

## **Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental**

### **Large scale evaluation, teacher training and literacy: between conceptions and practices in elementary education**

Shirlei de Pontes Araujo\*  
Myriam Crestian Cunha\*\*

---

**RESUMO:** Este trabalho aborda as práticas de ensino da leitura e as concepções didáticas subjacentes a essas práticas, relacionando tais questões com as das avaliações em larga escala e da formação continuada de professores suscitadas por essas avaliações. São descritas e analisadas práticas de ensino da leitura de três professores que atuam em turmas de nono ano do ensino fundamental e que já participaram de formações continuadas voltadas para a avaliação das habilidades de leitura descritas na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Analisa-se o impacto dessas formações nas práticas de leitura desses professores, verificando em que medida se coadunam com o modelo interativo de leitura que embasa as matrizes de referência. Nossos dados – gerados por meio de observações de aulas e do método da autoconfrontação simples – apontam para a permanência de práticas tradicionais e para um quase desconhecimento das habilidades avaliadas no SisPAE. Conclui-se pela ineficiência dessas formações, o que contribui para a manutenção de uma realidade ainda distante dos objetivos de letramento da população escolarizada no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de ensino da leitura. Avaliação em larga escala. Formação de professores.

---

**ABSTRACT:** This paper addresses the teaching practices for reading and didactic conceptions underlying these practices, relating such issues to those of large scale assessments and to the continuing education of teachers raised by such assessments. There are described and analyzed teaching practices for reading of three teachers who work in groups of ninth grade in elementary school and who have participated in continuous training aimed at assessing the reading skills described in the reference matrix of the Basic Education Assessment System (SAEB) and, recently, the Educational Assessment System of Para (SISPAE). The impact of these trainings on the reading practices of these teachers is analyzed, verifying to what extent they are in line with the interactive reading model that bases the reference matrices. Our data – generated through classroom observations and the simple self-confrontation method – point to the persistence of traditional practices and to a near misunderstanding of the abilities evaluated in the SISPAE. It is concluded by the inefficiency of these trainings, what contributes to the maintenance of a reality that is still distant from the literacy objectives to the school population in Brazil.

**KEYWORDS:** Teaching Practices for Reading. Large Scale Assessment. Teacher Training.

---

---

\* Mestre em Letras (Estudos Linguísticos). Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

\*\* Doutora em Ciências da Linguagem. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPA.

## 1. Introdução

Neste artigo, abordamos o tema das práticas de ensino da leitura em sala de aula e das concepções didáticas subjacentes a essas práticas, na perspectiva do letramento, relacionando tais questões com a avaliação em larga escala da aprendizagem e com a formação continuada de professores do ensino fundamental suscitada por essas avaliações<sup>1</sup>.

Os resultados de avaliações externas, nacionais e internacionais, vêm sendo considerados estratégicos para a definição de políticas públicas educacionais, na busca por uma maior eficiência. Inscrevem-se nessa perspectiva, no Brasil, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil (PB) e, mais recentemente, dos diversos sistemas avaliativos estaduais<sup>2</sup>. Esses instrumentos, que visam a colher informações sobre a realidade da aprendizagem dos alunos e sobre os fatores que concorrem para a obtenção dos resultados, estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas na forma de testes que aferem, entre outras competências, a proficiência em leitura dos alunos. Também estão presentes nas preocupações das secretarias de educação, assombradas pelos números do IDEB e por suas prováveis repercussões políticas, na forma de propostas de formação continuada para os docentes.

Não está sendo diferente no Pará, em que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) implementou um plano de formação docente, que será brevemente descrito a seguir. Convicta de que o repasse de conhecimentos técnicos e científicos sobre o sistema de avaliação institucional vigente é necessário à melhoria das práticas de ensino da leitura e, portanto, à melhoria dos resultados aferidos, a SEDUC passou a realizar formações dirigidas aos docentes que atuavam nas séries avaliadas.

Nosso objetivo, aqui, é analisar o impacto dessas formações continuadas nas práticas de ensino da leitura de professores que se dispuseram a fazer tais formações. Buscamos encontrar respostas para questionamentos como: Em que medida as práticas desses docentes se coadunam com a perspectiva do modelo interativo de leitura que embasa as matrizes referenciais do SisPAE? As práticas docentes estão alinhadas com estudos de letramento? Consideramos que,

---

<sup>1</sup> A discussão que propomos é um recorte de análises realizadas no âmbito da pesquisa intitulada “Avaliação da compreensão leitora em larga escala e formação de professores: um estudo de caso” (ARAUJO, 2016).

<sup>2</sup> Segundo Perboni e Di Giorgi (2014), atualmente há sistemas avaliativos implementados nos seguintes estados AC, RO, TO e PA (Região Norte), RS (Região Sul), MS, GO (Região Centro-Oeste), ES, MG, RJ, SP (Região Sudeste), AL, CE e PE (Região Nordeste).

ao proceder desse modo, será possível evidenciar, na formação continuada oferecida pela secretaria de educação, eventuais lacunas que tais práticas possam refletir, percebendo melhor um dos fatores da manutenção do baixo índice do IDEB no estado<sup>3</sup>.

## 2. As formações continuadas

Com o intuito de qualificar os professores da rede quanto aos aspectos problemáticos identificados pelas avaliações em larga escala, a SEDUC promoveu regularmente, a partir de 2009, formações continuadas com os conteúdos e procedimentos da PB, nos seguintes moldes: a cada dois anos, quatro meses antes das aplicações da PB e durante dois dias, foram ministradas formações para os chamados “professores-formadores” (cerca de quatro docentes por escola), atuantes nos anos finais dos níveis I e II do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses, posteriormente, deveriam promover reuniões em suas escolas para compartilhar com seus colegas os conhecimentos adquiridos. Desde 2013, com a criação do *Sistema Paraense de Avaliação Educacional* (SisPAE), o alcance das avaliações se ampliou e as formações passaram a ser dirigidas aos gestores, técnicos de referência e coordenadores de ensino que, posteriormente também atuam como multiplicadores em seus municípios e unidades de ensino, repassando aos professores dessas unidades os conhecimentos adquiridos.

