

## Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor

RENILSON JOSÉ MENEGASSI

Doutor em Letras, Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras. Esta pesquisa é financiada pela Fundação Araucária do Paraná, processo nº. 6126. Uma versão preliminar foi apresentada no 16º Congresso de Leitura do Brasil.

*Resumo:* Relata-se pesquisa com professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental, no Paraná, reconstruindo conceitos de formação do leitor e avaliação de leitura, na produção de instrumentos de avaliação de leitura. Os resultados das análises dos instrumentos demonstram que os professores: a) sentem dificuldades para identificar gêneros discursivos manuseados socialmente por seus alunos; b) preferem empregar textos de livros didáticos nas avaliações; c) necessitam de orientações para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; d) produzem perguntas qualitativamente diferenciadas das construídas antes da intervenção realizada pela pesquisa.

*Palavras-chave:* avaliação de leitura; formação do leitor; formação de professor; gêneros discursivos

*Abstract:* Research with teachers of the initial grades of the primary school in the state of Paraná, Brazil, is provided. Research aims at reconstructing the concepts of reader training and reading evaluation through the production of reading evaluation tools. Results from the analyses of the above-mentioned tools show that teachers (1) have difficulties in identifying discursive genres which have been socially fabricated by the students; (2) prefer using texts from textbooks in their evaluations; (3) require guidelines for their work on discursive genres in the classroom; (4) produce qualitative differentiated questions from those ready-made prior to the research intervention.

*Key words:* reading evaluation; readers' training; teachers' training; discursive genres



## A leitura e seu problema na escola

Em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2004) mostrou o estado crítico da escola pública brasileira, a partir da análise das séries finais de ciclos. Na avaliação de Português, por exemplo, os alunos da 4ª série somaram 169,4 pontos, maior que os pontos da última avaliação, mas distante do ideal: acima de 200 pontos. Quanto à capacidade de leitura, a avaliação demonstra que os alunos não conseguem ler, muitas vezes nem decodificam, e têm dificuldades para escrever.

No final de 2005, o Ministério da Educação aplicou novos testes de leitura a alunos de 4ª e 8ª série, o Prova Brasil, consolidando as avaliações anteriores, demonstrando o estado superficial da formação dos leitores nas escolas brasileiras.

As investigações oficiais permitem inferir que somente alguns segmentos da sociedade têm o privilégio de aprender a ler competentemente. Considerando-se a situação de ensino-aprendizagem de leitura e, conseqüentemente, a formação do leitor nas séries iniciais, não é precipitado afirmar que a escola vem cumprindo seu compromisso pela metade e não vem propiciando condições para o exercício da cidadania e para a superação das desigualdades sociais, conforme pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998).

Além disso, estudiosos já demonstraram preocupação com relação ao ensino-aprendizagem da leitura e à formação do leitor na escola, buscando alternativas para minimizar as dificuldades de compreensão e tornar a escola um espaço de formação de leitores críticos e competentes.

Solé Gallart (2001) demonstra que as práticas de avaliação mais inovadoras revelam que o aluno assume com frequência o papel autoregulador de sua compreensão, desde que, na formação inicial como leitor, o professor desenvolva atividades de avaliação condizentes com a realidade social dos alunos, empregando gêneros discursivos e procedimentos de leitura adequados à idade.

A formação do leitor amplia-se, nessa perspectiva, para o seu desenvolvimento, permitindo sua inclusão na sociedade de modo mais eficaz, através do domínio da leitura dos textos que circulam em seu entorno social.

Colomer & Camps (2002) propõem que a escola atual transponha os muros da avaliação tradicional, que não avalia a formação do leitor em desenvolvimento, pela 'avaliação formativa de leitura', que permite uma formação mais adequada do leitor nas séries iniciais, em função das situações de leitura da sociedade atual. Essa postura, definida no seio da concepção sóciointeracionista de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988; BAKHTIN, 2003), a qual concebe a língua como uma realidade sócio-histórica (VYGOTSKY, 1988), propõe não mais a formação de um aluno-leitor que consiga produzir um produto pronto, centrada exclusivamente no processo de leitura; pelo contrário, uma concepção de linguagem, e em decorrência de leitura, "a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p.94). No âmbito da leitura, trata-se, portanto, de despertar a apreciação valorativa e a réplica ativa, e não simplesmente ensinar o aluno a repetir os chamados exercícios de "cópiação". Assim, o processo de formação e desenvolvimento como leitor é acompanhado por instrumentos de avaliação mais condizentes com a realidade social em que vive, não ficando limitado ao ambiente escolar, empregando gêneros discursivos do entorno social do aluno. Nesse sentido, a nomenclatura 'avaliação formativa' tem por objetivo a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor, não apenas a tradicional formação leitora.

Stainle & Souza (2007), caracterizando a avaliação formativa, ensinam que "formar e desenvolver solicitam a consecução do processo de ensino/aprendizagem, fundamentado em princípios epistemológicos e pedagógicos claros, bem como em práticas avaliativas que subsidiem decisões e ações no encaminhamento de intervenções oportunas e necessárias" (p.66). Assim,

a formação e o desenvolvimento do leitor requerem subsídios fundamentados em práticas avaliativas que consideram o aluno como um sujeito concreto, com uma história de vida, um contexto social e um tempo que devem ser levados em conta nesse processo.

### **As práticas de formação e avaliação do leitor na escola**

A busca por novas abordagens no auxílio com a formação do leitor leva à pergunta: como as práticas de avaliação de leitura influenciam na formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Dados levantados pelo Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem” (UEM/CNPq – [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)) demonstram que o leitor em formação ainda é avaliado de maneira tradicional nas escolas públicas no noroeste do estado do Paraná, conseqüentemente assim também é o ensino de leitura, que evidencia a formação dos docentes que ali atuam. Como exemplo, transcreve-se um instrumento de avaliação de leitura aplicado em determinada escola pública da região, a uma 2ª série do Ensino Fundamental, recolhida em 2005, como amostra do tipo de abordagem de leitura que se considera como princípio de formação do leitor. Esta série é utilizada como referência em todo o artigo; assim, todos os exemplos de avaliação são correspondentes a ela.

