Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Eduardo de Souza Moreira

A avaliação formativa no ensino de leitura a partir do que sinalizam os resultados de avaliações em larga escala

Doutorado em Língua Portuguesa

São Paulo

2025

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Eduardo de Souza Moreira

A avaliação formativa no ensino de leitura a partir do que sinalizam os resultados de avaliações em larga escala

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa, sob orientação do Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

São Paulo

2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Irani, que me ensinou a ler o mundo com coragem e com ternura. Por cada silêncio acolhedor, cada gesto de cuidado, cada fé depositada sem exigir nada em troca. Este trabalho floresce também das raízes que você plantou em mim.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil, processo: n° 140150/2020-0; ao qual agradeço o apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, por ter sustentado minha caminhada com fé, com discernimento e com força diante dos desafios deste percurso.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, meu reconhecimento e minha gratidão. Sua orientação comprometida, sensível e rigorosa foi determinante para a construção desta tese. Obrigado por acreditar na pesquisa, por respeitar meus ritmos e por me acompanhar com generosidade intelectual e humana.

Agradeço aos membros desta banca, em virtude de suas análises criteriosas, observações rigorosas e sugestões pertinentes contribuíram de forma significativa para o amadurecimento e o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço, de modo especial, ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg-Siqueira e à Profa. Dra. Luciana Andréa Afonso Sigalla, cujas intervenções, durante o exame de qualificação, foram decisivas para o amadurecimento teórico e metodológico desta investigação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP, com os quais tive o privilégio de conviver, agradeço pelos ensinamentos sobre pesquisa, pelas reflexões compartilhadas e pelas contribuições para meu crescimento pessoal e científico.

Agradeço a todos os professores que, ao longo da minha trajetória, deixaram marcas de conhecimento, de inspiração e de humanidade, contribuindo de forma significativa para minha formação — em especial à Profa. Dra. Ana Lúcia Tinoco Cabral, cujos ensinamentos permanecem como referência viva em minha formação.

Aos membros do Grupo de Estudos de Linguagem para o Ensino de Português (GELEP), minha gratidão pelas discussões e pelas trocas que ampliaram minha compreensão sobre o ensino da Língua Portuguesa e inspiraram decisões fundamentais na pesquisa.

Aos colegas do programa, em especial Magda Aparecida Lopes, Denise Oliveira da Silva e Matheus William de Oliveira Silva, agradeço pela convivência generosa ao longo dessa jornada. As partilhas, os diálogos e o apoio construído no cotidiano acadêmico contribuíram para que o caminho fosse mais estimulante e menos solitário.

Ao amigo Edmar Ferreira de Matos, minha gratidão pelo companheirismo, pelas palavras motivadoras e pela escuta generosa, tão importantes em fases exigentes desta caminhada.

Ao amigo José Amaro dos Santos, que conheci no programa, minha gratidão pelas conversas instigantes, pelo incentivo nos momentos de incerteza e pela presença generosa ao longo da jornada.

À amiga de longa data, Luciana Mirabile, agradeço pela amizade constante e pelas palavras de apoio que sempre chegaram no tempo certo, mesmo nos períodos de maior silêncio.

Aos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa, que demonstrando confiança na seriedade do estudo, compartilharam, com honestidade e generosidade, seus saberes e suas experiências profissionais, deixo meu sincero agradecimento. Sua disponibilidade e abertura ao diálogo foram essenciais para a realização deste estudo.

Ao Assistente da Coordenação, Marcos de Oliveira, agradeço pela atenção, pela cordialidade e pela disponibilidade ao longo desta trajetória, sempre contribuindo para o bom andamento dos processos acadêmicos.

Aos meus familiares, agradeço profundamente pelo apoio constante, pela paciência nos momentos de ausência e pela confiança silenciosa que me acompanhou em cada etapa desta trajetória. Cada gesto, ainda que discreto, foi indispensável para que esta conquista se tornasse possível.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (Freire, 1997, p. 52)

RESUMO

Esta pesquisa analisa o papel da avaliação formativa no ensino de leitura, com base na forma como professores de Língua Portuguesa interpretam e utilizam os dados produzidos por avaliações em larga escala. Partimos da hipótese de que, caso os dados oriundos das avaliações em larga escala sejam apropriados com intencionalidade pedagógica, possam vir a constituir-se em ferramenta didática importante, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Assim, nosso objetivo geral é investigar de que maneira os resultados das avaliações em larga escala, quando analisados sob uma perspectiva formativa, podem contribuir para o aprimoramento do ensino das habilidades de leitura. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar as estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa; (2) analisar a influência das avaliações em larga escala na prática docente; e (3) verificar como os resultados das avaliações em larga são utilizados pelos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em entrevistas semiestruturadas com sete professores. A análise dos dados foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e articulada a um referencial teórico composto por autores como Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016a, 2016b), Koch e Elias (2018), Solé (1998), Fernandes (2008, 2009, 2019a, 2019b), Passarelli (2002, 2011, 2012, 2018, 2020), Santos Guerra (2007), Black e Wiliam (1998, 2009), Luckesi (2011, 2013, 2021), Perrenoud (1999), Alves e Cabral (2015), Bonamino e Souza (2012), entre outros. Os resultados demonstram que, embora os professores reconheçam a importância das avaliações em larga escala, os dados por elas produzidos ainda são pouco explorados como instrumentos de intervenção pedagógica. A ausência de mediação crítica, a escassez de tempo para análise e a falta de formação continuada dificultam sua apropriação efetiva. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, confirmou-se a tese de que a efetividade das avaliações em larga escala depende de sua integração a uma cultura formativa que considere a avaliação como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de leitura, avaliação formativa, avaliação em larga escala.

ABSTRACT

This study analyzes the role of formative assessment in reading instruction, based on how Portuguese language teachers interpret and use data produced by large-scale assessments. The central hypothesis assumes that, if such data are pedagogically appropriated with intentionality, they can effectively support the development of students' reading competence. The general objective of the study is to investigate how the results of large-scale assessments, when analyzed from a formative perspective, can support the improvement of reading instruction. The specific objectives are: (1) to identify the reading instruction strategies used in Portuguese language classes; (2) to analyze the influence of large-scale assessments on teaching practices; and (3) to examine how the results of these assessments are used by teachers. This is a qualitative research study, based on semi-structured interviews with seven teachers. Data analysis followed the principles of content analysis (Bardin, 2016) and was grounded in a theoretical framework composed of authors such as Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016), Koch and Elias (2018), Solé (1998), Fernandes (2009), Passarelli (2011, 2020), Santos Guerra (2007), Black and Wiliam (1998, 2009), Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Alves and Cabral (2015), Bonamino and Souza (2012), among others. The findings indicate that, although teachers acknowledge the importance of large-scale assessments, the data they produce are still underutilized as tools for pedagogical intervention. The lack of critical mediation, limited time for analysis, and the absence of ongoing professional development hinder their effective use. Thus, over the course of this research, the thesis was confirmed that the effectiveness of large-scale assessments depends on their integration into a formative culture that views assessment as an inseparable part of the teaching and learning process.

Keywords: reading teaching, formative assessment, large-scale assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapa da desiguladade.....75
Quadro 2 – Evolução do Ideb.....76
Quadro 3 – Contexto da pesquisa.....77
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa.....79
Quadro 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada.....81
Quadro 6 – Categorias de análise dos dados.....86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

Capítulo 1. LEITURA E ENSINO SOB A ÓTICA SOCIOINTERACIONISTA.....19
1.1 Concepção de leitura 19
1.2 A leitura e os processos cognitivos e metacognitivos 24
1.3 Reflexões sobre o ensino da leitura 30
1.4 A leitura e a mediação pedagógica 35
1.5 A leitura e a indissociável relação entre ensino, avaliação e aprendizagem 39

Capítulo 2. AVALIAÇÃO COMO PROCESSO ASSOCIADO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM 44
2.1 Breve contexto histórico da avaliação educacional 44
2.2 Avaliação da aprendizagem 49
2.2.1 Avaliação diagnóstia 52
2.2.2 Avaliação formativa 53
2.2.3 Avaliação cumulativa 58
2.3 Avaliação em larga escala.....61

Capítulo 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....70
3.1 Pesquisa qualitativa.....70
3.2 A entrevista.....72
3.3 O contexto da pesquisa 74
3.4 Sujeitos da pesquisa 77
3.5 Roteiro da entrevista semiestruturada 79

Capítulo 4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE: DA CODIFICAÇÃO À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....83
4.1 Análise de conteúdo 83
4.2 Da codificação à análise dos dados 84
4.2.1 Ensino de leitura 87
4.2.2 Avaliações externas na prática docente 92

4.2.3 A utilização dos resultados das avaliações em larga escala na prática docente 97
4.3 Reflexões sobre análise de dados 103

CONCLUSÃO 106
REFERÊNCIAS 108
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES 115
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 116

INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos brasileiros em compreensão leitora é tema recorrente entre professores e estudiosos da linguagem. Discute-se, com frequência, o fato de haver na educação básica uma parcela significativa de estudantes que não consegue compreender a maioria dos textos que leem, o que demonstra baixa capacidade interpretativa por parte desses estudantes durante a atividade da leitura, comprometendo, assim, o entendimento dos sentidos produzidos pelos textos lidos.

Vendo a leitura como uma atividade estratégica, é esperado que o estudante consiga, ao longo dos anos de estudos, desenvolver habilidades de leitura que o leve à compreensão textual, sejam essas estratégias cognitivas ou metacognitivas, sobre as quais discutiremos no decorrer deste trabalho.

Essa falta de proficiência em leitura tem se revelado um desafio para os professores nas aulas de Língua Portuguesa, tornando-se uma barreira no processo de ensino e aprendizagem. A questão é que esse desempenho insuficiente do alunado não fica restrito apenas ao estudo da linguagem, uma vez que ler também é uma tarefa primordial nos demais componentes do currículo escolar. Logo, professores de outras áreas vêm se queixando do déficit de aprendizagem dos estudantes em suas disciplinas e atribuem isso à lacuna evidenciada pela não compreensão do que se lê.

Essa problemática também é confirmada nos resultados oficiais de diversas avaliações de leitura, como a Provinha Brasil, o Saeb, o Pisa, o Enem, os quais demonstram que nossos estudantes não desenvolveram competência leitora satisfatória. Nesses testes, denominados avaliações em larga escala, aplicados ao longo das últimas décadas, confirmam que grande parte dos estudantes brasileiros apresenta dificuldades para interpretar, inferir, comparar informações e mobilizar estratégias de leitura de maneira eficaz.

