamento vai ao encontro do que postula os PCN (1998), que afirmam:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar (...). (PCN, 1998, p. 30).

O trabalho com a leitura precisa visar ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, levando-os a assumir um posicionamento diante do que leu. Para que isso seja possível, o professor precisa abandonar as atividades mecânicas e adotar uma postura desafiadora face ao sistema, quando este impõe, muitas vezes, a leitura para atividade e avaliações superficiais, que não conseguem tornar o texto significativo para o aluno-leitor. Nesse sentido, a universidade precisa assumir o compromisso de preparar os futuros professores para trabalhar o texto em suas diferentes nuances, levando-os a atingir a competência leitora, estabelecendo um diálogo entre texto, leitor e realidade, já que a ela cabe a responsabilidade de formar professores; mais que isso: formar professores-leitores.

A leitura é condição *sine qua non* para que ocorra, de fato, a interação social. Para tratar da leitura como prática social e meio para inserção em um determinado grupo na

sociedade, podemos recorrer a alguns conceitos trazidos por Bourdieu (2001), a título de exemplificação. Segundo o autor, existem no mundo social relações objetivas entre os sujeitos que compõem a sociedade, as quais se desenvolvem dentro de variados campos, considerados como um espaço de posições que funcionam principalmente com capitais específicos e determinados pelos grupos de um campo específico.

Bourdieu (2001) compreende que os atores sociais estão inseridos espacialmente em determinados campos sociais. Para ele, a posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* seriam uma predisposição para ações. O *habitus* seria um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. *Habitus*, segundo o autor, constitui-se em um sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura. Para o autor (2001), o *habitus* apresenta um caráter gerador utilizado pelo sujeito em diferentes situações - cada ator social condiciona seu posicionamento espacial e, na luta social, identifica-se com sua classe social. O sociólogo afirma que, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e que esteja disposto a lutar.

Chartier (2011), por sua vez, dirá que o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar. A leitura é colocada como prática social e cultural que implica intencionalidade e elaboração de sentidos. Segundo o autor,

(...) os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolo de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justaposição de seu texto, mas também pelo impresso que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo". (CHARTIER, 2011, p. 78).

Embora não seja objeto de discussão neste artigo, vale lembrar que o suporte, entendido como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174),

também interfere na leitura de um texto. Chartier (2011) chama a atenção para esse fato que ocorrera desde sempre. Nas palavras do autor,

Primeiro a precaução: ela [a precaução] consiste em não considerar como diferencialmente pertinentes transformações gerais do espaço visual do livro, aplicadas com maior ou menor atraso ou melhor ou pior acabamento a todas as categorias de impressão. (CHARTIER, 2011, P. 98).

Como podemos perceber pelas palavras acima, o suporte não é neutro durante o processo de leitura. De acordo com Kleiman (1992), o ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, que se apresenta em um determinado suporte, seja virtual, seja impresso; a leitura pressupõe conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão e apreensão da mensagem, a fim de que ele realize um trabalho ativo de construção de significado. Ler é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Para uma leitura efetiva, o leitor precisa ativar conhecimentos prévios (linguísticos, textuais, enciclopédicos), como apontamos anteriormente.

Quando pensamos na formação inicial do professor de língua portuguesa, no trabalho realizado pelos professores formadores¹ há de se levar o discente, futuro professor, a uma reflexão sobre o como, o que e o por que realizar a prática de leitura na sala de aula da escola básica, assim como sua avaliação, possibilitando-lhe a criação de estratégias para as atividades de leitura que ele desenvolverá junto a seus alunos durante a prática docente. O futuro docente precisa vislumbrar estratégias que promovam uma leitura significativa para seu aluno, a qual seja capaz de levá-lo a entender (-se) (n)o mundo em que está inserido.

Trabalhar a leitura na escola requer do professor e do aluno clareza e competência sobre o ato de ler. Nesse ponto, entendemos que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da

¹ Consideramos como professores formadores, no limite deste artigo, os professores universitários que trabalham diretamente na licenciatura.

própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p.91).

No processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o professor seja capaz de valer-se de um discurso didático em torno de idéias-fim, para a formação de leitores críticos, capazes de distinguir o que é ou não revelador de sua identidade como ser humano, participante de uma sociedade em constante modificação; que avalie o que lê, que se torne um sujeito capaz de exercer sua cidadania plena e, acima de tudo, que tenha consciência da importância dessa para si e para o mundo. Em outras palavras, que tenha competência para construir um sentido para o ato de ler que realiza frente a um texto, independentemente do gênero textual a que este texto pertença. E, para que isso possa ocorrer, é fundamental que na escola o profissional de educação tenha consciência de seu papel (in)formador.

Silva (1995) adverte que a realidade atual não parece favorecer uma transformação social, na medida em que

a própria formação do professor para o ensino da leitura deixa muito a desejar, levando-o (o professor) a imitar procedimentos esclerosados ou a aplicar técnicas de ensaio-e-erro em suas aulas. Com esse professor enfraquecido pelas circunstâncias, as sementes não vingam e as ervas daninhas, juntamente com outras pragas, começam a se alastrar por toda a área do terreno da leitura. (SILVA, 1995, p. 19).

Ao se pensar na universidade, também o discurso e a prática pedagógica empregados pelos formadores são fundamentais para que o futuro professor realize conscientemente a sua prática docente no ensino fundamental e médio. Como lembra Silva (1995), é importante que na formação inicial haja um trabalho de conscientização da relevância de se criarem estratégias de leitura, na concepção dada por Solé (1998), que tornem o texto um elemento significativo para o leitor. O desenvolvimento das estratégias de leitura não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio para o leitor interpretar o texto. Não há como negar que o domínio de estratégias de leitura acarreta o aumento de apreensão e compreensão do texto, possibilitando a construção de sentidos para o que se lê.

Para Solé (1998), a estratégia de leitura implica procedimento que nada mais é do que um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, visando a determinadas metas. Segundo a

autora, escolhemos estratégias para selecionar e avaliar ações, a fim de que possamos atingir objetivos. Para ela, a estratégia envolve autodireção e autocontrole. Por isso, “ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

O professor formador precisa levar seu aluno a desenvolver diferentes estratégias de leitura para que este saiba utilizá-las na prática docente durante as aulas de leitura e sua avaliação. As estratégias envolvem motivação, planejamento, objetivos e ação.

Recorrendo mais uma vez a Solé (1998), defendemos a ideia de que

Ensinar a formular e a responder a perguntas sobre o texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa (...). O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 98).

O trabalho a ser desenvolvido com o texto precisa buscar a reflexão, o diálogo, o posicionamento do leitor diante do texto. Não pode se limitar a atividades superficiais que pouco colaboram para uma formação crítica do aluno. O docente precisa ter consciência de que os objetivos dos alunos-leitores com relação ao texto são muito variados, dependendo da situação, da ocasião, enfim, do momento do ato de ler, que deve considerar não só a produção, mas também a circulação do texto. Para isso, há necessidade de serem desenvolvidas em sala de aula diferentes estratégias que possam atender aos mais diferentes leitores, articulando informações, transformando o aluno em um ser político mais bem adaptado à própria realidade.

Cintra e Passarelli (2012, p. 52) afirmam que as estratégias são como “operações mentais destinadas a processar a informação visual (ou auditiva) de sorte a levar o leitor a construir os sentidos”. As estratégias referem-se ao conhecimento geral do leitor e constituem uma habilidade (re)aprendida continuamente. Como se observa, a escolha de estratégia possibilita ao aluno a capacidade de produzir um sentido para o texto, tornando-o significativo no momento em que se realiza a leitura.

O que acontece (ou deveria acontecer) na prática docente realizada na escola, sendo traduzido como o objetivo principal desta Instituição social, é o ato de educar. Como apontam Gentili e Alencar (2001, p. 71),

(...) educar para o exercício da cidadania significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania.

A leitura constitui-se em caminho pelo qual o ser humano faz-se presente dentro do mundo em que está inserido, no qual ele (se) educa e (se) transforma (n)o mundo, justamente por essa relação dialética em que se baseia o mundo hoje. Ratificando a ideia colocada anteriormente, a prática docente precisa ser um ato de conscientização do mundo, de humanização, mesmo porque, como aponta Silva (2005), o homem e o mundo são inseparáveis.

Lembramos que a atividade profissional do professor ultrapassa os processos da sala de aula em que ele atua com seus educandos. Assim, torna-se necessário por em discussão o “quê” e o “como” trabalhar com esse conhecimento construído nesse momento na atuação do futuro professor na escola básica, em especial, no trabalho com a leitura.