#### Parceria da Natureza

Muitas pessoas não gostam de formigas. Mas não há como negar que esses pequenos animais desempenham um importante papel na natureza.

As formigas podem espalhar sementes de plantas dentro da floresta e, além disso, ajudam a adubar o solo, já que trazem restos de folhas, alimentos etc. Até o seu interior. Como as minhocas, esses insetos também tornam o solo mais rico ao cavar túneis, uma vez que, remexendo a terra, permitem que o ar da superfície entre em contato com ela.

As formigas se alimentam de insetos, tantos vivos quanto mortos.

Na Austrália e nos Estados Unidos, existe uma espécie de formiga conhecida como formiga pote-de-mel.

No Brasil, as formigas também viram comida. Em alguns lugares do interior do país é comum pegar para comer as fêmeas da saúva.

Leia o texto com atenção e responda:

1. Que tipo de texto é esse?
2. Do que fala esse texto?
3. De acordo com o texto, as formigas são boas ou ruins para a natureza? Por quê?
4. O que come uma formiga?
5. Como as formigas adubam o solo?
6. O que você não sabia sobre as formigas e agora ficou sabendo?
7. Por que o título do texto é "parcerias da natureza"?
8. Reescreva as palavras no aumentativo:  
a) Formiga= b) Papel= c) Bicho=
9. Reescreva as frases passando as palavras grifadas para o plural.  
a) As formiga são parceira da natureza.  
b) A formiga pode espalhar semente de planta.
10. Escreva o sinônimo das palavras.  
a) gosta= animal= alimento=
11. Escreva o antônimo das palavras.  
a) vivo= b) pequenos= c) rico=
12. Separe as palavras em sílabas.  
a) pequenos= b) papel= c) floresta=

Observa-se que as perguntas são de uma tipologia tradicional (MARCUSCHI, 2004), envolvendo respostas copiativas como as de número 3., 4., 5. e 6. Por não especificar o gênero discursivo e os elementos enunciativos, como fonte, circulação, portador textual, interlocutor etc., o texto acaba sendo didatizado na sala de aula, não contribuindo para a formação do leitor, apenas para a averiguação pontual de um conhecimento que poderia ter sido mais bem desenvolvido, uma vez que o tema 'formiga' é de interesse da faixa etária das crianças (7 e 8 anos). Por outro lado, é possível verificar nuances de vestígios do sóciointeracionismo nesse instrumento avaliativo, ao se observar a questão 7., que exige do leitor a ativação do processo compreensivo. Contudo, a simples

apresentação de duas questões mais adequadas em todo o texto não o configura como tendo as características de avaliação formativa (COLOMER & CAMPS, 2002), pretendida para a formação de um leitor competente.

Nas questões 8. a 12., é visível o interesse gramatical com o trabalho escolar, levando o aluno a não produzir novos sentidos ao texto estudado; o leitor desvincula-se do sentido do texto para estudar uma gramática descontextualizada e sem sentido, incorporando-lhe a prática de leitura superficial. Na verdade, com essa prática, a avaliação torna-se duas: uma com perguntas de leitura; outra com perguntas gramaticais – prática muito comum nas avaliações escolares de leitura. Além do mais, o texto oferecido é do gênero discursivo/obra de referência, como enciclopédias, o que o leva à didatização escolar.

No mesmo período em que essa avaliação foi aplicada, as crianças da 4ª série realizaram a avaliação oficial do Prova Brasil aplicado pelo Ministério de Educação, que objetiva avaliar “conhecimentos, habilidades e competências em Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Para uma comparação mais pontual, transcreve-se uma das questões de leitura aplicadas nessa avaliação.

### **Texto I**

#### **PLUFT**

Magda Diniz Matos

Pluft era um balãozinho.

Pluft adorava brincar com seus amiguinhos na rua.

Pluft rolava na rua, levantava devagar, balançava o corpo devagarinho, devagarinho... Depois mais depressa, depressa... Pluft corria, corria e parava para descansar.

### **Texto II**

“Sou Peninha.

Tenho esse nome não por ser uma pena de verdade, pequenina, mas porque sou leve, ultraleve. Eu vô suave, ultraleve. Eu vô suave e gracioso como peninha solta ao vento brando.

Voar é minha paixão.  
Subir, descer, dar voltas e mais voltas...”

OTTONI, Margarida. *Ultraleve de Levi*. Rio de Janeiro: De Orientação Cultural, 1985, p.5.

- O tema central do texto I é
- (A) uma brincadeira de rua.
  - (B) uma corrida dos amigos.
  - (C) um balãozinho brincalhão.
  - (D) uma criança esperta.

- As personagens dos textos I e II são
- (A) pesados.
  - (B) grandes.
  - (C) leves.
  - (D) redondos.

- O objetivo do Texto I é
- (A) apresentar os amigos do balãozinho.
  - (B) descrever as atividades do balãozinho.
  - (C) informar os sentimentos do balãozinho.
  - (D) registrar passeios do balãozinho.

O uso de reticências no final do Texto II indica que

- (A) a idéia será reforçada.
- (B) a história continua.
- (C) a personagem fala a verdade.
- (D) o relato chega ao final.

(BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. 4ª Série do Ensino Fundamental. Caderno 06, 2005.)

Nota-se que são solicitadas ao leitor questões sobre:  
a) o tema central do texto; b) a caracterização de personagem;  
c) o objetivo do texto; d) o trabalho com gramática

contextualizada. Estes quatro itens não são efetivamente trabalhados nas avaliações aplicadas aos alunos, na série e escola exemplificadas. O acompanhamento das demais séries da escola investigada (1ª, 3ª e 4ª) demonstrou que as avaliações são similares às descritas. Dessa forma, se as avaliações produzidas e empregadas em sala de aula pelos professores são díspares com a avaliação oficial aplicada pelos órgãos oficiais, é certo que os resultados também serão diferentes. Foi o que ocorreu!