Entretanto, ainda que esses exames produzam dados importantes sobre o desempenho escolar, sua apropriação pedagógica nem sempre ocorre de forma articulada às práticas docentes. Frequentemente, os resultados chegam às unidades escolares desprovidos de mediação, sem que se transformem em material para o planejamento e para a reorganização do trabalho em sala de aula. Essa lacuna evidencia a importância de compreender o modo como esses resultados podem ser mobilizados pedagogicamente, especialmente em relação ao ensino das habilidades de leitura.

Neste trabalho, a leitura é concebida como um processo ativo de construção de sentido, em que o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, seus objetivos e seu repertório linguístico e cultural para interagir com o texto. Essa compreensão está amparada nas contribuições de autores como Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016), Koch e Elias (2018), Passarelli (2011) e Solé (1998), que sustentam a leitura como um processo complexo de construção de sentido, no qual o leitor mobiliza diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas voltadas à compreensão textual.

A concepção de avaliação, por sua vez, que sustenta este trabalho não se restringe à verificação de desempenhos ou à atribuição de notas, mas se ancora em uma perspectiva formativa e dialógica. Conforme apontam autores como Fernandes (2008, 2009), Black e Wiliam (1998, 2009), Luckesi (2011, 2013, 2021), Santos Guerra (2007) e Passarelli (2018, 2020), avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento, intervindo de modo reflexivo e contínuo, em função das condições reais de aprendizagem. A partir desse entendimento, o dado produzido pelas avaliações externas deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um ponto de partida para a reflexão crítica sobre o ensino, possibilitando ao professor revisitar suas práticas, reorganizar suas estratégias e estabelecer objetivos mais ajustados ao contexto.

Nesse contexto, mostra-se relevante investigar como os professores de Língua Portuguesa se relacionam com os dados das avaliações em larga escala e em que medida esses resultados orientam a reorganização de suas práticas de ensino de leitura. Partimos da hipótese de que, caso os dados oriundos das avaliações em larga escala sejam apropriados com intencionalidade pedagógica, possam vir a constituir-se em ferramenta didática importante, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Isso levanta questões importantes: como as escolas podem utilizar efetivamente esses dados para melhorar a qualidade da educação? De que forma professores e gestores utilizam esses dados? Como ocorre a divulgação interna dos resultados dentro da comunidade escolar? Existe um debate contínuo sobre a avaliação de larga escala nas escolas? Além disso, há alguma formação nas escolas a respeito das avaliações em larga escala para auxiliar professores na sala de aula? Por que não aproveitar os resultados dessas avaliações como mais um recurso pedagógico para formação dos estudantes?

Considerando esses questionamentos, a pesquisa aqui proposta, cuja temática é o papel da avaliação formativa no ensino de leitura a partir dos resultados obtidos em avaliações em larga escala tem como objetivo principal: investigar de que maneira os resultados das avaliações em larga escala, quando analisados sob uma perspectiva formativa, podem contribuir para o aprimoramento do ensino das habilidades de leitura.

Ao estabelecermos a hipótese, a pergunta de pesquisa e o objetivo geral, pretendemos, como objetivos específicos:

- identificar as estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.
- analisar a influência das avaliações em larga escala na prática docente.
- verificar como os resultados das avaliações em larga são utilizados pelos professores.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede pública de ensino. A organização dos dados obedeceu aos princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a categorização das respostas e a articulação com o referencial teórico previamente definido.

Cabe esclarecer que este trabalho se configura como mais uma possibilidade de reflexão sobre as práticas educativas, tendo em vista a importância de manter ativo o debate em torno dos processos de ensino e aprendizagem. Diante das demandas educacionais contemporâneas e daquelas que ainda se impõem, torna-se necessário repensar permanentemente as finalidades da avaliação e sua relação com a construção do conhecimento.

Feitas essas considerações, esta tese está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, *leitura e ensino sob a ótica sociointeracionista*, apresenta as concepções teóricas que sustentam o entendimento da leitura como processo de construção de sentidos, abordando aspectos cognitivos, estratégias de leitura e a mediação pedagógica. São mobilizados os trabalhos de Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016), Koch e Elias (2018), Solé (1998) e outros autores que fundamentam o ensino da leitura como prática integrada à formação do sujeito.

O segundo capítulo, *avaliação como processo associado ao ensino e à aprendizagem*, discute as principais concepções de avaliação, com destaque para a avaliação formativa e para as avaliações em larga escala. Apoia-se nas contribuições de Fernandes (2009, 2019), Santos Guerra (2007), Passarelli (2011, 2020), Black e

Wiliam (1998, 2009) e outros autores que analisam a função pedagógica da avaliação e seus limites quando descolada do processo formativo.

No terceiro capítulo, *procedimentos metodológicos da pesquisa*, são apresentados os fundamentos da abordagem qualitativa, a caracterização dos sujeitos, o contexto da pesquisa, os critérios de seleção e o roteiro de entrevistas. A escolha metodológica foi orientada pelos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2013) e Bardin (2016), com foco na compreensão das experiências docentes a partir de suas próprias narrativas.

O quarto capítulo, *análise e discussão dos dados*, organiza os resultados obtidos na pesquisa em três categorias: o ensino da leitura; a influência das avaliações externas na prática docente; e o uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala. As falas dos professores são analisadas à luz do referencial teórico da pesquisa, com o objetivo de compreender como os dados avaliativos são compreendidos, apropriados ou negligenciados nas decisões pedagógicas relativas ao ensino de leitura.

Por fim, na conclusão, são retomadas as principais contribuições do estudo, com reflexões sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das avaliações em larga escala, com vistas ao fortalecimento de uma cultura de avaliação voltada à aprendizagem e à formação leitora dos estudantes.

1. LEITURA E ENSINO SOB A ÓTICA SOCIOINTERACIONISTA

> *Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.*
>
> (*Paulo Freire, 2011, p. 19*)

Neste capítulo apresentamos a leitura como uma atividade complexa, constituída na interação entre texto e leitor, mediada por conhecimentos prévios e estratégias cognitivas e metacognitivas. Com base em autores como Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016), Koch e Elias (2018), Leffa (1996), Marcuschi (2008), Passarelli (2011) e Solé (1998), discute-se a leitura sob a perspectiva sociointeracionista, que reconhece autor e leitor como sujeitos ativos na construção de sentido. Aborda-se ainda o papel da mediação pedagógica do professor e a articulação entre ensino, avaliação e aprendizagem como dimensões interdependentes no desenvolvimento da competência leitora.

1.1 Concepção de leitura

No cenário atual, entre os estudiosos da linguagem, a leitura é reconhecida como uma prática social complexa. Ela envolve um processo cognitivo que integra diferentes bases de conhecimento e uma variedade de operações mentais que vão além da simples decodificação de palavras, abrangendo aspectos sociais, culturais, filosóficos, ideológicos e cognitivos.

As pesquisas sobre leitura avançaram consideravelmente nas últimas décadas, razão pela qual Kleiman (2004) destaca a importância de considerar a diversidade e a multiplicidade de abordagens que podem ser adotadas ao estudar a leitura, a fim de

compreender como o ensino da leitura pode ser explorado em sala de aula. Segundo Antunes (2003), o ensino que ocorre na sala de aula – no qual, naturalmente, inclui-se o ensino de leitura – está intimamente ligado a um conjunto de princípios teóricos que orientam a percepção dos fenômenos linguísticos e, por conseguinte, influenciam todas as decisões tomadas.

Para Koch e Elias (2018), por exemplo, as abordagens repousam em três concepções de leitura associadas aos conceitos de língua e de texto, que podem influenciar a forma como os leitores abordam, interpretam e constroem sentidos: foco no autor, foco no texto e foco na interação entre autor-texto-leitor.

A primeira concepção de leitura, com foco no autor, entende a língua como representação do pensamento, destacando o papel do autor como o criador da mensagem e o do leitor como o receptor passivo que capta essa mensagem. Segundo as autoras, nessa concepção, o texto é visto como um produto lógico da representação mental do autor, e a língua é entendida como uma ferramenta para transmitir essa representação mental de forma precisa, ou seja, a leitura é vista, principalmente, como um processo de decifração dos códigos linguísticos, de decodificação das palavras, não cabendo ao leitor considerar suas experiências e seus conhecimentos na construção dos significados, dispensando, sobretudo, a situação comunicativa em que o texto é lido.

A segunda concepção de leitura, com foco no texto, tem o papel de ser um objeto de estudo que isenta a participação do autor e do leitor. Koch e Elias (2018, p. 10) afirmam que, nesse caso, a língua é vista como um sistema de símbolos e regras usado como um “mero instrumento de comunicação”, cabendo ao leitor a decodificação das palavras e das frases do texto em sua linearidade, portanto, o texto é a fonte única de sentido. Por conseguinte, o texto, neste modelo, “tem um significado preciso, exato e completo”, é encarado como um produto acabado e o processo de leitura uma atividade de “extração” das ideias do autor (Leffa, 1996, p.13).

Na terceira concepção de leitura, segundo Koch e Elias (2018), o foco incide na interação texto-autor-leitor. Nesta concepção, a língua é vista como uma ferramenta de comunicação interacional entre os sujeitos que são “construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2018, p. 10), e o texto, por sua vez, é o próprio lugar da interação.

Nessa perspectiva, conforme Koch e Elias (2018), a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos, em que o leitor representa um agente no processo

interativo, assumindo um papel de participante ativo ao longo do processo de leitura, tornando-se, assim, um construtor de sentidos à medida que considera tanto as sinalizações textuais dadas pelo produtor quanto seus conhecimentos prévios, dado que o próprio objeto a ser compreendido, o texto, é complexo do ponto de vista dessa relação produtor/texto/leitor.

Semelhantemente, Cassany (2006), em seus estudos sobre leitura, defende três concepções que podem contribuir para entendermos como o ensino da leitura é refletido em sala de aula: a concepção linguística; a concepção psicolinguística; e a concepção sociocultural.

Segundo o autor, na concepção linguística, a leitura é entendida como um hábito mecânico, construído a partir da simples decodificação das palavras contidas no texto, em que o leitor é um receptor passivo das informações presentes no texto. Nas palavras do pesquisador, essa concepção apresenta “uma visão mecânica, que dá foco à capacidade de decodificar a prosa de modo literal” (Cassany, 2006, p. 21). Desse modo, o texto possui um significado fixo e universal, e a leitura é reduzida a um ato de destacar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, desconsiderando os conhecimentos socioculturais do leitor.