Uma pesquisa documental, apresentada em Araujo (2016)<sup>4</sup>, mostrou que, embora a avaliação faça parte dos temas abordados, esses se voltam mais para a dimensão diagnóstica da avaliação em larga escala e para a análise da situação educacional investigada. Os eixos sistematicamente abordados nessas formações são a análise e o tratamento dos resultados obtidos na avaliação em larga escala anterior (com ênfase no funcionamento do instrumento avaliativo) e a elaboração de itens de prova. Embora o objetivo seja de promover a qualidade do ensino, prevalece a perspectiva técnica sobre o sistema de avaliação em detrimento de uma perspectiva didático-pedagógica que se voltaria para as atividades de ensino e aprendizagem da

---

<sup>3</sup> Os resultados das avaliações em larga escala têm revelado dados alarmantes ao longo das edições que se sucederam a partir da década de 1990, ao indicarem que a maioria dos alunos brasileiros não desenvolveu adequadamente as competências de leitura esperadas. No Pará, o IDEB, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 3,6 em 2013, segundo o INEP/MEC (2013). Este resultado não só evidencia que a compreensão textual não tem melhorado nas escolas do estado, como também decaiu de cerca de 0,1% em relação aos dados colhidos em 2011. Desta feita, o índice ficou bastante distante da meta estabelecida pelo Ministério da Educação.

<sup>4</sup> Essa pesquisa documental abrangeu quatro manuais e revistas pedagógicas elaborados pelo MEC (referentes à PB) e pela SEDUC (referentes ao SisPAE), bem como três apresentações em *slides*, que constituem o material utilizado como suporte nas formações continuadas. Esses documentos estão disponíveis nos portais das instituições na internet como indicado em Araujo (2016, p. 56).

leitura em sala de aula. Em outras palavras, a avaliação em larga escala não cede espaço, naquele momento, à necessária dimensão formativa da avaliação que, ao ser compreendida como indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, permitiria o acompanhamento dos alunos e a identificação das intervenções pedagógicas a serem priorizadas. Desta forma, deixam de ser promovidas reflexões sobre como desenvolver as capacidades de leitura dos alunos ou sobre como avaliá-los e como avaliar a própria prática docente durante todo o processo educacional.

O estudo também mostra que nem mesmo tópicos do programa de formação continuada como “Exploração das matrizes de referência e das habilidades aferidas nos testes com análise de itens de prova” oportunizam uma reflexão sobre modelos e concepções que subjazem às competências de leitura avaliadas. São propostos apenas uma conceituação dos termos técnicos que aparecem nos documentos (como, por exemplo, descritores, matriz, item) e uma mera descrição das habilidades do referencial. Ficam ausentes das formações quaisquer reflexões sobre o próprio processo de leitura, sobre os fundamentos teóricos das competências leitoras avaliadas, sobre os modelos cognitivos de leitura em que se embasam as matrizes de descritores (bem como as escolhas pedagógicas no cotidiano da sala de aula) ou sobre as concepções de letramento presentes nos documentos educacionais vigentes, inclusive os das avaliações em larga escala. É de se esperar, portanto, que essas formações tenham pouco impacto nas práticas de sala de aula, no sentido da transformação das práticas de ensino da leitura.

Antes de analisarmos os dados constituídos em nosso estudo no tocante às atividades de leitura em sala de aula, apresentaremos rapidamente os pressupostos teóricos relativos a atividades cognitivas e didáticas de leitura que permitiram interpretar os referidos dados.

### **3. Modelos e concepções de leitura**

Entre os pressupostos teóricos que embasam as avaliações institucionais das competências leitoras, no SAEB como no SisPAE (que se espelha na PB), encontram-se concepções cognitivistas de leitura, que descrevem a interação sujeito-objeto do conhecimento e as operações intelectuais necessárias às respostas aos itens de prova.

A partir dos anos 1960, diversos modelos cognitivos de leitura foram sendo elaborados, na área da psicologia da linguagem, na tentativa de identificar os fatores e processos que entram em conta na construção do sentido. Esses modelos, segundo Kato (1990), descrevem de maneira hipotética o comportamento do leitor proficiente durante a leitura e procuram entender como

se dá a interação entre o texto e o leitor, de modo que este último consiga construir o significado do texto.

Os autores que sintetizam esses modelos, como Colomer e Camps (2002), costumam agrupá-los em três tipos: os modelos *ascendentes*, centrados no texto, que postulam um processamento linear, unidirecional e hierárquico das unidades que compõem o texto (da letra à sílaba, da sílaba à palavra etc.); os modelos *descendentes*, não menos hierárquicos, porém centrados no leitor, que dão grande ênfase ao fato de que os conhecimentos prévios desse leitor orientam seus processamentos cognitivos de elaboração e verificação constantes de hipóteses sobre o significado do texto. Finalmente, os modelos *interativos* nos quais as operações mentais realizadas pelo leitor envolvem o uso tanto das informações encontradas na página impressa, quanto das informações disponíveis na memória do próprio leitor e com as quais realiza a construção do sentido.