Assim, com esses dados e constatações em mãos, iniciou-se o trabalho de reconstrução dos conceitos sobre as práticas avaliativas de leitura e a formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com professores dos dois primeiros ciclos.

### **Os conceitos trabalhados**

Foi realizada pesquisa investigativa, também com abordagem interventiva, em um município de pequeno porte, no noroeste do estado do Paraná, com economia essencialmente agrícola, com três escolas públicas municipais, uma estadual e uma com administração privada. A pesquisa objetivou caracterizar as práticas de avaliação de leitura empregadas por professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais, com fins de alterar e reconstruir os conceitos de instrumentos de avaliação e de formação do leitor.

Durante o ano de 2006, a partir de análises dos instrumentos avaliativos aplicados pelos professores nas quatro séries, em 2005, iniciou-se o processo de discussão e reconstrução dos conceitos de leitura, de produção de perguntas e de avaliação de leitura junto ao corpo docente do município investigado. As avaliações produzidas no ano anterior demonstravam que os conceitos de leitura e de formação do leitor requeriam alterações substanciais, para se desenvolver melhor o aluno-leitor nas séries iniciais.

Para definir os conceitos discutidos com os professores, apresenta-se o conceito de leitura eleito para o trabalho, que é o proposto por Dell'Isola:

A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que o sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada *ad infinitum*, perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Na relação entre a página impressa, a imagem acústica ou visual e o sujeito leitor, este dá ao texto um sentido, uma forma, uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite. A leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/ sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo).(1996, p.73).

Neste conceito, o leitor é coprodutor de sentido, não um mero reproduzidor do significado proposto pelo autor. Nele, o texto é 'enunciação projetada' pelo autor, permitindo ao leitor que produza, dentro dos limites estabelecidos pelo texto e pela situação de leitura, os sentidos possíveis. Outro ponto importante desse conceito é a viabilidade de se considerarem as variedades possíveis de leitura, em relação ao momento sócio-histórico-ideológico da situação de leitura e do próprio leitor. Com isso, a construção da leitura e da escrita se efetiva, necessariamente, a partir de gêneros discursivos do entorno social dos alunos.

Além disso, destacam-se, a partir dessa referência e no conceito trabalhado com os professores, as seguintes características da abordagem sociointeracionista de leitura, conforme postulam Menegassi & Angelo (2005):

- o leitor se constrói em um contexto social;
- o autor do texto revela, na expressão do texto produzido, marcas de sua individualidade, que são produtos de suas características psicológicas e socioculturais;
- o leitor apropria-se da linguagem do texto, num movimento individual, trazendo para a leitura o registro de seu lugar, de sua posição na sociedade;
- as marcas individuais (do autor e do leitor) e as determinadas pelo lugar social estão presentes na produção do texto e na sua leitura;
- a leitura é um ato pessoal, individual, porém determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor;
- os espaços textuais são ocupados pelo leitor do mundo a seu modo;
- o leitor pode produzir do mesmo texto diferentes leituras;
- as novas experiências pessoais do leitor interferem nas impressões sobre a realidade do texto, sobre o modo de ver, estar e viver no mundo, conseqüentemente, nas suas leituras;
- o leitor aproxima-se e distancia-se das ideias que o texto sugere;
- o leitor mescla as ideias do texto às suas ideias, preenchendo as lacunas do texto;
- o leitor recorre ao seu conhecimento prévio;
- a interpretação é um novo texto.

Nesse conceito, enquadra-se outro, primordial para o trabalho desenvolvido, que é o de avaliação formativa de leitura. De acordo com Colomer & Camps (2002), a avaliação formativa de leitura considera uma relação tríplice que envolve o aluno, o professor e a situação de leitura, isto é, professor e aluno controlam, conscientemente, o processo avaliativo, ultrapassando

os limites da formação de um leitor tradicional, enveredando para o desenvolvimento do leitor na escola, a partir da diversificação de instrumentos de avaliação e da utilização de gêneros discursivos manuseados e manipulados pelo aluno no seu contexto social. Também se considera necessária a utilização de gêneros canonicamente determinados pela academia como indispensáveis à formação do leitor, porém não os elegendo como principais e únicos. Nesse sentido, a aprendizagem é uma construção em que o erro é uma fonte de informação, considerando-se as diferenças individuais dos alunos e seus momentos de aprendizagem. Para que isto seja possível, as autoras propõem, na produção de questões, que sejam consideradas as perguntas abertas, aquelas em que o leitor pode responder de maneira livre, sem se prender ao texto, mas, também, tendo-o como ponto de interação; perguntas verdadeiro/falso, em que se mensura a capacidade compreensiva e interpretativa do leitor; perguntas de múltipla escolha, em que se observam as relações do leitor com as asserções reais e as criadas; e, por último, sugerem a realização de avaliações de leitura acompanhadas de textos de apoio, como forma de consulta.

Essas atividades permitem ao professor orientar o aluno durante a leitura, mediando, inclusive, sua formação. Dessa forma, as perguntas de leitura servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento como leitor, por isso a designação 'avaliação formativa de leitura'.

Há de se considerar, também, que todas essas informações foram discutidas com os professores, para a realização de reconstruções conceituais, com o intuito de alterar as práticas de leitura produzidas com os alunos. As discussões foram realizadas em sala de aula com os professores, sempre a partir das análises dos instrumentos de avaliação de leitura produzidos por eles. Nesse sentido, Stainle e Souza comentam que:

Não é fácil mudar paradigmas, nem é simples re-significar práticas avaliativas, principalmente quando estas mudanças envolvem re-educar o olhar para contemplar mais detidamente os processos e não os produtos, para fitar mais atentamente os erros na perspectiva de indicadores diagnósticos de novas etapas de desenvolvimento e de aprendizagem, para mirar o aluno concreto – ser humano que vive e convive em um contexto e em um tempo (2007, p. 66).