Para o pesquisador, a concepção psicolinguística de leitura engloba uma abordagem que procura compreender o processo de leitura com base nos aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos na compreensão de um texto. Ela se concentra nas interações complexas entre o leitor, o texto e os processos mentais que ocorrem durante a leitura. Nesta concepção, ler é

> [...] desenvolver várias destrezas mentais ou processos cognitivos: antecipar o que dirá um escrito, aportar nossos conhecimentos prévios, fazer hipóteses e verificá-las, elaborar inferências para compreender o que se sugere, construir um significado etc. (Cassany, 2006, p. 21)

Com base nessa perspectiva, a leitura é considerada uma atividade ativa e construtiva, em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, suas habilidades linguísticas, suas estratégias de decodificação e seus processos cognitivos para atribuir significados ao texto. Assim, o entendimento de um texto é um dinâmico e complexo processo que perpassa tanto pela decodificação das palavras e da estrutura do texto quanto pelas experiências anteriores do leitor, permitindo que ele faça

antecipações, crie hipóteses e realize inferências em um movimento de reconstrução dos significados do texto.

Na concepção sociocultural, conforme Cassany (2006), a leitura é uma prática cultural ligada a uma dimensão social. Para o pesquisador, tanto a perspectiva linguística como a psicolinguística são construídas em contextos sociais, possibilitando ao leitor a busca de suas crenças, de seus valores, de suas tradições, de suas experiências compartilhadas por uma determinada comunidade, da significação das palavras e das ideias apresentadas no texto, uma vez que, até mesmo determinadas questões políticas e ideológicas, podem influenciar a forma como os leitores abordam um texto e interpretam suas mensagens.

Do ponto de vista da leitura como abordagem sociocultural, Cassany (2006) defende o contexto cultural como essencial para a compreensão de um texto. De fato, indiscutivelmente, reconhecemos que diferentes culturas têm suas próprias normas, convenções e interpretações de palavras e símbolos, o que pode levar a interpretações variadas do mesmo texto, dependendo da cultura do leitor.

Na nossa visão, a proposta sociocultural da leitura elaborada por Cassany (2006), reforça a perspectiva da terceira concepção de leitura apresentada por Koch e Elias (2018), além disso, coaduna-se com os estudos do letramento sustentados por Kleiman (2004) e Soares (2006). Para Kleiman (2004) a emergência dos estudos do letramento, na década de 1990, representou uma mudança significativa na forma como a leitura e a escrita eram compreendidas e estudadas, permitindo um melhor entendimento sobre o processo de aquisição da leitura, considerando as interações entre indivíduos, textos e contextos sociais.

Soares (2006), na mesma linha de pensamento, argumenta que devemos entender a leitura e a escrita como práticas sociais e culturais que vão além das habilidades de decodificação e compreensão, uma vez que diferentes grupos sociais e culturas têm formas distintas de interagir com a leitura e a escrita. Nesse sentido, as práticas do letramento estão relacionadas à própria construção da identidade do indivíduo, considerando as diferenças culturais, sociais e linguísticas.

Portanto, as concepções de leitura apresentadas até aqui nos permitem, seguramente, dizer que a leitura é um processo de significação que ultrapassa a materialidade linguística, isto é, a leitura não se limita à identificação dos códigos linguísticos, visto que ela nos leva, sobretudo, a perceber nas linhas e nas entrelinhas de um texto os possíveis sentidos que vão além da superfície textual. O leitor, diante

de um texto, deve buscar não apenas o que está escrito explicitamente, mas também os significados subjacentes às intenções do autor.

Neste trabalho, optamos por seguir os ensinamentos de Leffa (1997) e de Solé (2018), que defendem uma abordagem conciliadora para leitura. Na visão dos autores, diferentes concepções devem ser articuladas de forma complementar, e não excludente, de modo que o leitor tenha um papel ativo na construção de sentidos do texto, por ele não ser apenas um receptor passivo, mas, um reconstrutor dos significados do texto, como afirmam Koch e Elias (2018, pág. 13), “o leitor é um construtor de sentidos” à medida que utiliza seus conhecimentos linguísticos, cognitivos, sociais e contextuais em um processo de interação com o texto.

Solé (1998), em seus estudos sobre a leitura, defende um modelo interativo, em que o leitor recorre a vários processamentos de forma interativa, conforme a natureza do texto e objetivos de leitura. Ao explicar sobre o modelo interativo, a autora afirma que a leitura é um “processo de interação entre o texto e o leitor”, em razão de os leitores não seguirem necessariamente uma sequência linear de processamento e a compreensão de um texto ser influenciada pelo conhecimento prévio, pelas expectativas do leitor e por seus objetivos. Nesse sentido, o leitor não é “uma tradução ou réplica do significado que o autor de um texto quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios e os objetivos para guiar a leitura” (Solé, 1998, p. 22).

Desse modo, os princípios que sustentam a abordagem da leitura, nesta tese, são embasados em teorias sociointeracionistas focadas em uma dimensão social da linguagem. De acordo com Passarelli (2012), a base teórica sociointeracionista parte da compreensão de que as interações humanas são profundamente influenciadas e mediadas pela linguagem. Isso implica considerar a linguagem como um processo de interação entre pessoas que a utilizam em diferentes contextos e com diferentes propósitos, não apenas como um meio de comunicação.

Essa perspectiva, validada por Marcuschi (2008), reconhece que a linguagem é, também, um reflexo das complexas interações sociais e históricas que moldam uma cultura. Para o autor, “a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvidas de acordo com as práticas socioculturais” (Marcuschi, 2008, p. 64). Sob esse prisma, é cabível dizer que o modelo teórico sociointeracionista se afasta das abordagens mais formalistas concentradas apenas na descrição do sistema linguístico isolado.

Sob o olhar de Koch (2006), na concepção sociointeracionista, o leitor é considerado um agente ativo engajado no processo de leitura, mobilizando todos os componentes de seu conhecimento e de suas estratégias cognitivas disponíveis para interpretar o texto e lhe atribuir sentido. Conforme afirmado por Koch (2006), o leitor procura construir uma representação coerente do texto, recorrendo a seus conhecimentos prévios e tirando suas conclusões com base nas pistas e nos indícios presentes no texto.

Daí a importância de se buscarem as estratégias de leitura, que são as ações com as quais o leitor empreende para compreender o texto de maneira mais eficaz. Essas estratégias envolvem a ativação de conhecimentos prévios, como as experiências pessoais e as experiências de mundo para fazer conexões com o texto. Além disso, incluem a habilidade de inferir significados a partir do contexto e das informações disponíveis no próprio texto, bem como a capacidade de formular hipóteses sobre o que o texto está comunicando.

Segundo Solé (1998), as situações de ensino e aprendizagem da leitura devem ser articuladas em torno de estratégias cognitivas e metacognitivas, como serão expandidas mais adiante, e devem ser entendidas como um processo de construção conjunta estabelecido entre o estudante e o professor, sendo esse último o encarregado de viabilizar tais situações. As estratégias cognitivas e metacognitivas, para a autora, são procedimentos de ordem elevada e se mostram imprescindíveis para o alcance da compreensão textual.

1.2 A leitura e os processos cognitivos e metacognitivos

A compreensão de um texto por meio da leitura é um processo multifacetado que revela diversas dimensões e demanda um conjunto de habilidades, uma interação ativa entre o leitor e o texto, além de esforço por parte do leitor. Para alcançar a compreensão de um texto, empregamos, intuitivamente, várias estratégias, embora raramente reflitamos sobre esse processo. Para Marcuschi (2008, p. 230), "compreender exige habilidade, interação e trabalho", e não é algo transmitido geneticamente como uma habilidade inata.

A afirmação de Marcuschi (2008) confirma a natureza dinâmica e complexa da compreensão textual, demonstrando a importância do ensino e do desenvolvimento de habilidades de leitura ao longo da vida. Assim, a capacidade de compreender

textos não é algo que se desenvolve automaticamente, requer prática, aprendizado contínuo e aprimoramento das habilidades de leitura.

Neste sentido, Kleiman (2016a) aponta que são vários os aspectos que constituem a leitura, revelando a complexidade do ato de compreender, assim como a multiplicidade de processos que constituem a atividade na qual o leitor se engaja para construir o sentindo de um texto escrito.

Com efeito, podemos dizer que a compreensão de um texto não é uma atividade passiva, mas um processo que mantém o leitor ativamente engajado com o texto, aplicando estratégias de leitura, fazendo conexões com o conhecimento prévio e construindo significados a partir das palavras e ideias apresentadas no texto.

As ponderações citadas acima são algumas das razões para Koch e Elias (2018) considerarem a leitura um processamento estratégico de informações, no qual o leitor, sujeito agente do processo interativo de construção de sentidos, recorre a diversas estratégias para construir sentidos nos textos que lê. Para as pesquisadoras, dizer que o processamento textual é estratégico significa dizer que “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos, finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (Koch e Elias, 2018, p. 39).

Consoante com essa ideia, Kleiman (2016b, p. 74), argumenta que as estratégias de leitura “são operações regulares para abordar o texto”, isto é, são atividades mentais que aplicamos para atribuir significado ao que lemos e que, consequentemente, capacitam o leitor a superar desafios e a resolver problemas ao interpretar um texto. De acordo com Passarelli (2011), as estratégias aproveitam os conhecimentos prévios do leitor, permitindo-lhe realizar inferências, formular hipóteses e ajustar sua compreensão à medida que lê. Em essência, as estratégias de leitura capacitam o leitor a se autocorrigir, garantindo que ele compreenda o texto da melhor maneira possível.

Na mesma direção, Solé (1998, p. 24) sustenta que "para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão". Essa capacidade de compreensão de um texto, por meio de estratégias de leitura, mobiliza diversos conhecimentos por ocasião do processamento textual e são realizadas mediante dois tipos de estratégias: cognitivas e metacognitivas.

Os aspectos cognitivos da leitura, na visão de Kleiman (2016a, p. 12), compreendem um conjunto complexo de componentes, de recursos e estratégias mentais de processamento textual, próprios do ato de compreender, pois a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo objetivos e necessidades socialmente determinados”, vigorando, assim, uma dimensão interacional da linguagem.

Kleiman (2016a) considera que a compreensão textual é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura o conhecimento adquirido ao longo da vida. Esse processo interacional entre o texto e aquilo que o leitor já sabe se processa em diversos níveis que englobam o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, de forma que, sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não haverá compreensão.

O conhecimento linguístico envolve todo o conhecimento da língua, desde a pronúncia, até o conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais. Kleiman (2016a) observa que o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto sem o qual a compreensão não é possível, pois as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, camadas constituintes da frase, e, à medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados.

Ainda, segundo a autora, quando há problemas no processamento em um dos níveis do conhecimento prévio, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor. Isso revela a interatividade dos diversos tipos de conhecimento que o leitor aciona durante a leitura, pois “quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas” (Kleiman, 2016a, p. 18).