Como observa Kato (1990), esse movimento de inter-relação se dá na medida necessária ao atendimento do projeto do leitor. Do mesmo modo, Solé (1998, p. 22) ressalta a importância dos objetivos da leitura, afirmando que no processo de interação entre o leitor e o texto “tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Ler é, entre outros procedimentos, negociar sentidos e essa negociação pressupõe um leitor que atua de maneira criativa, porém sem se distanciar das marcas presentes no texto. Nessa perspectiva, o leitor é um agente na construção do conhecimento, um “coprodutor” do texto, nos termos de Dell’Isola (1996) ou um “coconstrutor” do sentido, segundo Cuq e Gruca (2003, p. 160), que resgata conhecimentos, mobiliza estratégias de leitura, (re)constrói a mensagem do texto e reage a ele com base no diálogo entre todos esses processos mentais. Como explica Solé (1998, p. 23), na compreensão da linguagem escrita, “intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ao tratarem da prática da leitura e da noção de leitor competente, mencionam algumas operações cognitivas que todo leitor realiza com maior ou menor propriedade para uma leitura fluente: antecipação (o levantamento

de hipóteses quanto ao conteúdo do texto), seleção (a seleção do sentido mais plausível entre aqueles possíveis ou a seleção das informações mais produtivas para a construção do sentido), inferência (abstração de sentidos não explícitos no texto) e verificação (confirmação da hipótese levantada e dos sentidos explícitos no texto) mediante decodificação de elementos linguísticos.

Embora os processos cognitivos da leitura sejam atividades realizadas de forma inconsciente pelos leitores proficientes, determinados modelos de leitura estão na base das propostas de ensino presentes no cotidiano escolar e manifestam-se nos procedimentos metodológicos privilegiados pelos docentes ou pelas atividades propostas nos manuais utilizados. Entre essas, destacaremos apenas a concepção dita tradicional de ensino da leitura e a perspectiva do letramento (ou dos letramentos, segundo a compreensão mais partilhada hoje em dia) que, embora não constitua um método de ensino, como bem ressaltou Kleiman (2010, p. 9), influenciou as diretrizes nacionais para o ensino da língua materna.

Claramente inspirada em um modelo ascendente, a perspectiva tradicional de leitura supervaloriza a atividade de decodificação dos signos linguísticos, amparada pela crença de que a compreensão decorre da completa decodificação do texto. O aprendiz leitor, numa atividade de leitura tradicional, não passa de um articulador de informações literalmente expressas no texto e o professor contenta-se, muitas vezes, com a qualidade da oralização, considerando-a como principal indicador da compreensão. A concepção tradicional da leitura tem sido objeto de severas críticas por não permitir a formação de leitores proficientes. Do mesmo modo, foram apontadas como prejudiciais ao desenvolvimento de competências leitoras atividades ditas de interpretação textual, características das aulas de leitura, nas quais ainda predominam tarefas de localização e cópia de informações presentes literalmente no texto (MARCUSCHI, 1996). Os PCN de língua portuguesa alertam sobre o fato de que a decodificação de letras e palavras e a extração de informações de um texto são apenas alguns dos procedimentos de que o leitor se utiliza para ler. Com base em suas competências leitoras, um leitor desenvolva um “trabalho ativo de construção de significado do texto” (BRASIL, 1997, p. 53). Extrair significados literais dos textos, embora seja uma das habilidades necessárias à compreensão, não dá conta de toda a informatividade presente no escrito e deixa de lado os aspectos inferenciais, discursivos, contextuais e situacionais entremeados ao material escrito.

Opondo-se ao reducionismo da perspectiva tradicional, concepções didáticas apoiadas em modelos interativos têm defendido o desenvolvimento de competências leitoras complexas em situações de leitura mais funcionais, nas quais, como resume Fernández (2004, p. 15) “A

compreensão do que é lido é uma condição indispensável da leitura”. Nessas situações, o leitor é incentivado a estabelecer relações entre o texto que está lendo, outros textos que tenha lido, conhecimentos construídos ao longo de sua vida, funções e objetivos pré-estabelecidos para aquela leitura e necessidades particulares em relação à leitura. Para isso, lança mão de diversas estratégias que lhe permitem modular seu esforço em função das características do texto e de seus próprios objetivos enquanto leitor (leitura integral, leitura seletiva, leitura aprofundada, leitura global etc.). Segundo Kleiman (1995), os modelos de ensino da leitura baseados em aspectos cognitivos, socioculturais e psicológicos permitem ampliar as competências dos alunos no processamento das informações de um texto de acordo com os objetivos da leitura.

Essa concepção didática, que reconhece o texto como fenômeno linguageiro, no qual as operações mentais dos leitores não se exercem mecanicamente, sem relação com o uso que está fazendo do escrito, também apontam para as exigências sociais de leitura/escrita. Nessa perspectiva – que é a do letramento –, tornar-se um leitor proficiente consiste em poder participar, enquanto ator social, das práticas de leitura e escrita significativas nas situações discursivas em que o sujeito está envolvido e adotar um olhar crítico em relação aos textos que ali circulam.

Pensar o desenvolvimento das competências leitoras na perspectiva do letramento significa inserir os alunos leitores/escritores de textos em práticas nas quais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (ensino fundamental) recomenda, o ensino da língua seja “voltado para a função social da língua” (INEP, 2008, p. 19). A escola tem, portanto, a incumbência de “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 30). Isso começa com proporcionar atividades didáticas em que a leitura seja necessária à realização de diversas ações, inscritas em um projeto socialmente relevante, mas onde também possa ser objeto de reflexão. Nessa perspectiva, “o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo” (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Na sala de aula, algumas práticas de leitura exigidas na vida escolar constituem bons exemplos de atividades baseadas em uma concepção cognitiva de leitura, que favorece a adequação das estratégias de leitura aos objetivos da tarefa e às características dos textos. Vejamos uma relação dessas práticas sugerida por Solé (1998): ler para obter uma informação

precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; para comunicar um texto a um auditório; ler por prazer.