A partir das discussões sobre o conceito sociointeracionista de leitura e o conceito e características da avaliação formativa de leitura e suas implicações no ensino, na formação e no desenvolvimento do leitor nas séries iniciais, o trabalho de produção de instrumentos de avaliação de leitura foi iniciado, tendo-se a nítida consciência de que seria uma mudança nos paradigmas docentes, considerando, nesse bojo, as resistências naturais que qualquer ser humano manifesta quando ocorrem alterações nas condutas laborais.

### **Os instrumentos de avaliação de leitura**

Participaram da pesquisa trinta e cinco professores de 1ª a 4ª séries. Neste artigo, são descritos quatro procedimentos de trabalho com avaliações de leituras distintas, produzidos ao longo do ano de 2006, nos meses de março, junho, setembro e novembro. Aqui, são analisados os instrumentos de avaliação de leitura e os progressos apresentados pelos professores ao longo do percurso de produção. Não são analisadas, nesta fase do trabalho, as aplicações realizadas junto aos alunos e os resultados possíveis dessas aplicações. Desta forma, restringimos a pesquisa, neste espaço, a uma de suas fases, mais especificamente, àquela que se direciona a analisar a reconstrução de conceitos e práticas de leitura com os professores envolvidos.

## Produção de 3/2006

O primeiro trabalho realizado foi com a leitura e a produção de perguntas para o texto MiniMulta, que circulava, no início de 2006, entre as crianças, como uma campanha de conscientização das leis de trânsito, produzida pelo Governo do Paraná e demais órgãos governamentais ligados ao tema do trânsito. O texto foi recolhido entre as crianças da 2ª série e oferecido aos professores pelo pesquisador, em março, como uma mostra de gênero discursivo que circula entre seus alunos.

### miniMULTA

Dirija com atenção. Respeite as leis de trânsito.  
Evite acidentes e multas.

<input type="checkbox"/> Estacionar em cima da calçada	Inibição grave 3 pontos
<input type="checkbox"/> Estacionar em fila dupla	Inibição grave 5 pontos
<input type="checkbox"/> Não usar o cinto de segurança	Inibição grave 3 pontos
<input type="checkbox"/> Furar o sinal vermelho	Inibição gravíssima 7 pontos
<input type="checkbox"/> Ultrapassar outro carro pela faixa da direita	Inibição média 4 pontos
<input type="checkbox"/> Falar ao telefone celular enquanto dirige	Inibição média 4 pontos
<input type="checkbox"/> Jogar lixo na rua	Inibição média 4 pontos
<input type="checkbox"/> Ultrapassar o limite de velocidade	Inibição grave 3 pontos
<input type="checkbox"/> Parar em cima da faixa de pedestres	Inibição leve 3 pontos
<input type="checkbox"/> Não usar o pisca-pisca antes de virar	Inibição grave 3 pontos
<input type="checkbox"/> Não usar capacete para pilotar moto	Inibição gravíssima 7 pontos
<input type="checkbox"/> Levar criança no banco da frente	Inibição gravíssima 7 pontos

Estacionar Balas  Gravidade Chicletes  Preferência Chocolate



Com o texto em mãos, os professores foram instigados a produzir perguntas que auxiliassem na formação do leitor na 2ª série, pensando no seu desenvolvimento social. Dessa forma, o texto foi trabalhado na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano (BAKHTIN, 2003), buscando identificar seus elementos característicos: o tema, a composição e o estilo. Além disso, também foram analisados os elementos que auxiliam na compreensão de sua enunciação: a finalidade, o interlocutor, a circulação social, o portador textual, a posição do autor, entre outros elementos que surgiram, sempre de maneira a expor

a teoria bakhtiniana diretamente nos exemplos. Essa estratégia foi empregada considerando-se as dificuldades dos professores envolvidos na leitura dos textos originais de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (1988). Os conceitos bakhtinianos foram apresentados, explicados, exemplificados e discutidos ao longo do processo de construção do instrumento de avaliação de leitura.

Ao final do trabalho, as perguntas construídas pelos professores foram:

Após ter lido o texto, responda as questões.

- 1) Qual é o assunto do texto?
- 2) Qual é o motivo desta campanha?
- 3) Em que implica o motoqueiro não usar o capacete?
- 4) O motorista que cometer 10 pontos de infração, quais multas ele recebeu?
- 5) Se o motorista dirigir com atenção, respeitar as leis de trânsito e evitar acidentes, o que acontecerá?
- 6) Retire do texto palavras com R e RR e diga por que elas são escritas diferentes.

Observa-se que os elementos discutidos na oralidade sobre o gênero (finalidade, interlocutor, circulação social, portador material do texto, posição do autor) pouco se apresentam nas perguntas produzidas, que reproduzem ainda muito do processo tradicional internalizado (no sentido proposto por Vygotsky, 1988) de construção de perguntas, atendo-se à compreensão de elementos textuais, buscando, necessariamente, as respostas em cópias de partes do texto, ou, no máximo, a partir delas. Assim, numa análise pontual, observa-se que as questões 1, 4 e 5 são essencialmente compreensivas; a questão 3 é de inferência textual e a 6 de gramática contextualizada. Já a questão 2 remete ao estudo sobre os gêneros discursivos, exigindo do leitor a delimitação da finalidade do texto lido. Outro ponto que se destaca é o estudo da gramática de maneira contextualizada no texto, como na proposição do instrumento avaliativo do Prova Brasil, muito diferente das avaliações aplicadas em

2005. Esta constatação é, evidentemente, uma mostra de alteração nos conceitos de avaliação e formação do leitor, ainda que em estágio embrionário.