O conhecimento textual, conforme Kleiman (2016a), engloba um conjunto de noções e conceitos sobre o texto que se obtêm a partir do contato com todo gênero, reconhecendo as estruturas textuais. Significa dizer que, quanto maior o conhecimento textual do leitor, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, tendo em vista que o reconhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará suas expectativas em relação ao texto.

No tocante ao conhecimento de mundo ou enciclopédico, Kleiman (2016a) afirma que é o vivido pelo leitor, e pode ser adquirido formal e informalmente. Este conhecimento, durante a leitura, deve ser ativado e não perdido no fundo da memória. Muitas vezes, o conhecimento de mundo formal é extralinguístico (está fora do texto), e a sua ativação se deve à procura na memória de informações relevantes para o assunto. Segundo a autora, o conhecimento de mundo informal é geralmente adquirido através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento que no momento oportuno torna-se essencial à compreensão de um texto.

Kleiman (2016a) também destaca que dentro dos conhecimentos informais há o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória, classificado como esquema. O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas, permitindo a economia na comunicação, nos implícitos, gerando economia e seletividade na codificação de nossas experiências.

Convém ressaltar que, de acordo Kleiman (2016b), as estratégias cognitivas são aquelas utilizadas sem consciência dos processos que são mobilizados para determinado fim. Elas vão guiando os comportamentos automáticos do leitor a partir das inferências, algumas também automáticas, realizadas em função das marcas formais do texto, possibilitando a evolução da leitura de maneira facilitada, sem interrupções.

O entendimento das estratégias cognitivas de leitura como automatizadas, como operações inconscientes do leitor, evidencia que não podemos transmiti-las diretamente por um conjunto de regras, como se ensina uma fórmula matemática, por exemplo. Em contrapartida, essas estratégias podem se desenvolver sistematicamente por meio da prática regular de leitura, permitindo ao leitor automatizar o processo de construção de sentidos do texto. Assim, “quanto mais informação possuir um leitor sobre texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma identificação” (Solé, 1998, p. 24).

Acreditamos, também, que a prática constante da leitura de diversos gêneros textuais proporciona ao leitor a oportunidade de desenvolver suas próprias estratégias de compreensão. Para compreender esses textos, o leitor naturalmente experimenta e aprimora as estratégias de leitura que se adequam melhor a realidade dele.

Se, por um lado, as estratégias cognitivas são “inconscientes, desenvolvem-se desde o início da aquisição da leitura, aperfeiçoam-se com o tempo e a prática e conduzem o leitor à automatização de boa parte do que lê” (Passarelli, 2011, p. 32),

as metacognitivas, por outro lado, envolvem a autorregulação e o controle dos processos cognitivos. Elas não estão diretamente ligadas à execução de tarefas cognitivas, mas ao monitoramento e à avaliação dessas tarefas.

Conforme Leffa (1996), a metacognição no processo de leitura refere-se ao controle exercido pelo leitor sobre sua compreensão no momento da leitura. Isso significa que, em determinados momentos, o leitor direciona sua atenção para o processo que está utilizando para compreender o texto, em vez de se concentrar exclusivamente no conteúdo do texto em si. Dessa forma, a metacognição engloba duas habilidades essenciais: “a capacidade de supervisionar sua própria compreensão e a habilidade de tomar medidas apropriadas quando a compreensão enfrenta dificuldades” (Leffa, 1996, p. 46).

De acordo com Portilho e Dreher (2012), as estratégias metacognitivas permitem que o indivíduo reflita sobre seu próprio pensamento e aprendizado. Isso inclui definir metas, avaliar a compreensão, escolher a estratégia mais apropriada para uma tarefa específica e ajustar as abordagens conforme necessário. Além disso, as autoras postulam que “aprendemos sobre as estratégias cognitivas para obtermos progressos cognitivos, e sobre as estratégias metacognitivas para monitorizar o progresso cognitivo” (Portilho; Dreher, 2012, p. 185).

Nesse contexto, as estratégias metacognitivas ajudam na autorregulação e na avaliação do processo de aprendizado, garantindo um acompanhamento e ajustes necessários para um progresso cognitivo mais efetivo. Goodman (1987, p. 17) assevera que as estratégias metacognitivas de leituras perpassam por cinco princípios:

- *Seleção*: habilidade de o leitor identificar e destacar as informações e partes do texto que são pertinentes e essenciais, ajudando-o a direcionar sua atenção para as informações relevantes, economizando tempo e melhorando a compreensão.
- *Predição*: processo que ocorre durante a leitura do texto, e que envolve a capacidade de o leitor de fazer suposições antecipadas sobre a sucessão das informações no texto com base nas pistas fornecidas pelo contexto, pelo título, pelas imagens ou pelo conhecimento prévio do leitor. Essas previsões e hipóteses permitem que o leitor crie expectativas sobre o conteúdo do texto, mantendo o engajamento na leitura, pois ele está

ativamente buscando confirmar ou refutar suas suposições à medida que avança no texto.

- *Inferência*: requer que o leitor utilize seu conhecimento prévio sobre o assunto que está sendo lido. Isso significa que, para fazer inferências eficazes, o leitor deve ter alguma compreensão anterior ao material lido ou familiaridade com o texto, uma vez que, o autor fornece pistas textuais ao longo do texto que sugerem informações não explícitas. Assim, o leitor utiliza as inferências para complementar o texto, preenchendo as lacunas com informação e deduzindo significados para construir uma compreensão mais consistente e coerente com o texto.
- *Autocontrole*: capacidade do leitor de verificar se suas predições e suas inferências estão corretas, permitindo que ele avalie se as estratégias empregadas são adequadas ou não à compreensão textual, geralmente utilizando o contexto para eliminar hipóteses improváveis ou confirmar suas suposições.
- *Autocorreção*: envolve, de fato, a capacidade de o leitor corrigir predições e inferências não confirmadas durante a leitura. Isso implica que o leitor volte ao texto, levantando novas hipóteses e buscando pistas adicionais para ajustar sua compreensão e dar um sentido adequado ao que está lendo.

Acerca dessas estratégias, é válido considerar, em consonância com Goodman (1987), que elas representam um processo amplo para obter, avaliar e utilizar informação, e essas estratégias são realizadas por um leitor competente durante a leitura, de maneira integrada, ou seja, não são utilizadas de forma isolada, são empregadas de maneira interligada à medida que o leitor progride na leitura.

É importante destacar, ainda, que os leitores são flexíveis e ajustam suas estratégias de acordo com o tipo de texto que estão lendo e com a finalidade da leitura a ser empreendida. Essas estratégias variam consideravelmente dependendo do texto em questão, seja ele predominantemente do tipo narrativo, descritivo, argumentativo, e do gênero textual, como romance, piada, carta, receita culinária, poema, relatório, notícia, artigo científico etc. Portanto, a estratégia empregada na leitura de um romance não coincide com aquela utilizada na leitura de um texto acadêmico.

Portilho (2003) esclarece que as estratégias metacognitivas se configuram como um processo dinâmico e prático, visto que ocorrem internamente e se manifestam externamente, de uma forma mais consciente e intencional. Para a autora,

elas permitem avaliações e adaptações contínuas que direcionam o pensamento e o comportamento, as quais são desenvolvidas gradualmente ao longo do tempo, dando origem a emoções, a motivos e a comportamentos voltados para a realização de metas.

Além disso, Portilho (2003) salienta sobre o controle e a avaliação do próprio conhecimento, durante a leitura, bem como o desempenho do leitor por serem de considerável importância na aprendizagem. Leffa (1996) acrescenta que “as pesquisas demonstram que as estratégias metacognitivas não apenas se desenvolvem naturalmente com a idade, mas pode também ser modificadas pela intervenção pedagógica” (Leffa, 1996, p. 56).

Por essa razão, Solé (1998, p. 116) defende as estratégias de leitura como o processo que “deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado”, pois as estratégias estão sempre presentes no ato de ler, independentemente do nível de experiência do leitor.

1.3 Reflexões sobre o ensino da leitura

No Brasil, até meados da década de 1980, o ensino de leitura sempre esteve atrelado à tradição pedagógica (Sayeg-Siqueira, 2023), na qual o texto tinha um sentido único e absoluto, desconsiderando a contribuição intelectual do leitor durante o ato de leitura. Lopes-Rossi (2021) afirma que foram a partir das contribuições de Geraldi (1984) e Kato (1985), no cenário acadêmico brasileiro, que houve avanços teórico-metodológicos nas áreas da Linguística, Psicolinguística e Linguística Aplicada, resultando em novas abordagens para o tratamento do texto e do ensino da leitura no ambiente escolar.

De acordo com Lopes-Rossi (2021), essas primeiras discussões abriram caminho para o desenvolvimento da abordagem cognitiva da leitura, ao destacarem que a simples decodificação de um texto, apresentada como um depósito de informações completas com um único sentido, não podia mais ser considerada como adequada para o ensino da leitura na escola.

A realidade é que o ensino de leitura, visando ao crescimento cultural, social e intelectual dos alunos, ainda é uma preocupação fundamental para os educadores que pensam criticamente a educação no Brasil. Sayeg-Siqueira (2023, p. 64) afirma que “o ensino da leitura sempre esteve na berlinda, seja nas metodologias de ensino,

seja nos critérios de avaliação do desenvolvimento da competência leitora", tendo em vista que muitas instituições de ensino ainda seguem uma abordagem convencional e centrada no conteúdo, cujo foco é a transmissão de conhecimento.

Consoante Antunes (2009), em nossas escolas, ainda, persistem práticas de leitura que se concentram, primordialmente, nas habilidades mecânicas de decodificação, desvinculadas dos diferentes usos e funções sociais da leitura, transformando-a numa atividade meramente escolar, não despertando o interesse pessoal ou o prazer por essa leitura, sendo convertida em momento de treino para uma avaliação ou em oportunidade para futuras cobranças. Superar essa abordagem de transmissão de conhecimento e adotar um método de ensino que engaje os alunos de maneira efetiva e afetiva em seu processo de aprendizado, é um "dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola" (Solé, 1998, p. 32).

Há uma crença simplista, como salienta Antunes (2009), de que é unicamente a escola responsável pelo ensino, e que o processo de aprendizado ocorre apenas dentro do ambiente escolar, sem considerar a influência de outras instituições sociais, tais como a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias, entre muitas outras. Nas palavras da pesquisadora, "a escola é, especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade. Porém, ela não deve estar sozinha" (Antunes, 2009, p. 188).