Muitas dessas práticas envolvem produções escritas e/ou orais, também socialmente finalizadas; e todas remetem à utilização de diferentes gêneros textuais. Essa concepção é reiterada na Revista do SisPAE (VUNESP/SEDUC, 2014, p. 39):

Os especialistas sugerem [...] que, cabe à escola, portanto, propiciar os meios para que os alunos sejam capazes de ler textos das mais variadas situações de comunicação. Nesse sentido, é consensual entre os pensadores que o meio mais adequado para se trabalhar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos é a utilização dos diversos tipos de gêneros textuais; assim, para que os alunos possam desenvolver plenamente essa habilidade de leitura tão importante para o contexto social atual, faz-se necessário que eles sejam colocados em contato direto com os gêneros textuais em ambiente escolar, que reflitam um ambiente real e funcional de escrita verbal e não verbal.

Veremos agora como essas concepções se inscrevem nas propostas de avaliação em larga escala.

#### **4. A aferição da competência leitora em avaliações institucionais**

A aferição da competência leitora, nos testes propostos em avaliações institucionais, visa a investigar os níveis de letramento escolar dos alunos, isto é, o aprendizado que ocorre no contexto escolar. Tais avaliações exigem a definição de uma matriz de referência bem como a descrição das habilidades e competências esperadas dos discentes em uma determinada série. É essa matriz de referência que norteia os critérios a serem levados em conta nos testes. Segundo Gomes (2006, p. 12), “o objetivo da avaliação de Língua Portuguesa, com foco em leitura, é apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”.

A avaliação da competência leitora baseia-se em uma matriz de referência que organiza as habilidades tidas como essenciais para cada série avaliada. Para o nono ano do ensino fundamental, foram selecionadas as 29 habilidades listadas no Quadro 1. Este quadro apresenta a seguinte organização: a primeira coluna – a do Tema – compreende domínios de competências relativos ao “contexto de produção e compreensão do texto”, “à composição do gênero” e ao reconhecimento de aspectos da “linguagem” utilizados nos textos.



Quadro 1— Matriz do SisPAE para o 9º ano do ensino fundamental.

TEMA	HABILIDADE/DESCRIÇÃO
CONTEXTO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO	LPA 01 Identificar a finalidade de um texto.
	LPA 05 Localizar em um texto itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, lugar ou pessoa.
	LPA 06 Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos.
	LPA 07 Identificar segmentos do texto que podem ilustrar uma dada interpretação.
	LPA 08 Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.
LPA 09 Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto.	
COMPOSIÇÃO DO GÊNERO	LPA 12 Identificar o gênero e/ou os elementos constitutivos da organização interna de um texto.
	LPA 13 Selecionar legenda ou título apropriado a uma foto, ilustração ou texto escrito.
	LPA 14 Estabelecer relações de causa-consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.
	LPA 15 Interpretar um texto com apoio em seus recursos gráficos e visuais.
	LPA 16 Identificar a tese em um texto argumentativo.
	LPA 17 Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época em um enunciado de uma narrativa.
	LPA 18 Identificar o segmento de uma narrativa em que o enunciador determina o desfecho do enredo.
	LPA 19 Inferir o conflito gerador de uma narrativa, avaliando as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto.
	LPA 20 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa.
	LPA 21 Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo uma relação entre a moral e o tema da fábula.
	LPA 22 Diferenciar ideias centrais e secundárias ou tópicos e subtópicos de um texto.
	LPA 23 Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.
	LPA 24 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.
LINGUAGEM	LPA 25 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de pontuação (exclamação, interrogação, reticências etc.).
	LPA 27 Estabelecer relação entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais.
	LPA 28 Inferir o efeito de humor produzido em um texto verbal ou não verbal pelo uso de palavras, expressões ou imagens.
	LPA 29 Identificar padrões ortográficos na escrita de palavras, com base na correlação entre definição /exemplo.
	LPA 30 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.
	LPA 31 Identificar as formas verbais e/ou pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo (da terceira para a primeira pessoa, ou vice-versa).
	LPA 32 Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental.
	LPA 33 Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).
	LPA 34 Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.
LPA 35 Justificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.	

Fonte: adaptado de SISPAE (2015, p. 59-60).

Na segunda coluna são elencadas as habilidades, expressas em 35 descritores, alguns dos quais específicos a determinados gêneros e outros transversais para todos os textos<sup>5</sup>.

Podemos observar que as habilidades constantes na matriz do SisPAE (2015) exigem uma interação entre o leitor, seus conhecimentos (linguísticos e de mundo) e o texto, solicitando também processamentos de informações complexos e resgates de conhecimentos externos ao texto. Fica claro, portanto, a filiação dessa matriz com modelos interativos de leitura. No entanto, os descritores voltam-se mais para os processamentos individuais, como constatam, a respeito da matriz do SAEB, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100):

Apesar de o SAEB demonstrar ter uma preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis de proficiência [...] explicita que uma maior ênfase é dada às habilidades individuais de leitura. Além disso, é possível notar que essa concepção reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem.

Certamente, essa é uma realidade de difícil avaliação, principalmente em larga escala, mas que precisa ser trabalhada no cotidiano das salas de aula, dando à leitura um caráter mais funcional. Porém, isso parece ocorrer pouco, como veremos ao analisar alguns dados relacionados a aulas de leitura.

## 5. Práticas de ensino da leitura: descrição e análise dos dados

Procuramos responder às perguntas anunciadas na introdução, com o objetivo de verificar o impacto das formações promovidas pela secretaria de educação no trabalho de docentes que passaram por várias dessas formações continuadas.