Contudo, ao considerar que este foi o primeiro trabalho produzido pelos professores, das seis questões construídas, três são compreensivas, uma inferencial, uma de análise gramatical e uma voltada à realidade social do gênero escolhido. Comparando esses resultados com os apresentados nas análises dos instrumentos produzidos em 2005, certamente já há mostras de alterações efetivadas.

### **Produção de 6/2006**

Na segunda atividade de produção de avaliação de leitura, solicitou-se aos professores que procurassem textos que seus alunos normalmente manuseiam e leem no seu entorno social. A surpresa foi descobrir que os professores apresentaram muita dificuldade para identificar e escolher gêneros discursivos que circulam entre seus alunos. A maioria dos professores trouxe para o trabalho textos retirados de livros didáticos. Como exemplo, o texto “Dormir fora de casa” foi retirado de um livro didático que não era empregado em sala de aula, porém servia como ‘fonte’ de textos para avaliações de leitura. Junto seguem as perguntas produzidas.

- 1) Você já dormiu fora de casa?
- 2) Se você for dormir fora de casa, o que você leva em sua bagagem?

#### **DORMIR FORA DE CASA**

A menina ficou entusiasmada com o convite.

Ia passar o dia na casa da colega e dormir fora de casa pela primeira vez.

Preparou sua bagagem. Encheu uma sacola, que a mãe examinou.

Havia camisola, escova de dentes, brinquedos.

A mãe tirou umas coisas e colocou outras.

Bem feliz, carregando sua boneca preferida, a menina partiu.

Passou um dia muito bom.

Brincaram de casinha, de escola, de macaco-disse.

Pularam corda, viram desenho animado na televisão.

Tomaram sorvete, tomaram banho.

A noite foi chegando...

Dormir fora de casa não estava lhe parecendo, agora, tão bom como havia pensado.

Estava com vontade de chorar. Ficou meio triste, meio sem graça. Queria a mãe perto.

Queria sua cama, suas coisas.

Fez uma carinha boa e pediu:

- Posso telefonar pra mamãe?

Mamãe havia saído. O jeito era agüentar firme.

Distraiu-se com os brinquedos.

O sono chegou devagarzinho. Dormiu abraçada à sua boneca, falando baixinho no seu ouvido: "pode dormir sossegada, que eu estou aqui com você".

[...]

Ronaldo Simões Coelho. Dormir fora de casa. São Paulo, FTD, 1988.

Estudo do texto:

- 1 - Como a menina ficou ao receber o convite de sua colega? Por quê?
- 2 - Por que a mãe da menina retirou de sua bolsa alguns objetos?
- 3 - Qual o motivo da menina ter ficado triste quando começou a anoitecer? E o que ela fez?
- 4 - Você já passou por uma situação igual à vivida pela menina da história? Conte como foi.
- 5 - Do que trata o texto?

Gramática

1) Observe:

Fez uma carinha boa e pediu:

- Posso telefonar para a mamãe?

a) O que significam os dois pontos nesta frase?

b) O que indica o travessão na fala da menina?

c) Por que a fala da menina começa com letra maiúscula?

Produção textual:

De acordo com o texto, a menina sentiu vontade de chorar e ligou para a sua mãe. Se a mãe tivesse atendido o telefone, como teria sido a conversa?

Escreva um diálogo entre as duas.

Nesta construção, observa-se o emprego de perguntas de pré-leitura, como forma de ativar os conhecimentos do leitor sobre o tema discutido no texto. Assim, as perguntas *Você já dormiu fora de casa?* e *Se você for dormir fora de casa, o que você leva em sua bagagem?* possibilitam ao leitor a ativação de conhecimentos pessoais e sociais sobre a temática a ser lida. Essa estratégia de trabalho, desenvolvida pelos estudos realizados pela Psicolinguística (SOLÉ, 1998; TAGLIEBER & PEREIRA, 1997; MENEGASSI, 2005), oferece ao professor uma noção de que o gênero escolhido para o trabalho deve levar em conta não só o entorno social do leitor, como também suas relações pessoais com a temática do texto lido. Este conceito foi apresentado aos professores nessa segunda etapa do trabalho, com explicações, exemplificações e discussões sobre o que é a pré-leitura, sua importância na formação e desenvolvimento do leitor, e como efetivamente ela se aplica em um instrumento de avaliação de leitura. Com essas informações, os professores produziram as duas perguntas que aparecem anteriormente à leitura do texto escolhido.

As perguntas construídas para o estudo do texto podem ser classificadas como: uma de cópia (1), duas compreensivas (2, 3 e 5), uma interpretativa (4), três de gramática contextualizada (a, b, c); além dessas, também houve uma proposta de produção textual, buscando interligar as perguntas produzidas na atividade de pré-leitura com a história lida, numa relação pessoal do leitor com a leitura realizada. Nessa fase, discutiu-se com os professores que as perguntas de pré-leitura e de estudo do texto não devem ficar desarticuladas do restante das atividades da avaliação. Assim, a proposta de produção

textual sugerida deve aglutinar os conhecimentos trabalhados nessas questões, servindo como bagagem para o texto que é solicitado ao aluno.

A partir das orientações oferecidas aos professores e dos resultados apresentados, são perceptíveis alguns pontos para discussão, que demonstram as alterações em processo de reconstrução do conceito de leitura entre os professores:

- a) as perguntas de compreensão textual são apresentadas no início, como uma maneira de mensuração do entendimento do texto, posição defendida pela Linguística Aplicada a partir dos estudos da Psicolinguística Aplicada;
- b) a introdução de pergunta interpretativa, que busca relacionar o fato apresentado no texto com a realidade do leitor, após o trabalho com a compreensão textual;
- c) a introdução de pergunta que resume o conteúdo compreendido no texto *Do que trata o texto*, de acordo com os estudos da Psicolinguística Aplicada, só resume quem compreende (GOODMAN, 1987);
- d) as perguntas que envolvem conteúdo gramatical são propostas a partir do uso de regras da língua em situação textual específica;
- e) a produção textual possibilita a união de informações trabalhadas antes, durante e após a leitura do texto, relacionando o texto lido à situação social possível para o leitor-produtor.