Pensar na leitura é concebê-la como um ato crítico, como uma prática social, sendo vital aos modos de se produzir ensino-aprendizagem nas escolas, e aos modos de participação democrática em sociedade.

2. A LEITURA E SUA AVALIAÇÃO

O termo *avaliação* deriva da palavra “valer”, do latim *vālêre*; refere-se a ter valor, ser válido. Um processo de avaliação tem por objetivo averiguar o “valor” de determinado indivíduo. Avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar.

A concepção de avaliação envolve uma série de procedimentos que permeiam a mediação (Hoffmann 1996, 1998 e Luckesi, 2003, Cappelletti, 2004), a gestão e a medição,

como discute Municio (1978), Bonniol (2001) e Hadji (2001), como estratégias no processo de ensino-aprendizagem (Solé, 1998) e, ainda, numa perspectiva construtivista (Hoffmann, 1996, Solé, 1998).

As práticas de avaliação do sistema educacional constam, principalmente, dos conteúdos das áreas e disciplinas. Os procedimentos de avaliação constituem um importante instrumento por meio do qual se constrói o conhecimento; é uma das formas de aprender e apreender os conteúdos desenvolvidos na sala de aula e fora dela. Aprender é, sem dúvida, dominar conteúdos e também mobilizar esses saberes para o domínio de competências variadas. Mais que isso: aprender é transformar o olhar diante da realidade; é perceber com criticidade o mundo em que o homem está inserido; é desenvolver as diferentes habilidades do ser humano nas variadas áreas do saber.

Quando se pensa na avaliação escolar, há de se refletir se o professor tem desenvolvida a habilidade de avaliar, que não se restringe à dimensão cognitiva. Integra, indissociavelmente, conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes; ela ainda constitui objeto nas áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares. Entende-se por "processo de avaliação" um conjunto de instrumentos e/ou estratégias capazes não só de quantificar o conteúdo apreendido pelo educando, como também verificar a transformação ocorrida por ele dentro do processo de ensino-aprendizagem e, no caso deste artigo, a transformação derivada da prática da leitura no contexto da sala de aula nos cursos de formação inicial do professor de língua portuguesa.

Para Condemerin & Medina (2005, p. 13), “a função ou propósito principal da avaliação autêntica é melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e aumentar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam”. Assim, mais do que “medir” ou “quantificar” o quanto o aluno “sabe ler”, avaliar a leitura é procurar intervir no processo de ensino-aprendizagem da leitura, para assegurar que as estratégias utilizadas no desenvolvimento da habilidade de ler respondam aos objetivos propostos.

O olhar do homem nunca é neutro. Ele está determinado pela condição social, política, econômica, religiosa, enfim, por uma ideologia. E assim o é a avaliação – permeada pela

subjetividade, tendo em vista que ela envolve juízo de valor. O importante é sempre observar o 'como' se realiza a avaliação, uma vez que ela é um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando à transformação daqueles que nela estão envolvidos.

O processo de ensino-aprendizagem exige uma série de conhecimentos e de habilidades trabalhadas no dia a dia escolar, para serem aplicados em situações concretas. Durante esse processo, o professor atenta-se para o fato de haver compreensão do significado e estabelecimento de um novo ponto de vista, focando o ordenamento dos elementos da comunicação.

Pensar na avaliação da leitura é pensar, antes de tudo, nos objetivos do ato de ler que se realiza, a princípio, na sala de aula. Solé (1998) chama a atenção para o fato de que existem diferentes objetivos para a leitura: lê-se para obter uma informação; lê-se por prazer; lê-se para rever o texto escrito próprio. O importante é evidenciar que o ato de ler implica necessariamente um objetivo.

Miras e Solé (1996) afirmam que avaliação é

Uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtêm informações pertinentes sobre um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um parecer sobre o objeto em questão e adota-se uma série de decisões referentes ao mesmo. (MIRAS e SOLÉ, 1996, p. 420).

Avaliar é também perceber diferentes perspectivas de olhar, por exemplo, um texto, a fim de proporcionar ao aluno-leitor autonomia, fazendo com que ele procure vislumbrar estratégias que possam responder aos seus questionamentos diante de um texto. Isso é interagir como texto, fazendo com que a leitura se torne algo significativo para o aluno.