Os dados que descrevemos e analisamos foram gerados em estudo de caso desenvolvido junto a três professores do 9º ano (público para o qual a PB é aplicada) em escola da rede municipal de ensino da cidade de Castanhal (PA)<sup>6</sup>. Esses três professores, possuem uma longa experiência docente, inclusive na série em foco (9º ano), e participaram de cursos universitários de formação continuada em suas áreas de atuação (todos cursaram uma especialização voltada

---

<sup>5</sup> A numeração não é sequencial, pois algumas habilidades não aparecem na matriz do 9º ano, mas estão presentes na do 5º ano.

<sup>6</sup> Os docentes participantes dessa pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento para o uso dos dados.

para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e o professor identificado aqui como C está cursando um doutorado em Ciências da Educação).

A pesquisa de campo deu-se entre agosto e setembro do ano de 2015, primeiramente pela observação e registro audiovisual de aulas de leitura realizadas nas turmas de 9º ano desses professores. Para essas aulas, observadas da forma mais discreta possível, os professores tinham escolhido livremente textos, gêneros e atividades, sabendo que o nosso estudo versava sobre aulas de leitura. Após o registro, foram feitas entrevistas de autoconfrontação simples (FAÏTA, 2005)<sup>7</sup> nas quais cada professor visualizou sua aula e a comentou livremente, parando nas sequências que lhe pareciam justificar um comentário seu. Também foram realizadas entrevistas de instrução ao sócio (LOUSADA; SILVA; MENEZES, 2005) em que cada professor deu ao pesquisador instruções detalhadas sobre o que este precisaria fazer para substituir o professor em suas aulas, sem que ninguém percebesse a substituição; finalmente, os professores responderam a questionários em que avaliaram as formações continuadas oferecidas pela SEDUC e analisaram seu impacto em sua atuação profissional. Daremos aqui uma breve descrição das aulas, apresentadas na ordem em que foram ministradas.

### 5.1 Atuação do professor A

O professor trabalhou com a turma um texto do gênero anúncio publicitário publicado no livro didático adotado pela escola, realizando as atividades de compreensão textual propostas pelo manual e inserindo uma atividade de pré-leitura. Nessa última, o professor fez questionamentos aos alunos quanto a seus conhecimentos sobre o gênero (nome do gênero, finalidades, suportes em que é veiculado), contemplando assim as habilidades LPA01 e LPA12 descritas na matriz do SisPAE. Os alunos puderam resgatar seus conhecimentos de mundo quanto ao gênero e suas funções a partir de suas experiências pessoais.

No momento da leitura o professor explorou os aspectos gráficos presentes no texto como variação de tamanhos das letras, por exemplo, questionando sobre as intenções subjacentes à escolha desses recursos. A habilidade LPA15 foi trabalhada nessas ações. Os alunos puderam atentar para o fato de o referido recurso ter propósitos bem definidos para a compreensão do texto: chamar a atenção dos leitores às informações mais significativas para a

---

<sup>7</sup> O método da autoconfrontação simples pretende suscitar um olhar reflexivo do docente sobre a sua própria atividade. Ao visualizar o registro de sua aula, o professor abandona a condição de sujeito “observado” na pesquisa e se constitui “observador” de sua própria atividade.

leitura. O professor, ao promover a identificação das ideias principais e secundárias no anúncio, também destacou a habilidade LPA22 e ressaltou questões como a autoria do texto. A análise de alguns elementos gramaticais, como verbos e conjunções, foi privilegiada pelo professor, contudo, ele o fez destacando a contribuição dos termos para a construção dos sentidos do texto. Foram trabalhadas nessas ações as habilidades LPA33 e LPA34.

Embora algumas habilidades tivessem sido exploradas na aula registrada (seis, ao todo), o professor ministrante realizou algumas ações que, certamente, desfavoreceram o desenvolvimento das competências de leitura que a atividade permitia exercer. Primeiramente, o próprio professor protagonizou a leitura do texto em voz alta, antes mesmo dos alunos tomarem conhecimento do texto individualmente, não permitindo assim que eles construíssem uma compreensão preliminar do texto. Além disso, a atividade configurou-se como atividade estritamente escolar, na qual a leitura não se inscrevia em nenhum propósito outro do que responder a perguntas de interpretação textual. Os alunos envolveram-se minimamente na interação com o professor, durante a aula, manifestando possivelmente seu desinteresse por uma atividade sem vínculo com sua vivência e com possibilidades de interação social. Na tentativa de fazer com que respondessem aos questionamentos, o professor fez perguntas a respeito das principais informações que seriam objeto de avaliação nas perguntas escritas trazidas pelo livro didático, antecipando ele mesmo as respostas esperadas. Desta forma, a construção do sentido pelos próprios alunos ficou obviamente comprometida.

Durante a entrevista de autoconfrontação simples, o professor percebeu ter se antecipado, o que lamentou, mas não chegou a mencionar o impacto dessa atitude na construção das competências leitoras. Na entrevista, o professor A revelou ter pouco conhecimento a respeito das habilidades descritas pela matriz de referência do SisPAE, reconhecendo apenas a capacidade de fazer inferências como sendo a habilidade trabalhada em sua aula. Para ele, desenvolver a competência leitora dos alunos consiste em trazer informações de ordem textual ou gramatical ilustradas por um texto:

- (1) de certa forma, aquele texto ele vai servir de base tanto para a leitura como para a análise da gramática.[...] a gente traz o assunto, coloca o resumo – partes do conteúdo, explica a gramática e depois traz um texto pra que eles possam tá encontrando a gramática dentro daquele texto.

No questionário, o professor manifesta seu descontentamento em relação às formações continuadas de que participou:

- (2) Meu trabalho docente pouco vem sendo influenciado pelos eventos de formação continuada, pois as mesmas quando ocorrem são geralmente de cunho teórico, ou seja, não trazem o que de fato nós professores queremos/necessitamos, que são soluções para os inúmeros problemas/dificuldades que enfrentamos no dia a dia. As formações tiveram certa repercussão em minhas práticas. Mas o professor fica à espera de que formações melhores e mais eficazes aconteçam.