Destaca-se, dentre as alterações observadas, que a escolha do gênero discursivo, apesar de estar ligada ao livro didático, não influenciou negativamente na construção das atividades de avaliação de leitura, uma vez que a temática do texto é própria a crianças.

### **Produção de 9/2006**

A terceira produção de instrumento de avaliação de leitura, construída em setembro, teve uma escolha de gênero discursivo adequada às crianças da 2ª série. Os

professores trouxeram para o trabalho uma reportagem sobre o grupo RBD. Apesar de não haver referência à fonte, é possível perceber que é um texto de notícia, possivelmente retirado de uma revista semanal de fofocas ou de um jornal.

## A HISTÓRIA DO RBD



RBD é um grupo que surgiu no ano de 2004, dentro da novela “Rebelde”, integrado pelos seus protagonistas: Anahí, Dulce, Maite, Alfonso, Christian e Christopher. Mas, logo saíria da fantasia da série de TV, para escrever no mundo da música pop em espanhol, uma realidade que vai além da ficção.

“Seu disco de estreia “Rebelde” alcançou grandes sucessos nas rádios mexicanas, como: “Rebelde”, “Solo Quédate em Silencio”, “Sálvame” e “Un Poco de Tu Amor”. Além disso, logo se transformou em Disco de Ouro, depois Disco de Platina e recentemente adquiriu o Disco de Diamante, por mais de 500.000 cópias vendidas no México.

Junto à turnê mexicana “Tour Generación RBD En Vivo”, foi lançado um CD e um DVD, em que além dos temas AO VIVO do primeiro disco “Rebelde”, estão incluídos também dois medleys pop/rock dos anos 80 e novas canções do grupo, como: “Una Canción” e “Liso, Sensual”. RBD se tornou merecedor no México, do Disco de Platina, por este CD ao vivo.

Com quase um ano de seu surgimento, RBD lança no mercado seu segundo CD, contendo músicas inéditas:

“Nuestro Amor”. Um disco em que mostra a evolução que o grupo RBD conseguiu desde que surgiu, com 14 temas, entre os quais se encontram: “Nuestro Amor” (primeiro single e tema de abertura da segunda temporada da novela “Rebelde”) e outras canções.

Após vender por volta de 127 mil cópias, surpreendentemente o disco “Nuestro Amor” ganhou Disco de Platina em apenas 7 horas, no dia de seu lançamento no México.

RBD, um grupo que saiu da ficção de uma novela para quebrar esquemas no mundo da música. Sem dúvida, o grupo de música Pop mais famoso do momento e do qual seguiremos sabendo grandes coisas.

Esta avaliação de leitura seguiu o mesmo ritmo daquela produzida anteriormente, ou seja, há atividades de pré-leitura, perguntas sobre o estudo do texto, estudo de gramática contextualizada e produção textual. As perguntas de ativação de conhecimento seguiram uma ordem sequencial de progressão de informações:

- a) *Você já ouviu falar em RBD?*
- b) *O que é RBD?*
- c) *Você gosta de saber informações sobre o RBD?*

Esse posicionamento demonstra a preocupação dos professores com a apresentação das informações, o que não se constatava nas avaliações de 2005. Observa-se que a primeira questão pretende saber se o leitor tem alguma informação sobre o grupo RBD; em seguida, questiona se o leitor sabe o que é RBD; para, ao final, buscar descobrir quais são as informações que o leitor possui sobre RBD. Este procedimento gradativo é digno de destaque, sendo demonstração de como os professores estavam alterando seu conceito de leitura e da caracterização da formação do leitor.

As perguntas sobre o estudo do texto, gramática e produção textual são transcritas.

#### ESTUDO DO TEXTO

- 1- O que significa a palavra Rebelde?
- 2- Segundo o texto, quais os nomes reais dos personagens do grupo RBD?
- 3- Você se identifica com algum dos personagens do RBD? Com qual deles? E por quê?
- 4- De acordo com o texto, qual disco foi o mais vendido e por quê?
- 5- Você gostaria de ser integrante do RBD? Por quê?
- 6- Observe a frase:  
“ rebelde, integrado pelos seus protagonistas”.
- a- O que indicam as palavras terminadas com S?
- b- Por que a palavra integrado termina com a letra O?
- 7- Faça um resumo apresentando as principais informações do texto.

#### 8- PRODUÇÃO

Escreva um bilhete aos seus pais, em um pedaço de papel recortado, para ser entregue em mãos na sua casa, pedindo autorização para assistirem ao show do RBD que será promovido pela escola, no dia 08/10/2006, a partir das 20:00h, na praça Eduardo Otto em nossa cidade.

As perguntas produzidas podem ser classificadas como: compreensão (2, 4 e 7); interpretação (1, 3 e 5); gramática contextualizada (6); produção textual (8). Destacam-se, entre as perguntas de compreensão, as de números 4 e 7, por solicitarem, respectivamente, inferência textual e resumo de informações. Já as perguntas de interpretação exigem do leitor um posicionamento sobre a temática lida, uma vez que procura saber do leitor o significado do nome do grupo e a identificação do leitor com o grupo (personagem e integração). Essas diferenças evidenciam a preocupação dos professores com a extensão da leitura aos aspectos sociais do leitor em formação.