Diante destas considerações, a escola acaba por assumir a responsabilidade de articular estratégias para aprimorar a proficiência leitora dos alunos, pois a sociedade atribuiu à instituição escolar a responsabilidade de realizar a difícil tarefa de formar sujeitos leitores. Embora o ensino de leitura não seja competência exclusiva da escola, em nosso país, essa instituição assume um papel culturalmente significativo e está profundamente associada ao ensino da leitura e da escrita. Passarelli (2012, p. 119) tem a percepção da escola como uma "instância pública de uso da linguagem", por isso mesmo carrega a responsabilidade de criar ambientes propícios para que os indivíduos se desenvolvam como cidadãos participativos.

Cabe aqui relembrarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), da década de 1990, que, ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, preconizavam que o educando deveria desenvolver sua competência leitora, devendo ser capaz de interpretar, de forma satisfatória, textos dos mais variados gêneros. De acordo com essas orientações, o professor deveria fundamentar suas aulas de Língua Portuguesa

em uma concepção interacional de língua, na qual os sentidos são construídos na interação autor/texto/leitor.

Na esteira dos PCN (Brasil, 1997), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento, desta feita com força de lei, que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades esperadas de cada estudante ao longo da escolaridade básica, sugere que, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, entre outros fatores, é preciso dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem. A respeito do ensino da leitura, por exemplo, a BNCC adverte que

> O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, p. 71, 2018)

Vale a pena destacar que nossa intenção, nesta tese, não é analisar todas as orientações dos PCN e da BNCC, mas mostrar que elas dão indícios evidentes a respeito da concepção de língua como uma atividade interativa, na qual a compreensão é vista como um processo de construção de significados a partir do texto. Nesse sentido, o leitor deve aplicar seus conhecimentos e suas habilidades de leitura em interações sociais e cognitivas que lhe permitirão não apenas ler na escola e para escola, como também construir significação em contextos reais de interação.

Com base no que já expusemos, ainda há em nossas escolas as abordagens de ensino da leitura centradas na ideia de que compreender um texto significa decodificá-lo. Essa prática não ocorre nas abordagens ancoradas na perspectiva sociointeracionista, em que a "interlocução é entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos" (Geraldi, 2013, p. 05). Em vista disso, o leitor deve ser capaz de processar o texto e seus diversos componentes, bem como dominar as estratégias que conduzem à compreensão.

As estratégias de leitura, na perspectiva de Solé (1998), não devem ser consideradas como fórmulas prontas. Elas são como um processo que se desenrola por meio de ações organizadas em busca de um objetivo. Dessa forma, para ensinar por meio de estratégias de leitura, é importante considerá-las como recursos que nos ajudam a compreender um texto a fim de podermos usá-las de acordo com nossos

objetivos. A autora destaca que essas estratégias podem ser ensinadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

No caso das estratégias pré-leitura, elas têm como objetivo principal a ativação do conhecimento prévio do estudante em relação ao tema do texto. Isso envolve fazer perguntas sobre o texto antes de iniciar a leitura. Essa estratégia permite que o aluno elabore hipóteses sobre o conteúdo do texto com base em seu conhecimento prévio, as quais podem ser confirmadas ou refutadas ao longo da leitura, conforme já explicitado neste trabalho. Podemos dizer que as estratégias de pré-leitura são recursos que oferecem apoio aos estudantes, dado que os envolvem em suas leituras, desempenhando um papel fundamental na determinação dos objetivos de leitura a serem alcançados.

Solé (1998) enfatiza que são várias as estratégias empregadas durante a leitura, como: a própria leitura, a elaboração de resumos, a busca de esclarecimentos sobre o texto e a capacidade de fazer previsões. Importante notar que não existe uma sequência fixa para aplicar essas ações, uma vez que elas podem variar de acordo com o interesse do leitor e o tipo de texto em consideração.

Já as estratégias pós-leitura, conforme a pesquisadora, dizem respeito à necessidade de incentivar o aluno a buscar informações implícitas no texto. Essas estratégias englobam a rejeição da ideia de que todo o significado está completamente presente no texto, pronto para ser compreendido pelo leitor. Como já demonstrado, o texto não explicita todas as informações, é responsabilidade do leitor utilizar seu conhecimento prévio para fazer inferências que o auxiliem na compreensão do texto.

É evidente que muitas dessas estratégias podem ser aplicadas em outros momentos na busca pela compreensão textual, como o resumo e a formulação de perguntas utilizados durante a leitura. Não existe uma divisão rígida entre esses momentos, bem como não há uma orientação específica sobre quais estratégias adotar, uma vez que o leitor é considerado um participante ativo nesse processo. No entanto, a expectativa que se cria ao utilizar essas estratégias após a leitura é que o aluno seja capaz de compreender o que leu e assimilar o conhecimento adquirido.

A nosso ver, a estratégia de leitura para compreensão de um texto tem início quando se estabelece um objetivo para a leitura. Solé (1998) defende que os objetivos estabelecidos pelo leitor para a leitura desempenham um papel fundamental, pois influenciam tanto as estratégias que ele utiliza para compreender o texto quanto o

controle exercido, ainda que de forma inconsciente, sobre esse processo enquanto lê. Na medida que estamos imersos na leitura rumo à compreensão, tudo parece fluir naturalmente, e não percebemos que, além de ler, estamos guiando ativamente nossas estratégias para chegar a essa compreensão.

Para Passarelli (2011, p. 32), “não se trata somente das razões pelas quais as pessoas leem de um modo geral, mas principalmente da intencionalidade do sujeito-leitor frente ao ato de ler”. Em função disso, ao estabelecer objetivos de leitura, os professores ajudam os estudantes a refletirem sobre o motivo pelo qual estão lendo e para qual fim.

Lemos para atender a diferentes necessidades e para atender a uma variedade de propósitos, dependendo das circunstâncias e do contexto. Desse modo, Solé (1998) considera relevante explorar em sala de aula objetivos que exerçam grande importância na vida adulta, como: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu.

Certamente que, dentro desses objetivos de leitura citados, existem objetivos específicos diversos que devem ser compreendidos pelo leitor e que podem ser acordados em situação de ensino. Passarelli (2011, p. 32) observa que esses diferentes propósitos podem ser classificados em duas amplas categorias: uma relacionada à “função utilitária da leitura (produzida mais especificamente na escola)” e outra relacionada ao prazer da leitura, sem necessariamente ter um objetivo prático em mente “(não necessariamente produzida na escola)”, sendo mais voltada para o prazer de ler do que para necessidades específicas.

Nesse contexto, Passarelli (2011) postula que a leitura abrange tanto aspectos sociais quanto individuais, e a forma como cada leitor desempenha seu papel diante de um texto é singular, já que cada um depende de seu conjunto individual de conhecimento, de suas experiências cognitivas adquiridas ao longo do tempo e de abordagens desenvolvidas durante seu percurso de leitura, o que os torna distinto uns dos outros.

Esses objetivos devem ser cuidadosamente considerados pelos educadores em situações de ensino, cultivando nos alunos o pensamento estratégico de leitura. Nesse ponto, o papel do professor se torna fundamental, porquanto ele

desempenhará a função de mediador. Ao incorporar estratégias de leitura em sua prática pedagógica, o educador proporciona aos estudantes a chance de aprimorar suas habilidades de leitura. Dessa forma, é crucial ter em mente, quando se ensina leitura, estratégias para compreender os textos e objetivos para guiar a leitura.

1.4 A leitura e a mediação pedagógica

O desafio de preparar sujeitos que possam tomar posicionamentos críticos sobre uma gama de questões sociais, incluindo aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, religiosos etc. está se tornando cada vez mais um trabalho desafiador para o professor. Com efeito, nossa participação efetiva na sociedade depende do entendimento das bases que a sustentam, para, assim, exercermos nosso papel como agentes participativos. Nesse contexto, compreender que o sujeito utiliza a linguagem em praticamente todos os aspectos de suas interações sociais é algo que se torna inquestionável.

Ressaltamos que, quando um educador conduz um ensino fundamentado em orientações consistentes, para que o estudante não apenas desenvolva estratégias de leitura na busca pelo entendimento de um texto pontualmente, mas, sobretudo, que essas leituras se transformem, de fato, em aprendizagem para a vida desse estudante, podemos dizer que esse profissional certamente está exercendo uma pedagogia significativa.

Já está mais do que provado que o simples fato de o professor ensinar não significa que se terá uma aprendizagem como consequência natural, até porque a relação ensino-aprendizagem, embora bastante utilizada nos discursos do campo do ensino como uma relação indissociável, compõe-se por duas palavras que apresentam processos estratégicos bem distintos e relativamente um tanto complexos, seja do ponto de vista de quem ensina, seja frente à participação de quem aprende. O que se sabe é que as estratégias de ensino de leitura utilizadas pelo professor podem ser fator crucial para que o estudante tenha a oportunidade de aprimorar suas habilidades de leitura e, efetivamente, chegar à aprendizagem esperada.

Sendo assim, é indispensável que o docente propicie momentos de leitura alinhados às práticas sociais dos educandos, tornando a atividade da leitura mais significativa para eles. Diante disso, percebe-se que o docente funciona como uma

ponte entre o aluno e o conhecimento, uma vez que ele (o professor) exerce, dessa forma, o papel de facilitador no desenvolvimento da competência leitora do estudante, levando esse educando a uma autonomia discursiva para o enfrentamento das tantas situações sociointerativas que requeiram o entendimento necessário à uma participação bem-sucedida.

Nota-se, portanto, que, no campo educacional, não há mais dúvidas sobre a primordial tarefa que o professor exerce no processo de ensino e aprendizagem, principalmente devido à sua função como mediador. Freire (1996, p. 22) atesta que "ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas sim a criar as condições que permitam sua produção ou construção".

Passarelli (2002) ressalta a importância de direcionar atenção especial aos professores pelo fato de eles representarem elementos fundamentais para promover qualquer melhora no processo educacional. É bem verdade, também, que para além da formação necessária, os educadores desempenham um papel fundamental na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois estão em contato direto com os alunos e têm a capacidade de influenciar significativamente seu aprendizado.

Levando-se em conta que o ensino deve ser pautado em atividades educacionais interdisciplinares, e que o desenvolvimento de pesquisas no campo da linguagem, da pedagogia, da psicologia e de tantas outras áreas do conhecimento tem contribuído para o desenvolvimento de novas práticas educativas, cabe aqui uma reflexão sobre os saberes docentes, cujos conhecimentos adquiridos justificam, em parte, sua preparação para o enfrentamento das demandas educacionais com as quais lida.

Passarelli (2002) argumenta a respeito disso ao falar sobre a importância de compreender os saberes dos professores. A pesquisadora levanta o questionamento sobre como esses saberes se desenvolvem e quais conhecimentos permitem que os professores tenham sucesso em sua prática de ensino. Segundo ela, esses saberes são moldados ou ajustados com base em influências que emanam de três fontes principais: a metodologia oficial, que engloba as diretrizes e regulamentos estabelecidos pela instituição educacional; as metodologias pessoais do professor, fundamentadas em suas próprias teorias e experiências e o contexto social da sala de aula.