De fato, percebe-se que a aula dele incorpora sem melhorias as propostas do livro didático e que ele nem mesmo tem consciência da realidade das competências leitoras que seus alunos precisariam desenvolver, distinguindo constantemente leitura de interpretação.

## 5.2 Atuação do professor B

O professor B levou à sua turma o conto “Os irmãos Dagobé” de Guimarães Rosa. As atividades de compreensão escrita que acompanhavam o texto foram elaboradas por ele mesmo, com foco em algumas habilidades de leitura: inferir o sentido de palavras e expressões (LPA09) e identificar o tema do texto (LPA08). No entanto, o professor realizou a leitura da narrativa em voz alta e, ao final de cada parágrafo ou sempre que julgava necessário, interrompia a leitura para tecer explicações sobre o que lera, transformando assim a aula de leitura em uma exposição interpretativa da narrativa escolhida. Esse mesmo procedimento também foi recomendado nas instruções ao sócia.

Conforme ia lendo o texto, o professor fez comentários sobre palavras, expressões e trechos importantes para a resolução das questões propostas na atividade, porém, não antecipou as respostas, nem solicitou a participação oral dos alunos. Apenas chamou sua atenção para essas partes do texto. Em outros momentos, o docente esclareceu de prontidão o sentido de outras expressões do texto que não eram objeto de avaliação da atividade escrita. Nesses momentos, o professor poderia ter feito perguntas sobre os sentidos denotativos dos termos e as suas possibilidades de sentidos figurados como forma de instigar os alunos a estabelecer as relações de sentido e depreender um significado global de acordo com o contexto. Isto seria uma forma de treinar a habilidade de inferir que pretendia ser um dos focos do trabalho.

Por se tratar de uma narrativa muito rica, várias outras habilidades poderiam ter sido exploradas durante a leitura, como: estabelecer relações de causa-consequência entre informações do texto (LPA14); identificar o segmento da narrativa em que o enunciador determinava o desfecho do enredo (LPA18); inferir o conflito gerador da narrativa e avaliar as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto (LPA 19); e inferir o

papel desempenhado pelas personagens na narrativa (LPA20). Porém, o docente não estimulou os alunos a construírem os diferentes sentidos permitidos pelo texto, nem os levou a analisar os recursos linguísticos que amparavam determinadas interpretações e as relações de causa-consequência ali presentes.

No momento da correção das perguntas escritas, uma ambiguidade em uma das questões impediu os alunos de encontrar a resposta considerada correta pelo professor, mas o docente não se deu conta de que as dúvidas haviam surgido por causa da má elaboração da questão, nem mesmo durante a entrevista de autoconfrontação. Também não percebeu que estava impondo sua própria interpretação do texto, sem confrontá-la com aquelas propostas pelos alunos e sem ancorá-la nos elementos linguísticos. Limitou-se, na maioria das vezes, em apontar as respostas corretas. Assim, também deixou de explorar o interesse despertado nos alunos pelo texto e a participação deles foi diminuindo ao longo da aula.

Observa-se aqui também uma falta de familiaridade do professor com os processos cognitivos que levam os alunos a construírem o sentido do texto. A aula, expositiva, não favorece esse trabalho. Nem mesmo o momento da correção, em que os alunos eram instados a apontarem a resposta correta, foi aproveitado para discutir com eles como haviam chegado às respostas que davam e para confrontar as diferentes opiniões manifestadas na sala. Essas práticas contrastam com a opinião do docente que, na entrevista, critica a formação:

- (3) Ali [nas formações continuadas sobre leitura], só as técnicas pautadas nos descritores eram apontadas como solução para os problemas de aprendizagem. As questões embasadas nos descritores de nível fundamental não levam o aluno a refletir ou criticar. Não há espaço para o posicionamento dos alunos, não há abertura para a polissemia.

Questionado sobre a frequência com a qual considera as habilidades e competências mencionadas nas formações continuadas para preparar suas aulas, o docente foi enfático ao declarar que o cotidiano da sala de aula não lhe permitia ocupar-se com essas questões:

- (4) [...] não temos tempo pra isso. Essa é a verdade. Não adianta eu dizer que em todas as minhas aulas eu estou preocupada com isso... Você pode até gostar, mas a sua realidade não permite. Convenhamos! Essa é a verdade.

Este fato talvez indique uma das razões para ele não focar sua aula na construção das competências de leitura.

### 5.3 Aula do professor C

O professor C levou a sua turma um texto argumentativo escrito por uma de suas alunas de 3º ano do ensino médio, relativo à influência da mídia na formação da opinião. Utilizando um projetor de imagens, exibiu primeiramente o título do texto no quadro branco, instigando os alunos a levantarem hipóteses sobre o conteúdo e o tema do texto. Feitas as hipóteses, o professor exibiu o restante do texto e oportunizou um primeiro contato silencioso dos alunos com o texto. Após essa leitura, o professor realizou ele mesmo a leitura em voz alta, momento em que enfatizou os elementos prosódicos do texto.

Somente após essas etapas, o professor iniciou as atividades de confirmação ou descarte das hipóteses levantadas inicialmente e seguiu com a leitura questionando os alunos quanto a seu entendimento dos trechos lidos, quanto à opinião defendida pela autora e os argumentos por ela mobilizados. Mas, em nenhum momento o professor antecipou respostas ou manifestou suas próprias opiniões a respeito do tema. Para estimular os alunos a expressarem suas ideias sobre o texto (o que ele fez incessantemente) o professor solicitou que eles se apoiassem em elementos linguísticos, especialmente nos elementos coesivos. Ele também comparou situações mencionadas no texto com as do cotidiano dos alunos ou com episódios semelhantes que ganharam repercussão social, a fim de resgatar elementos da experiência dos alunos e, assim, ajudá-los na construção de suas próprias opiniões sobre o tema.