O professor de língua portuguesa avalia a leitura de seu aluno, dentre vários objetivos, para identificar o conhecimento prévio que o discente possui e, a partir dele, direcionar o trabalho que se realizará com o texto – oral ou escrito. Avalia-se também para conhecer as facilidades e as dificuldades que o aluno apresenta diante do texto, para planejar atividades que o levem a aprofundar o conhecimento que já possui e/ou superar as dificuldades apresentadas, desenvolvendo a habilidade de leitura e, também, a da escrita (por que não?). O

processo de avaliação ocorre ainda para ver até que ponto houve apreensão do que foi ensinado, trocado e construído na sala de aula, num processo dialógico; visa à verificação do que é preciso ser retomado no processo de leitura desenvolvido durante as aulas.

Na formação inicial do professor de língua portuguesa, fazem-se necessárias algumas reflexões sobre a avaliação concebida pelos PCN (1998), tendo em vista que o documento oficial funciona como parâmetro para a prática docente. Segundo o documento, “uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato” (PCN, 1998, p. 57). O professor precisa pensar em diferentes estratégias que façam da leitura um exercício significativo para seu aluno, que atenda às necessidades do aluno-leitor e que seja capaz de levá-lo a vislumbrar reflexões sobre o que lê e a realidade em que ele está inserido.

De acordo com os PCN (1998, p. 95),

(...) além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e, muito mais do que isso, analisados à luz dos objetivos que realmente orientam o ensino oferecido aos alunos. E se o propósito é avaliar também o processo, além do produto, não há nenhum instrumento de avaliação da aprendizagem melhor do que buscar identificar por que o aluno teria dado as respostas que deu às situações que lhe foram propostas. (...).

No momento em que se vivem tempos de ressignificações no processo educacional, é preciso refletir sobre a avaliação, seja na sua concepção, seja nas suas estratégias, seja nos seus objetivos; torna-se essencial pensar a avaliação da leitura, tanto na escola básica, quanto na formação inicial do professor de língua portuguesa, tendo em vista suas implicações. Diante desse contexto, cabe à Universidade levar o futuro professor a executar com competência a tarefa de avaliar seus alunos também nas atividades de leitura. No entanto, para que isso ocorra, há de se desenvolver as habilidades necessárias para esse fim durante a formação inicial. Recorremos, mais uma vez, aos PCN (1998, p. 58)

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática da leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais

materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Assim, a atuação do professor (e do professor formador) nesse processo é condição *sine qua non* para que se forme, de fato, um aluno leitor. O docente precisa pensar em estratégias, como afirmamos anteriormente, que façam do ato de ler algo presente e significativo na vida do discente.

A legislação que regula os cursos de formação de professores também apresenta a preocupação em relação à avaliação. Cite-se, por exemplo, a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, no seu artigo 3º., inciso II, letra d, que apresenta o seguinte texto:

Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

(...)

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tem em vista:

(...)

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
(itálico do autor do artigo)

Como se observa, a habilidade de avaliar há de ser desenvolvida na formação inicial do professor, para que tal habilidade seja refletida na sala de aula da educação básica, onde ele atuará profissionalmente. A LDBN (1996), em seus artigos 13 (incisos III e V) e 24 (inciso V), também regula esta matéria.

Não se pode conceber um curso de formação de professores, portanto, nos dias de hoje, que não trate da questão da avaliação e suas estratégias. Não há como se pensar num curso de Letras em que não haja um espaço para a discussão e reflexão sobre a avaliação da leitura em suas diferentes nuances. Para que isso se efetive na sala de aula, o professor formador precisa conhecer a legislação sobre a formação inicial, para que sejam quebradas as estruturas engessadas que ainda se fazem presentes na educação brasileira.

O professor formador há de considerar alguns aspectos quanto à avaliação no trabalho que desenvolve com seus alunos. Dentre eles, podem-se destacar: reconhecer aspectos e critérios de avaliação, de acordo com os objetivos traçados; ressaltar a importância da avaliação na escola e como ela contribui na formação de um cidadão crítico; identificar os princípios que contribuem para uma avaliação competente; expor as modalidades de avaliação mais adequada com base nos objetivos pretendidos. Faz necessário que, na formação inicial, o futuro professor esteja preparado para pensar na avaliação como uma forma de transformação do sujeito, levando-o à construção de conhecimento. Cabe à universidade, também, levar o graduando ao desenvolvimento de habilidade que o levem a compreender a avaliação como elemento processual e formativo.