Ressalta-se, nesta análise, que os elementos e características do gênero discursivo escolhido ainda não estavam sendo contemplados pelos professores nos instrumentos de avaliação de leitura, apesar das constantes

orientações que recebiam no processo da pesquisa. Fica claro que a preocupação, nesta fase, é quando o trabalho com o texto e sua relação com a realidade social do leitor, crianças em formação escolar. É lógico que este aspecto é essencial, contudo, demonstra o quanto os professores também necessitam de orientação sobre o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Na verdade, pode-se afirmar, sem receio de críticas, que um trabalho com modelos de produção de instrumentos de avaliação de leitura auxiliaria na reconstrução dos conceitos junto aos professores. O que é certo, também, é que a relação do professor com o texto, com a sua leitura desse texto, com o aluno-leitor em formação, com esse aluno e o texto, estava em profunda reestruturação.

Sobre a atividade de produção textual, percebe-se que o comando oferecido contempla as características necessárias (MENEGASSI, 2003) a uma atitude responsiva adequada (BAKHTIN, 2003), ou seja, à produção textual mais próxima de uma realidade social, com o nítido intuito de minimizar a artificialidade normal da sala de aula.

Escreva um bilhete aos seus pais, em um pedaço de papel recortado, para ser entregue em mãos na sua casa, pedindo autorização para assistirem ao show do RBD que será promovido pela escola, no dia 08/10/2006, a partir das 20:00h, na praça Eduardo Otto em nossa cidade.

Assim, encontram-se no comando as definições de gênero discursivo (*bilhete*), interlocutor eleito (*pais*), finalidade (*pedir autorização para assistir ao show do RBD, com informações sobre o evento*), portador textual (*pedaço de papel*), circulação (*entregar em mãos na própria casa*), posição do autor (*filho menor solicitando permissão*). Essa posição demonstra que as características enunciativas do gênero estavam em processo de consolidação, apenas não se apresentavam claramente nas perguntas de leitura sobre o texto lido. Comparando-se esse comando com o produzido em 6/2006, notam-se diferenças nos elementos composicionais.

## Produção de 11/2006

A última atividade de avaliação de leitura foi produzida em novembro de 2006, tendo por escolha textual o gênero cartaz de um filme, apreciado pelas crianças na faixa etária compreendida para a 2ª série, entre 8 e 9 anos de idade.

Pré-Leitura:

1. Você gosta de assistir filme de desenho? Por quê?
2. Qual é o seu desenho preferido?
3. Escreva 3 nomes de filmes de desenho que você já assistiu.

Avaliação de Leitura – 2ª série



Agora que você leu o texto, responda as perguntas.

1. Que tipo de texto é esse?
2. Em que lugares encontramos esse tipo de texto?
3. Para que serve esse tipo de texto?
4. Identifique o nome do filme que está sendo apresentado.
5. Por que o azul é a cor que mais aparece no texto?
6. Das personagens que aparecem no cartaz, qual delas representa o mal?
7. O que você observou para chegar a essa resposta?
8. Do que trata o texto?

Produção de texto

Produza um convite no espaço abaixo da folha sulfite, para ser entregue pessoalmente, convidando seu amigo para assistir o filme "A pequena Sereia II", em sua casa, domingo a partir das 14:00 hs.

Nesta avaliação de leitura é possível observar elementos de trabalho com o gênero discursivo escolhido, numa nítida progressão na reconstrução dos conceitos de leitura, avaliação e formação do leitor junto aos professores.

Como nas duas avaliações anteriores, as atividades de pré-leitura auxiliam na ativação de conhecimentos prévios sobre o tema do texto a ser lido, solicitando progressão de informações do leitor. Destaca-se que, nessas questões, já se requer posicionamentos preferenciais e argumentativos do leitor, exigindo-lhe, antes mesmo de ler o texto propriamente dito, determinada criticidade. Assim, as duas primeiras questões, *Você gosta de assistir filme de desenho? Por quê?* e *Qual é o seu desenho preferido?*, solicitam do leitor muito mais do que simples ativação de conhecimento prévio, buscando uma posição de autor, de leitor crítico em formação.

As três primeiras perguntas sobre o texto lido apresentam elementos do estudo do gênero escolhido. Assim, a primeira delas, *Que tipo de texto é esse?*, apesar de empregar a palavra “tipo”, significa, na verdade, “gênero”, que, segundo depoimentos orais dos professores, é um vocábulo estranho aos alunos, preferindo a utilização da palavra ‘tipo’. As demais perguntas evidenciam a circulação do texto, *Em que lugares encontramos esse tipo de texto?*, e a finalidade do gênero, *Para que serve esse tipo de texto?*, demonstrando que os estudos e orientações produzidas durante os encontros do ano foram, nesta fase, incorporados nas avaliações de leitura construídas.

A pergunta 4 é de compreensão textual; a 5 exige do aluno uma leitura de inferência extratextual, em que as informações do texto, aliadas ao conhecimento de mundo do leitor, possibilitam a construção de uma ponte de sentido, com resposta de certo nível interpretativo. As perguntas 6 e 7 sugerem identificação e compreensão de elementos não verbais. Já a pergunta 8, como nas avaliações anteriores, vem posicionada estrategicamente ao final do estudo do texto, como um resumo das informações trabalhadas nas perguntas anteriores, auxiliando o leitor na sua produção.

A atividade que solicita produção de texto apresenta comando com os elementos próprios para o trabalho com o gênero discursivo eleito pelo professor, já estudado anteriormente em sala de aula com os alunos, conforme relatado pelo docente.

Produza um convite no espaço abaixo da folha sulfite, para ser entregue pessoalmente, convidando seu amigo para assistir o filme "A pequena Sereia II", em sua casa, domingo à partir das 14:00 hs.

Assim, indicam-se o gênero discursivo (*convite*) a ser produzido, a finalidade (*convidar amigo para assistir ao filme, com informações sobre o filme, lugar e horário*), o interlocutor (*um amigo*), o portador textual (*pedaço de papel sulfite*), a circulação (*entregar pessoalmente*), a posição do autor (*amigo convidando amigo para ir à sua casa*), os quais configuram um trabalho mais adequado com a produção textual em sala de aula. Apesar de o gênero convite solicitado exigir um estilo mais formal na linguagem, a determinação do interlocutor 'amigo' possibilita um estilo de linguagem mais informal, típico das relações de amizade entre as crianças.