Durante a abordagem feita do texto, o professor C contribuiu para o desenvolvimento das habilidades LPA05, LPA07, LPA08, LPA09, LPA14, LPA16, LPA17, LPA22, LPA24, LPA27 e LPA34 (um número bem superior àquelas usadas pelos outros professores). Essa preocupação em explorar mais os processamentos cognitivos dos alunos em diálogo com os elementos linguísticos e com a vivência dos alunos estimulou a reflexão e a participação de toda a turma. Nas atividades de interpretação escrita que se seguiram, embora houvesse questões que cobravam habilidades bastante superficiais para o nível de aprendizagem dos alunos, estes puderam demonstrar que conseguiram abstrair a tese do texto mencionada na habilidade LPA16, bem como puderam criar suas próprias teses sobre o tema.

Na entrevista de autoconfrontação, o professor revelou abordar de forma consciente os modelos interativos de leitura, especialmente, ao considerar que a compreensão textual exige

mais do que mera decodificação. Ele mesmo atribui às formações continuadas o mérito de ter melhorado suas aulas de leitura:

- (5) Devido aos cursos dos quais participei, o meu trabalho como docente passou a ser mais contextualizado, voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências tanto minhas quanto dos alunos, pois me ajudaram a planejar atividades mais amplas, buscando uma análise mais macro por parte dos alunos.

#### 5.4 Confrontando as três aulas

De um modo geral, as práticas de ensino da leitura do professor C se distanciam das práticas dos outros dois professores, pelo fato de o professor mobilizar um número bem maior de habilidades da matriz em suas atividades, mas, principalmente, por fazê-lo propositadamente. Os outros dois docentes, ao contrário, apresentam práticas pouco fundamentadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, fortemente pautadas no modelo do livro didático. Os dados aqui apresentados não revelam, nesses dois professores, práticas de ensino inspiradas em uma concepção de leitura interativa, que procurassem estimular estratégias de leitura variadas e levassem os alunos a uma construção ativa dos sentidos. Cada um desses dois docentes, a seu modo, protagoniza a leitura e ocupa o lugar dos alunos na tarefa de construção do sentido, diferentemente do que ocorre na aula ministrada pelo professor C.

Os procedimentos metodológicos privilegiados por esses dois docentes apontam para uma predominância de práticas tradicionais de ensino, com as seguintes características: a) a construção do sentido é vista como consequência direta da decodificação dos elementos linguísticos promovida pelo próprio professor no afã de suprir as lacunas de seus alunos nesse processo (concepção ascendente da leitura); b) as habilidades de leitura discriminadas na matriz do SisPAE são trabalhadas mínima e superficialmente (quando não ignoradas); c) a leitura é feita sem finalidade nenhuma além da compreensão do texto em si e do trabalho sobre conteúdos gramaticais; d) a exposição magistral é encarada como a fonte de conhecimentos suficientes para o desenvolvimento das habilidades esperadas, como se um “discurso sobre” pudesse substituir a atividade do próprio leitor no embate com o texto, em claro descuido da construção efetiva das competências leitoras pelos alunos.

Finalmente, nos três casos, percebe-se que, embora tenha havido aulas em que atividades de leitura haviam sido programadas, não houve propriamente um *ensino* da leitura,



nem uma reflexão sistemática sobre o modo como surgem sentidos, nas interações do texto, do leitor e de seus objetivos de leitura, e como as dificuldades apresentadas pelo texto podem ser superadas.

Outro aspecto a ser observado, nas três aulas, é que o trabalho efetuado sobre o texto exige uma leitura integral e linear. Isso certamente está relacionado ao fato de que, nas três aulas, a atividade de leitura se encerra com a correção das questões de interpretação, pois a avaliação da compreensão continua sendo a finalidade da própria aula. Nenhum dos docentes participantes do estudo procurou inserir as atividades de leitura em um projeto que motivasse a própria leitura, exigindo modalidades de aproximação do texto diversificadas em função do projeto. A elaboração de anúncios insólitos para um mural, no caso da aula A, a escrita de um texto pertencente a outro gênero, retextualizando o conto ou a encenação dos eventos nele narrados, no caso da aula B, a redação de cartas de opinião sobre o mesmo tema para um jornal escolar ou a preparação de um debate público, no caso da aula C, são algumas possibilidades entre muitas que mudariam a perspectiva do trabalho com os escritos escolhidos.

O resultado foi um envolvimento mínimo ou nulo (nas aulas A e B), por parte dos alunos, uma participação bem mais satisfatória por parte dos alunos da aula C (que tiveram a oportunidade de expor sua opinião), mas que não desembocou em alguma atividade socialmente significativa, e uma insatisfação difusa dos docentes em relação a sua própria aula.

Considerando que esses docentes, além de terem tido acesso a uma formação contínua formal, após alguns anos de experiência profissional, participaram de pelo menos duas formações específicas sobre a leitura (três para C), promovidas pela secretaria de educação, pode-se pensar que estão mais bem preparados do que a maioria de seus colegas. No entanto, causa preocupação o fato de suas práticas estarem ainda distantes de uma efetiva didatização da leitura. Cabe-nos agora relacionar mais especificamente essas constatações com a formação continuada proposta, avaliando seu impacto na atuação desses professores, o que faremos nas considerações finais.