PALAVRAS FINAIS

Ao longo deste artigo procuramos levantar breves reflexões sobre a leitura e sua avaliação no processo de ensino-aprendizagem, considerando a formação inicial do professor e, sobretudo, o trabalho que irá desenvolver na escola básica. Julgamos ser um tema muito importante, pois é no momento da graduação que o futuro professor desenvolverá suas habilidades para atuar na prática docente.

Pensar na leitura é pensar em uma prática social; pensar na avaliação é pensar em uma das possíveis formas de intervir no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que sejam atingidos os objetivos propostos pelos sujeitos nele envolvidos. Não há como pensar na formação inicial do professor de língua portuguesa sem a formação em que sejam desenvolvidas as habilidades necessárias para realizar atividades de leitura competentes e sua devida avaliação.

A avaliação constitui-se em procedimento na prática educacional; sua função é verificar se os objetivos propostos nas atividades realizadas para a aquisição de determinado conhecimento foram alcançados. Avaliar é também um exercício de aprendizagem.

É preciso olhar a avaliação como ato do cotidiano no contexto educacional, que acaba por orientar as atividades que foram realizadas e as que poderão ocorrer. Ela não pode ser

trabalhada à margem do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma ação que contribui para a formação do sujeito. A avaliação oportuniza ao professor e ao aluno reverem a maneira como se desenvolveu a leitura, possibilitando a manutenção do que foi positivo e possíveis alterações naquilo que não obteve resultado satisfatório.

A avaliação de leitura deve-se constituir em um processo que leve o sujeito a perceber as diferentes possibilidades de compreender um texto, construindo um sentido para este. Assim, ele poderá compreender a relevância de alguns pontos do texto, a partir dos quais ele fará inferências, estabelecerá elos com a realidade. Aprender a ler implica entender o conteúdo textual, e, para que isso ocorra, é preciso contextualizar e dar significado para o que foi lido.

Ainda em relação à avaliação de leitura, faz-se necessário refletir se as atividades desenvolvidas em sala de aula têm tornado o aluno leitor competente. Acreditamos que a avaliação da leitura seja essencial para a formação desse sujeito-leitor.

Cabe à universidade iniciar esse processo de reflexão sobre a leitura e a avaliação. Os professores formadores não podem ignorar a importância que a avaliação de leitura assume na formação inicial do graduando, tendo em vista que esse trabalho irá refletir na escola básica.

Portanto, mais do que a legislação determina, o que realmente desenvolverá a habilidade de avaliação de leitura do futuro professor é a atuação do professor formador nessa etapa de formação inicial. Parafraseando os PCN, o docente do curso de formação de professor precisa desenvolver o movimento de ação – reflexão – ação, a fim de formar um futuro docente que atue competentemente na sala de aula, junto a seus alunos, na prática da leitura.

REFERÊNCIAS

BONNIOL, J.J & VIAL, M. *Modelos de avaliação – textos fundamentais*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, P. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL, LDBN – lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BRASIL, *Resolução CNE/CP 009/2001*. Brasília, 2001.

CAPPELLETTI, I. F. *Avaliação educacional: fundamentos e práticas*. São Paulo: Ed. Articulação Universidade/Escola, 2004.

CHARTIER, R. (org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CINTRA, A.M. & PASSARELLI, L. G. *A pesquisa e o ensino em língua portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012.

CONDEMARÍN, M. & MEDINA, A. *Avaliação Autêntica – um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: vozes, 2001.

HADJI, C. *Avaliação Desmitificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora – uma prática em construção - da pré-escola à universidade*. 12. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

_____. *Avaliação: Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista*. 19 ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUNICIO, P. *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra: Almedina, 1978.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola – pesquisa x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sandro Luis SILVA

Possui Pós-Doutorado em Linguística (Análise do Discurso) pela Universidade Sorbonne Paris IV (2015). Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). 2008. Mestre em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo (2001). Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (1986), e graduação em Letras - Português Bacharelado - pela Universidade de São Paulo (1997), e licenciatura em Letras - Português - pela mesma Universidade (1997). Atualmente é Professor Adjunto de língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), curso de Letras e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Acadêmico) na mesma universidade