Essas direções, apontadas por Passarelli (2002), estão diretamente atreladas a uma correlação com o conhecimento do professor, englobando as três dimensões da prática docente: o saber, o saber ser e o saber fazer.

Segundo a estudiosa, o saber é pode ser considerado um conhecimento teórico e acadêmico, abrangendo tanto os saberes disciplinares quanto os saberes pedagógicos e didáticos. Já o saber fazer envolve a capacidade do professor de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, isso implica a habilidade de adaptar seu conhecimento teórico à realidade da sala de aula. O saber ser, por sua vez, se refere ao papel fundamental do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo um relacionamento colaborativo com o aluno, em que o professor não age apenas para o aluno, mas com o aluno.

Desse modo, em se tratando de ensino de leitura, a mediação do professor desempenha uma função de grande importância na orientação do processo de leitura, uma vez que os estudantes, por vezes, podem não estar cientes da relevância de certos elementos que compõem o texto escrito e que se tornam essenciais para a compreensão do conteúdo lido. Daí Freitas (2012) defender que “a mediação na leitura ocorre dentro da dinâmica da interação. O mediador auxilia o leitor iniciante a mobilizar seus conhecimentos prévios e desenvolver as habilidades específicas necessárias para a tarefa de leitura" (Freitas, 2012, p. 68).

De modo semelhante, Soares (2017, p. 32) destaca que as "habilidades de leitura e escrita são necessárias para uma participação eficaz e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita". Diante dessa realidade, a educadora observa que o mediador, encarregado de desenvolver a habilidade de leitura, ou seja, o professor deve criar estratégias significativas com o intuito de moldar o leitor, fazendo-o desenvolver as habilidades de ler de maneira consciente, por meio da prática real da leitura.

Desse ponto de vista, a escola como uma autoridade legítima na promoção do desenvolvimento do ensino, com o objetivo principal de integrar os indivíduos na sociedade letrada, enfrenta desafios para priorizar a leitura como uma atividade central em sua dinâmica de ensino porque os alunos chegam à escola com diferentes experiências em leitura e, portanto, diferentes níveis de conhecimento de mundo.

Como bem explicado por Freire (2011, p. 19): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por conseguinte, entende-se que o indivíduo, no seu processo de compreensão de um texto, depende da capacidade de perceber as relações entre o

texto e o contexto em que ele se insere, uma vez que habilidade de leitura, também, requer que o leitor desenvolva a capacidade de compreender o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o papel do professor como mediador não é dominar completamente a leitura e o significado dos textos, mas facilitar o acesso e acreditar no potencial dos alunos para explorar o rico universo de significados que os textos têm a oferecer. Freire (2011, p. 29) nos alerta que o fato de um estudante

> necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Nessa perspectiva, não devemos desconsiderar o complexo processo de interação entre os conhecimentos prévios de um estudante e as situações de ensino proporcionadas pela escola, visto que os estudantes já possuem um rol de conhecimentos e não são como uma espécie de receptáculo vazio, como se fosse uma folha em branco que pudesse ser preenchida exclusivamente com os conhecimentos que o professor deseja “transmitir”.

Nesse processo de formar um leitor competente, as estratégias de mediação desempenham um papel crucial. A mediação, conforme Vygotsky (1991) argumenta, auxilia no processo de aprendizagem, uma vez que nossa aprendizagem é intrinsecamente ligada à interação social. Para o pesquisador, o sujeito do conhecimento não é apenas ativo, mas interativo, porque constitui conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Segundo o autor, a linguagem é uma ferramenta para compreender o mundo e, por meio dela, o indivíduo desenvolve sua cognição e suas relações com os outros. Portanto, o mediador é alguém que vê o texto como algo a ser investigado, examinado e, se necessário, desconstruído, a fim de permitir que a voz e a compreensão singular daquele que lê se manifestem.

Vygotsky (1991), ao introduzir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a lacuna entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo e o nível de desenvolvimento potencial, salienta a importância da orientação e do apoio durante a aprendizagem. Ele observa que existem aprendizados que fazem parte do desenvolvimento natural do indivíduo. No entanto, enfatiza que há conhecimentos que só podem ser alcançados com o auxílio de mediadores, mesmo quando a criança está prestes a atingir esse conhecimento por conta própria. Ele

denominou essa fase de "zona de desenvolvimento proximal" porque, nesse estágio iminente de construção do conhecimento, a orientação de um mediador ou facilitador se torna fundamental. Esse mediador ajudará a criança a atingir níveis de entendimento que não seriam possíveis sem essa intervenção.

Nessa relação pedagógica e interativa entre professor, conhecimentos e estudantes, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) reforçam que é indispensável que o professor assuma o papel de mediador, realizando as intervenções apropriadas para auxiliar o aluno a alcançar a compreensão na leitura. Portanto, o ensino de leitura no contexto escolar, visando ao desenvolvimento das habilidades fundamentais de compreensão, necessita de transformações que convertam a leitura em uma atividade na qual alunos e professores assumam papéis ativos e cooperativos.

1.5 A leitura e a indissociável relação entre ensino, avaliação e aprendizagem

No tópico anterior, discutimos sobre o importante papel do professor como mediador no processo de ensino da leitura. Reiteramos que, mesmo que o educando já demonstre razoável conhecimento naturalmente adquirido por meio de suas relações sociais, caracterizado pelos seus conhecimentos prévios, é, portanto, na escola o lugar onde, de fato, o aluno tem contato com o conhecimento elaborado. É a partir daí que o professor se mostra peça fundamental na condução do processo educativo, de modo a estabelecer um elo entre esse conhecimento e o aprendiz, para que essa gama de informações se transforme em aprendizagens.

Dessa forma, é evidente que o professor assume a posição de um facilitador ou de um guia no processo de ensino de leitura, dado que ele pode proporcionar ao aprendente um caminho a ser trilhado durante a atividade da leitura, pois, nem sempre há um sentido único estabelecido em cada texto, e o sentido que nossos alunos buscam construir às vezes não coincidem com o sentido dado pelo autor. É nesse processo de conexão entre as palavras do aluno (incluindo seus conhecimentos e suas experiências), as palavras do autor, as do professor e as dos demais integrantes da turma que se abrem novas perspectivas de interpretação do texto, promovendo o crescimento cognitivo do aluno que está aprendendo.

Nessa direção, compreendemos que o ensinar não se desvincula do avaliar. Na verdade, a ação pedagógica a qual corresponde à avaliação se torna uma das

mais importantes dentro do processo de ensino. A partir dela verificamos se, de fato, houve aprendizagem. Logo, essa relação entre ensino, avaliação e aprendizagem se se constitui em uma atuação pedagógica indissociável, que, em alguns momentos, durante o processo de ensino, não se é capaz de estabelecer uma linha para saber onde uma começa e a outra termina, havendo sempre uma porta de visitação entre uma ação pedagógica e outra.

Fernandes (2009) certifica essa visão ao tratar a avaliação como uma parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a avaliação não deve ser considerada como algo separado ou à parte do ensino, no seu entendimento ela é um componente essencial e intrínseco a esse processo.

Santos Guerra (2007) corrobora com esse pensamento a respeito da avaliação. Para ele, de modo geral, ela não deve servir apenas para aferir o conteúdo absorvido, mas pode fornecer subsídios para melhorar a aprendizagem. Ela deve ser, sobretudo, uma ferramenta para facilitar a compreensão do conteúdo e melhorar a qualidade do ensino.

Neste trabalho, também adotamos uma concepção de avaliação como aprendizagem, isto é, a avaliação deve ser entendida como uma prática que auxilia o ensino e como um recurso metodológico e formativo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula. Discorremos sobre esse assunto com maior extensão no capítulo 2. Por ora, o que nos interessa, neste tópico, é tratar da indissociabilidade entre avaliação, ensino e aprendizagem.

Passarelli (2020) argumenta que esses três elementos aprendizagem, ensino e avaliação estão interligados de maneira significativa e que necessitam de iluminação para serem compreendidos devidamente. Além disso, de acordo com autora, o que atravessa os três conceitos aprendizagem, ensino e avaliação é que todos são processos nos quais a experiência em uma perspectiva crítico-reflexiva desempenha um papel fundamental. Esses processos são mediados pelo professor, que está comprometido com a construção do aprendiz como sujeito ativo e participante no processo educativo.

Comungando dos ideais de Freire (1997), a pesquisadora afirma que “a aprendizagem enreda transformação em processo” Passarelli (2020, p. 54). Nesse sentido, a aprendizagem quando baseada na transmissão unidirecional de conhecimento, predominantemente do professor para o aluno, que muitas vezes restringe o papel do aluno a um mero receptor passivo de informações está distante

da educação básica. A aprendizagem é uma abordagem mais participativa e dialógica, portanto a aprendizagem é alcançada por meio da ativa colaboração e constante diálogo entre professores e alunos.

O ensino, por sua vez, consoante Passarelli (2022), ocorre dentro de um processo dinâmico e dialético, com uma constante interação entre a ação prática (o "fazer") e a reflexão crítica sobre essa ação (o "pensar sobre o fazer"). Essa reflexão crítica, conforme a autora, se estende a uma ampla variedade de ações, incluindo a troca de ideias e sugestões de atividades entre pares, tanto de maneira informal (como nas conversas nos corredores da escola ou pelas redes sociais) quanto na produção de relatos reflexivos sobre as práticas realizadas em sala de aula. Dessa forma, a prática é tematizada e analisada criticamente, com um olhar direcionado às experiências vivenciadas em situações de ensino, com o objetivo de orientar intervenções no processo de ensino.

Passarelli (2020, p. 54) esclarece que a avaliação requer o acompanhamento do processo de construção do conhecimento que o aprendiz está desenvolvendo com a ajuda do professor. Nesse cenário, “acompanhar" significa estar envolvido “contínua e interventivamente” no processo de aprendizagem, de modo a identificar o que o estudante já sabe, o que ele ainda não sabe e o que precisa ser feito para que ele possa superar as dificuldades e avançar na construção do conhecimento.

Nesse contexto, o foco não é apenas transmitir conhecimento, mas desafiar o aprendiz a se reconhecer como um sujeito capaz de construir seu próprio conhecimento. O foco recai na capacidade do aluno de ser ativo na construção do saber, promovendo uma compreensão mais profunda e uma aprendizagem significativa.

Como se nota, o ensinar, o avaliar e o aprender resultam de uma confluência de ações que não estão apenas sob o fazer do professor como um dos agentes nesse processo educativo, mas sobretudo, sob a interação efetiva do aluno para quem e com quem esse fazer pedagógico é materializado, que posteriormente virá a se concretizar em aprendizagens.