## **6. Considerações finais**

Os docentes A e B são os primeiros a reconhecerem que essas formações não tiveram impacto em suas práticas e que, além de não atenderem suas expectativas, trouxeram um enfoque incompatível com aquilo que precisam fazer no dia a dia da sala de aula. Seus comentários negativos em (2) e (3) corroboram essa afirmação.

Contrariamente a eles, em (5), o professor C atribui aos cursos voltados para a leitura o mérito da mudança em suas práticas, agora mais voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras de seus alunos. As atividades de formação realizadas por ele sendo de mesma natureza do que as de seus colegas, é possível supor que os conhecimentos de teorias educacionais deste professor tenham contribuído para a apropriação dos conteúdos propostos nas formações investigadas, ainda que de forma não didatizada.

Analisando as aulas na perspectiva das formações continuadas das quais os docentes participaram, percebe-se que o objetivo visado por essas formações não parece ser minimamente alcançado nas aulas dos professores A e B. Esses não introduzem em suas práticas cotidianas as estratégias de ensino que as formações procuram desencadear, nem mesmo ao preparar uma aula que será registrada por um observador externo, interessado nas referidas formações.

Nota-se, nessas aulas, que os docentes têm dificuldades em didatizar a leitura de um modo condizente com as concepções teóricas que embasam a matriz de descritores usada na avaliação institucional e que eles não manifestam interesse por atividades de letramento. Essa situação aponta para diversas falhas das formações continuadas:

- a. Pretendem apoiar-se no diagnóstico proporcionado pelas avaliações em larga escala para promover um trabalho de maior qualidade na escola, mas não conseguem sair do âmbito global para propor uma pedagogização efetiva das questões em pauta;
- b. a melhoria nas práticas parece pensada em termos teóricos (compreender os conceitos envolvidos nas escolhas avaliativas sistêmicas), mas não são relacionadas em nenhum momento com as atividades práticas de leitura do dia a dia dos leitores;
- c. formações que visam à transformação das práticas de ensino, finalmente, silenciam em relação às opções didáticas habituais nas salas de aula.

Pode-se razoavelmente suspeitar que a proporção de professores positivamente influenciados por esses cursos – extremamente curtos e mais voltados para a compreensão do sistema avaliativo do que para as competências leitoras e o modo como podem ser desenvolvidas nas atividades didáticas – é insuficiente. Se considerarmos os índices negativos que continuam a ser produzidos pelas avaliações em larga escala no Brasil, essa reação do estado (como é o caso no Pará) ainda parece amplamente improdutiva.

Consideramos essa situação bastante delicada, pois o tratamento didático das competências e habilidades de leitura descritas na matriz de referência do SisPAE não constitui

a resolução dos problemas de aprendizagem da leitura, mas certamente pode contribuir para práticas de ensino mais eficientes, como vimos na aula C. Pior do que a ausência de formação é uma formação continuada que não alcança os efeitos pretendidos, mas deixa a falsa impressão de que as políticas educacionais adotadas estão corretas.

Sendo assim, parece-nos pertinente aprofundar a discussão aqui proposta, relacionando mais claramente o teor das formações (omissas em relação aos aspectos didático-metodológicos, como já apontamos), a motivação que os docentes podem encontrar em seus estabelecimentos para modificar efetivamente suas práticas, o impacto das perspectivas teóricas anunciadas nos documentos que orientam essas práticas de formação continuada e a relação dessas com a formação inicial.

A rápida análise aqui proposta, longe de apontar os professores como vilões dessa história, mostra o quanto é necessário o poder público propor formações continuadas significativas para os professores em exercício, a fim de que a qualidade do ensino melhore em proveito das crianças e dos adolescentes escolarizados. Esta é a condição *sine qua non* para que o impacto das formações seja finalmente percebido nos resultados diagnosticados pelas avaliações externas.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, S, de P. **Avaliação da compreensão leitora em larga escala e formação de professores**: um estudo de caso. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras-Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 20 de outubro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996. p. 69-75.

FAÏTA, D.. **Análise dialógica da atividade profissional**. Tradução de Maria da Glória *di Fanti*, Maristela *França* e Marcos *Vieira*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M.. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Delta**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 de abril de 2015.

FERNANDÉZ, A. G. **Estrategias de comprensión lectora**. Madrid: Sintesis, 2004.

GOMES, E. Avaliação de língua portuguesa do SAEB: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 79-93, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1286/1286.pdf>. Acesso em 6 de maio de 2015.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão (SC), v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 9 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, Unicamp, 1995.

LOUSADA, E.; SILVA, E.; MENEZES, M. Méthodes d'intervention, co-analyse et formation au travail enseignant à l'Université de São Paulo. **Le français à l'université - bulletin des départements de français dans le monde**. AUF, v. 19, n. 02, 2014. Disponível em <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1802#quotation>. Acesso em: 5 de setembro de 2015.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista Em Aberto**. INEP /MEC, 1996. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036>. Acesso em: 14 de março de 2014.

PERBONI, F.; DI GIORGI, C. A. G. Sistemas de avaliação em larga escala nos estados brasileiros: entre políticas de direita e políticas de esquerda. In: [Anais] XI Encontro de Pesquisa em Educação da região sudeste. São João Del Rei: UFSJ, 2014. v. 1. p. 1-10. Disponível em <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/fabio-perboni-cristiano-amaral-garborggini.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - SISPAE 2015. **Revista Pedagógica** - Ensino Médio - Língua Portuguesa. Belém: SEDUC, 2015. Disponível em [http://www.vunesp.com.br/sepa1401/arquivos/LP\\_EnsinoFundamental.pdf](http://www.vunesp.com.br/sepa1401/arquivos/LP_EnsinoFundamental.pdf). Acesso em: 02 de março de 2014.

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

Artigo recebido em: 16.01.2017

Artigo aprovado em: 02.03.2017