Dessa forma, com a análise deste último instrumento de avaliação de leitura, nota-se que:

- a) as atividades de pré-leitura, em forma de perguntas que relacionam o tema do texto a ser lido com a vivência do aluno-leitor, tornaram-se constantes;
- b) os elementos e características sociais do gênero discursivo passam a ser consideradas na produção das perguntas, levando o leitor a conceber o texto como uma manifestação de linguagem de caráter social e historicamente estabelecida, não apenas um momento de tarefa escolar;
- c) as perguntas de interpretação são em maior número, exigindo do aluno-leitor

- posicionamentos críticos, desenvolvendo-se progressivamente durante sua formação como leitor;
- d) a pergunta que solicita o resumo das informações do texto transforma-se numa produção textual, em que o aluno-leitor expõe sua compreensão;
- e) o comando de produção textual demonstrou que os elementos próprios para a construção escrita de um gênero discursivo estão internalizados nas atividades dos professores.

Esses pontos destacados evidenciam as transformações ocorridas ao longo do ano letivo de 2006, demonstrando as reconstruções e as internalizações conceituais, nos níveis teórico e metodológico de produção de instrumentos de avaliação de leitura, no processo de formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### Os resultados finais

Os quadros 1 e 2 resumem, numericamente, os resultados das produções de instrumentos de avaliação de leitura construídos no ano de 2005, quando ainda a pesquisa não fora iniciado, como parâmetro de comparação, e aqueles produzidos em 2006, durante o processo da pesquisa.

Quadro 1: Quantidade de questões produzidas em 2005, sem orientações da pesquisa.

Questões 2005	Cópia	Compreensão	Inferência	Gênero	Gramática tradicional	Vale-tudo	Total
Total	4	1	-	2	5	-	12

Esses números demonstram como as perguntas de cópia textual e de gramática tradicional eram comuns nas avaliações de leitura com os professores investigados. Esses resultados mostram a avaliação tradicional na formação do leitor, sem ênfase no desenvolvimento desse leitor.

Com as reconstruções conceituais efetivadas ao longo do ano, o quadro numérico das questões foi alterado.

Quadro 2: Quantidade de questões produzidas em 2006, com orientações da pesquisa.

Questões 2006	Cópia	Compreensão	Inferência	Interpretação	Gênero	Gramática	Total
Março	-	3	1	-	1	1	6
Junho	1	2	-	1	-	3	7
Setembro	-	3	-	3	-	2	8
Novembro	-	4	-	1	3	-	8
Total	1	12	1	5	4	6	29

Observa-se, nos instrumentos produzidos em 2006, uma alteração na quantidade e nos tipos de perguntas construídas. A pergunta de cópia, com um total de quatro em 2005, passou para apenas uma; as perguntas de compreensão passaram a representar o maior número, doze no total; as questões de interpretação foram incorporadas, junto com as alterações nas questões sobre gêneros discursivos, especificamente. Além disso, houve alteração completa na construção de perguntas sobre gramática, que deixaram de ser tradicionais, enfocando-se exclusivamente as regras, passando a tratar a língua de maneira contextualizada no texto, exigindo do leitor maior atenção às funções gramaticais que os elementos apresentados exerciam no texto trabalhado.

Os resultados das análises produzidas sobre os instrumentos de avaliação construídos pelos professores demonstram que:

- a) sobre as perguntas produzidas:
  - a gramática passou a ser tratada e entendida a partir da contextualização da língua no texto;
  - as perguntas de pré-leitura foram empregadas como estratégia regular;
  - as perguntas de compreensão estão posicionadas no início do instrumento;
  - a interpretação passou a ser considerada como estratégia avaliativa;
  - o conteúdo do texto é resumido ao final da atividade, possibilitando a união das informações trabalhadas no instrumento;

- a preocupação com a extensão da leitura a aspectos sociais do leitor tornou-se visível;
  - há utilização das informações trabalhadas nas perguntas, na produção textual solicitada;
  - a ordem sequencial de progressão de informações aparece nas perguntas;
  - a exigência de posicionamentos preferenciais e argumentativos do leitor.
- b) sobre os professores:
- apresentam dificuldade para identificar e escolher gêneros discursivos que circulem entre os alunos;
  - preferem textos retirados do LD;
  - demonstram a necessidade de orientação sobre o trabalho com gêneros discursivos na sala de aula, no sentido de maiores práticas na produção e análise de instrumentos de avaliação de leitura.

Os resultados apresentados resumem os avanços produzidos pela pesquisa junto aos professores participantes do trabalho. Além das características referidas, ainda há um longo caminho a ser construído no efetivo emprego dos gêneros discursivos em instrumentos de avaliação de leitura. Com essas transformações nas práticas de leitura em sala de aula, a formação e o desenvolvimento do leitor, nas séries iniciais, também sofrem alterações, que precisam de investigações certas.

## Referências

- BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB*. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- \_\_\_\_\_. BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. 4ª Série do Ensino Fundamental. Caderno 06, 2005.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. A avaliação da leitura. In: \_\_\_\_\_. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002, 171-190.
- 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.
- GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E; PALACIO, M, G (Orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação : Língua Portuguesa*. São Paulo : UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. Volume 2, p. 31-52.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas-SP, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá : EDUEM, 2005, p. 15-43.

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

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos a mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, A. (Org.). *Compreensão na leitura: a língua como procedimento*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17-34.

SOLÉ GALLART, I. Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 4, 6-17, diciembre, 2001.

STAINLE, M. C. B.; SOUZA, N. A. Avaliação formativa e o processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 36: 63-74, jan./abr., 2007.

TAGLIEBER, L. K. ; PEREIRA, C. M. Atividades pré-leitura. *Gragoatá*, (92): 73-92, 1997.

VYGOTSKY; L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.