Meier e Garcia (2007) apresentam essa relação entre o mediador (o professor) e o aprendiz (o aluno) à luz da neuropsicologia, em que tanto o ensinante quanto o aluno se envolvem em ações simultaneamente organizadas rumo à aprendizagem.

Os pesquisadores argumentam que, à luz da Neurologia, atribui-se o conceito de mediador aos neurotransmissores, que viriam a ser “sustâncias químicas cuja ação

principal ocorre nas conexões entre um neurônio e outro ou entre um neurônio e uma célula molecular ou glandular, possibilitando a transmissão de impulsos nervosos" (Meier e Garcia, 2007, p. 69). Em outras palavras, o professor é o responsável por promover tais impulsos durante as atividades de mediação, uma vez que ele provoca junto ao educando a exercitação do raciocínio e do pensamento, para que esse estudante consiga transformar as informações em aprendizagem. Isso é mais bem esclarecido por Meier e Garcia (2007, p. 69) quando afirmam que

> O sistema nervoso é responsável pela abstração, pelo raciocínio, pelos pensamentos e por toda sorte de controle sensitivo e motor no corpo humano. Sua principal célula é o neurônio, uma estrutura especializada na recepção e transmissão de impulsos nervosos que, em síntese, são a matéria prima do funcionamento cerebral. Sem impulsos nervosos não há pensamento, não há aprendizagem.

Há de se considerar que ensinar, na sua essência, se constitui de uma atividade interativa fundamentada em ações mediadas e controladas, conforme o encaminhamento e o redirecionamento dessas ações. Nesse processo, a avaliação tem a incumbência de verificar a melhor estratégia para que o conhecimento (pressuposto da atividade educativa) se materialize em aprendizagem por parte do discente. Sem uma ação avaliativa eficiente o ensino tende a ser deficitário.

Luckesi (2000) acredita que o processo de avaliação é fundamental tanto para os alunos quanto para os professores. No entendimento dele, ao avaliar o desempenho de seus alunos, os professores obtêm informações relevantes sobre sua própria eficácia no ensino. Essas informações permitem que eles identifiquem fragilidades e tomem medidas para ajustar sua abordagem, uma vez que o professor desempenha um papel importante no sucesso dos alunos e pode ter um impacto significativo em suas vidas. Sobre esse aspecto, Santos Guerra (2007) assinala que a avaliação não é o momento final de um processo, mas pode se tornar o começo de um novo processo mais rico e fundamentado.

Ao recorrermos a essa forma de avaliar, em conformidade com Hoffmann (1994), uma relação dialógica que concebe o conhecimento como uma apropriação de saberes tanto pelo aluno quanto pelo professor. Para a autora, é uma ação-reflexão-ação que ocorre na sala de aula em direção a um conhecimento aprimorado, mais rico e carregado de significado. Com essa abordagem, a avaliação passa a requerer que o professor estabeleça uma "relação epistemológica com o aluno, o que

significa uma conexão que envolve uma reflexão aprofundada sobre como o aluno compreende o objeto do conhecimento” (Hoffmann, 1994, p. 56). Isso permite que o professor compreenda de modo satisfatório o processo de aprendizagem do aluno e ajude a enriquecer sua compreensão do conteúdo.

Nessa dinâmica interativa, a indissociabilidade entre aprendizagem, ensino e avaliação é irreversível. Considerando o contexto apresentado, em se tratando da avaliação da leitura, é essencial adotar uma abordagem que vá além do simples resultado da leitura e que leve em consideração o processo pelo qual o aluno compreende o texto, afinal, a escola deve preparar os aprendentes para ler para além da escola. Em vista disso, a avaliação da leitura deve ser encarada como uma oportunidade para promover um diálogo e uma reflexão entre o professor e o aluno, contribuindo para uma compreensão mais rica do conteúdo e o aprimoramento das habilidades de leitura desse educando.

2. A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO ASSOCIADO AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

> *A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.*
>
> *(Perrenoud, 1999, p. 9)*

Neste capítulo, discutimos o contexto histórico da avaliação educacional, destacando a perspectiva formativa como um elemento central. Buscamos compreender como a avaliação pode ser implementada de forma distinta nos múltiplos níveis do sistema educacional, considerando suas particularidades e objetivos.

Assim, baseamos nossa análise em autores que fornecem subsídios teóricos e metodológicos para refletir sobre as múltiplas dimensões da avaliação como Alves e Cabral (2015), Black et al. (2018), Black e Wiliam (1998), Bonamino e Souza (2012) e Fernandes (2008, 2009, 2019), entre outros.

2.1 Breve contexto histórico da avaliação educacional

A discussão em torno do tema avaliação é complexa, uma vez que ao ser debatida é imediatamente associada à escola, exames, provas, indicadores de desempenho e outros assuntos polêmicos que permeiam o universo educacional. Isso ocorre devido ao fato de o conceito de avaliação ir muito além do contexto educacional, sendo uma parte integrante da própria condição humana, isto é, avaliar envolve a emissão de juízo de valor sobre algo, seja um assunto, um objeto ou uma pessoa.

O termo avaliação, conforme Luckesi (2013, p. 52), deriva da composição latina "a-valere", significando "atribuir valor". Assim, o ato de “dar valor a” envolve tomada de decisões, realização de escolhas e expressão de opiniões diante de eventos, objetos ou fenômenos. De acordo com o autor, avaliação implica um posicionamento, seja ele positivo ou negativo, requerendo do avaliador uma posição favorável ou uma posição desfavorável em relação ao objeto avaliado. A todo instante, ocorrem julgamentos de valor relacionados a fatos, circunstâncias, palavras e pessoas. Sob

essa ótica, percebe-se que a avaliação está, constantemente, atrelada à rotina das pessoas em seu cotidiano.

Vianna (2000) explica que o conceito de avaliação, quando relacionado à educação, tem origens nos primórdios da criação da instituição escolar. No entanto, na visão do autor, foi na década de 1940 que a avaliação começou a ser configurada da maneira que conhecemos atualmente. Desde então, a compreensão da avaliação tem passado por ajustes, respondendo, por um lado, aos avanços metodológicos e tecnológicos que permitem, por exemplo, uma expansão simultânea do escopo sob avaliação, e por outro, às mudanças nos paradigmas científicos, resultando em alterações nos interesses pelos objetos e, consequentemente, na abordagem da avaliação.

Em seus estudos dedicados à avaliação, Guba e Lincoln (1989) classificam a produção teórico-prática dessa disciplina em quatro gerações. Eles destacam que a importância de compreender o significado da avaliação implica considerar as várias influências que se entrelaçam para moldar seu desenvolvimento, não se limitando apenas ao reconhecimento de ser um processo em constante evolução.

Na primeira geração, de acordo com Guba e Lincoln (1989), a ênfase estava na mensuração quantitativa e objetiva de resultados, notadamente vinculada ao uso de testes de QI (quociente de inteligência) e ferramentas similares. Nesse contexto, a avaliação era concebida como uma forma de medição. Conforme destacado pelos autores, no final do século XIX e início do século XX, surgiram testes e outros instrumentos destinados a mensurar habilidades ou aprendizados humanos, possibilitando a quantificação, a comparação e a classificação dessas habilidades em uma escala. Nessa fase, o propósito era verificar o que o aluno havia memorizado em relação ao conteúdo ministrado pelo professor, caracterizando-se como um procedimento predominantemente técnico.

Fernandes (2009, p. 46) explica que “as concepções dessa primeira geração ainda têm uma considerável influência nos sistemas educacionais atuais”, tendo em vista que, em termos práticos, não é difícil perceber que em nossas escolas ainda temos propostas avaliativas que se utilizam dessa perspectiva de classificar, selecionar e certificar de forma descontextualiza, cujo conhecimentos memorizados dos estudantes são o único objeto de avaliação.

Frente às limitações e aos desafios identificados na primeira geração em relação à aprendizagem, a segunda geração da avaliação surgiu como uma resposta

à necessidade de aprofundar a compreensão do processo avaliativo, associada à revisão do currículo escolar. Guba e Lincoln (1989) caracterizam essa geração como a da descrição, em que o foco estava nos objetivos educacionais preestabelecidos. O objetivo principal era descrever os padrões de pontos fortes e pontos fracos desses objetivos. Assim, a avaliação como descrição não se limitava simplesmente a medir, mas ia “um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos” (Fernandes, 2008, p. 47).

Com base no que dispõem Guba e Lincoln (1989), durante os anos 1930 e 1940, Ralph Tyler, educador norte-americano, conduziu uma pesquisa visando aprimorar o currículo escolar. Nessa ocasião, a avaliação solidificou-se como uma área de estudo e pesquisa, sendo creditado a Tyler o termo "avaliação educacional". É por essa razão que ele é, frequentemente, chamado de "pai da avaliação", embora seja reconhecido que "séculos anteriores, os chineses, e mais tarde os filósofos gregos, já tivessem exercido algumas formas de avaliação" (Penna Firme, 1994, p. 7).

Conforme indicado pelos autores, os estudos de Tyler, fundamentados na análise dos resultados de programas educacionais nos Estados Unidos, tinham como propósito impulsionar a eficácia da escola e de seus métodos educativos. Em termos gerais, ele acreditava que os resultados da educação deveriam provocar mudanças comportamentais nos padrões estabelecidos pela sociedade, ou seja, os objetivos propostos precisavam estar diretamente vinculados aos resultados esperados, pois somente assim seria possível concretizar a transformação de novos valores sociais e culturais.

Na terceira geração, de acordo com Guba e Lincoln (1989), questiona-se a validade dos testes padronizados e rejeita-se a abordagem simplista que considerava a avaliação meramente como uma medida. Nessa geração, o avaliador assume o papel de um juiz, integrando, no entanto, elementos fundamentais preservados das gerações anteriores, especialmente em termos de mensuração e descrição. Na análise de Penna Firme (1994), nessa geração, o julgamento tornou-se um componente crucial do processo avaliativo, pois não se limitava apenas a medir e descrever, era necessário fazer avaliações sobre todas as dimensões do objeto, incluindo os próprios objetivos.

Como explicam Alves e Cabral (2015), essa geração engloba uma diversidade de autores cujas propostas estão presentes em várias correntes de pensamento, compartilhando a perspectiva comum de que avaliar envolve emitir juízos de valor.

Ainda, segundo os autores, contrariamente às gerações anteriores, essa abordagem enfatiza a conscientização de que a avaliação é um julgamento envolvendo a descrição, a compreensão, a análise e a tomada de decisões. Nesse contexto, a terceira geração começa a incorporar a "ideia de que a avaliação deve estar a serviço da formação" (Alves e Cabral, 2015, p. 635).

Guba e Lincoln (1989) salientam que as teorizações e as práticas de avaliação das gerações anteriores apresentam fragilidades, portanto, defendem a necessidade de abrir espaço para uma nova abordagem. Assim, a quarta geração, para os autores, adota uma postura crítica em relação à avaliação, colocando a negociação como um componente fundamental para unir os aspectos técnicos, políticos, socioeconômicos e contextuais.

Dado que o conhecimento é construído de forma colaborativa e negociada, a avaliação, na quarta geração, segundo Guba e Lincoln (1989), decorre de um confronto entre uma situação real e as expectativas relacionadas a ela, que também são negociadas e acordadas em conjunto. O papel do avaliador é de participar ativamente de um processo de comunicação social, não somente o de medir ou de atribuir notas. Nesse ponto, podemos entender a avaliação educacional como um ato de comunicação inserido em um contrato social, regido por regras estabelecidas coletivamente por meio de uma negociação dinâmica.

Assim, a quarta geração, baseada na negociação, está alindada com uma perspectiva construtivista da educação, em que o diálogo atua como uma abordagem de ensino na qual tanto o educador quanto os aprendizes assumem papéis ativos, ou seja, são agentes participativos do processo de ensino e aprendizagem, compartilhando a responsabilidade pela elaboração e aceitação das estratégias e métodos utilizados para avaliar o desempenho e o progresso dos alunos.

Seguindo essa direção, (Alves e Cabral, 2015, p. 636) enfatizam que

> nessa geração se acentua a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, da conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. E dado esse conjunto de princípios é que faz sentido usar a metáfora do avaliador como orquestrador que mobiliza, coordena e dirige um conjunto de elementos.

As observações acima, sobre a quarta geração, reforçam o entendimento da indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e avaliação, tema previamente discutido no capítulo 1 deste trabalho. Além disso, apresentam um conjunto de princípios que colocam a avaliação como um processo participativo e formativo. Por essas razões, concordamos com Santos Guerra (2007), quando ele aponta que no processo de avaliação há múltiplas dimensões e deve ser realizada em diálogo entre avaliadores e avaliados, para que se reduza a artificialidade e não seja uma atividade meramente burocrática. Então, discutir os critérios, a aplicação e os resultados, juntamente, com os avaliados, em uma participação real, podem favorecer a compreensão do processo avaliativo, e consequentemente o ensino e a aprendizagem.

Percebemos até aqui uma compreensão significativa da evolução da avaliação, porém, como destacam Alves e Cabral (2015, p. 638), deixa de fora a “parte escondida do icebergue”. Essa parte negligenciada, conforme os pesquisadores, diz respeito a práticas que não se encaixam em nenhuma teoria avaliativa específica, mas estão mais relacionadas a certas patologias que afetam a profissão. Além disso, segundo os autores, a avaliação educacional não se resume apenas em medida, juízo, narrativa, negociação e aprendizagem. Também envolve questões de poder, sanção, discriminação e exclusão.

Diante dessa realidade, Alves e Cabral (2015) postulam, ainda, que muitos professores enfrentam dificuldades significativas devido às contradições inerentes ao seu papel, uma vez que precisam desempenhar múltiplas funções simultaneamente:

> educador e juiz, criador de oportunidades de aprendizagem e classificador, transmissor de conhecimentos e inspetor do grau do seu domínio, integrador numa ordem cidadã e polícia do cumprimento das regras definidas pela instituição escolar. (Alves e Cabral, 2015, p. 638)

Essas contradições, de acordo com Freitas et al., (2009), precisam ser enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos estudantes, mesmo diante dos limites da instituição escolar. Os autores observam que “embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação” (Freitas et al., 2009, p.9). Eles reforçam que a falta de integração ou desconhecimento dos outros níveis de avaliação, bem como a falta de reconhecimento da semelhança entre suas

lógicas e suas formas de manifestação, pode dificultar a resolução dos problemas associados à avaliação da aprendizagem.

Em relação aos níveis de avaliação educacional, Freitas et al. (2009) atestam a existência de três níveis, numa perspectiva integrada: avaliação da aprendizagem, realizado sob responsabilidade do professor; a avalição em larga escala, realizada no país, no estado ou no município; e a avaliação institucional, realizada pela escola em seu coletivo. Daí a importância de compreender a avaliação em suas diversas perspectivas, visto que ela pode ser aplicada em diferentes níveis do sistema educacional.

Embora a avaliação institucional, na visão de Brandalise (2010, p. 318), em uma perspectiva crítica, seja aquela que “consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição” e possua um caráter formativo voltado para a “compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar”, neste trabalho, escolhemos concentrar nosso foco nas avaliações com as quais o professor interage diretamente com o aluno em sala de aula. Portanto, nas próximas seções, apresentaremos a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala.

2.2 Avaliação da aprendizagem

No contexto brasileiro, o debate sobre a avaliação da aprendizagem, conforme aponta Luckesi (2013), começou a ganhar destaque no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Isso indica que há aproximadamente cinquenta anos se discute esse tema e essa prática escolar. No entanto, apesar dos progressos evidentes ao longo das últimas décadas, a prática avaliativa em nossas escolas ainda está fortemente ligada a uma concepção tradicional. Predomina a verificação dos resultados por meio de provas orais ou escritas, com ênfase principal nos aspectos cognitivos e na memorização dos conteúdos.

Neste cenário, o ensino e a aprendizagem se concentram na figura do professor, enquanto os alunos assumem uma posição de receptores passivos que recebem os conhecimentos transmitidos pelo professor, muitas vezes desvinculados da sua realidade, revelando uma prática avaliativa, predominantemente, orientada por uma "pedagogia do exame" (Luckesi, 2013, p. 35). De acordo com o autor, a pedagogia do exame é uma abordagem que herdamos tanto do sistema de ensino ao

longo dos anos, quanto de nossas próprias experiências como estudantes, e é essa abordagem que muitas vezes replicamos com nossos alunos.

Fernandes (2009) destaca que ainda persistem modelos de avalição que priorizam o ensino de procedimentos rotineiros, nos quais os alunos são solicitados a reproduzirem informações previamente transmitidas. Esses modelos são pouco integrados ao processo de ensino e aprendizagem e estão voltados, sobretudo, para a atribuição de classificações. Conforme observa Passarelli (2020, p. 53), métodos avaliativos desconectados da realidade dos estudantes "acarretam empecilhos que comprometem a percepção da conexão das avaliações com as práticas" pedagógicas. Desse modo, a avaliação se transforma em um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais no ambiente escolar.

Na concepção de Segundo Freitas et al. (2009), um equívoco frequente é conceber a avaliação como uma atividade formal que ocorre apenas ao final do processo de ensino e aprendizagem. Os autores argumentam que essa abordagem linear representa uma visão limitada do processo educacional, pois, na realidade da sala de aula, a avaliação deve ser percebida como um processo contínuo e integrado à prática pedagógica.

Sousa (2000) esclarece que a avaliação da aprendizagem engloba uma diversidade de perspectivas, e, dependendo de seus objetivos, cada escolha orienta os métodos a serem utilizados na criação de estratégias capazes de atender ao tipo específico de decisão a ser tomada. Ainda, para a autora, a avaliação da aprendizagem deve ser pensada para acompanhar o progresso educacional do aluno e “subsidiar ações que realmente afetam a vida do aluno” (Sousa, 2000, p. 102).

De modo semelhante a Sousa (2000), Luckesi (2011) defende a avaliação como uma ferramenta para compreender em que estágio de aprendizagem o aluno se encontra, a fim de tomar decisões adequadas, permitindo o seu avanço no processo educacional de maneira satisfatória. O autor pontua que a avaliação não deve se limitar a determinar se os alunos são aprovados ou reprovados, mas servir como um recurso pedagógico para identificar a situação de aprendizagem de cada aluno, verificando suas necessidades específicas e definindo os próximos passos para promover seu progresso.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem pode igualmente ser percebida como uma avaliação para a aprendizagem, uma vez que ela se configura como um recurso valioso no processo educativo. Trata-se de uma

ferramenta dinâmica e interativa que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudantes. Bem por isso, a avaliação não deve estar distante do ensino, pois ela se estabelece como “atividade contínua integrada às atividades de ensino, algo que é decorrente destas atividades, inerente a elas e a seu serviço” (Gatti, 2003, p. 99).

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Fernandes (2009), é um processo intencional e sistemático de reunir informações, que pode variar em seu nível de participação, interação, negociação e contextualização. Esse processo visa avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversas situações. Gatti (2003) pondera que o professor possui a capacidade de reunir informações relacionadas a uma variedade de atividades, testes, perguntas ou itens, constituindo, dessa forma, um conjunto de referências para suas práticas de avaliação no âmbito do processo de ensino.

Como destacam Russell e Airasian (2014, p. 12), a avaliação é um “processo de coletar, sintetizar e interpretar informações” que auxiliam na tomada decisões em sala de aula. Esse processo, de acordo com os autores, ajuda a organizar os alunos em uma sociedade funcional de sala de aula, elaborar estratégias, excetuar instruções e monitorar a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, conforme Hadji (2001), a avaliação da aprendizagem possui um caráter formativo, visto que ela fornece informações necessárias para regular o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a eficácia do processo de ensino. Além disso, o avaliar com o propósito de fazer com que nossos alunos aprendam mais e melhor, deve levar em consideração dimensões éticas, políticas e sociais, pois, como explica Santos Guerra (2007), a avaliação, quando efetuada e entendida como um processo, educa os avaliadores e os avaliados.

Nesse sentido, a avaliação pode ser concebida, na observação de Luckesi (2011), como um ato de investigação da realidade, comparável à pesquisa científica, que se fundamenta na verificação de fatos. Ele postula que, enquanto a ciência busca compreender o funcionamento da realidade, a avaliação está direcionada à análise da qualidade dessa realidade. Além disso, sem os conhecimentos decorrentes do processo de avaliação, como um ato de investigação científica, “a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, possivelmente, insatisfatórios” (Luckesi, 2011, p. 171).

Assim, os tipos de decisões tomadas pelos professores na sala de aula, durante o processo de ensino e aprendizagem, devem estar respaldados por princípios avaliativos que auxiliam o docente a investigar e a intervir, visando alcançar os resultados desejados da ação pedagógica.

> Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessários, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário. (Luckesi, 2011, p. 175)

De acordo com a abordagem apresentada pelo autor, podemos entender a avaliação como uma ação dinâmica e construtiva, à medida que permite ao educador intervir na prática pedagógica com seus alunos da maneira mais adequada possível, levando em consideração a efetiva aprendizagem. Na concepção de Haydt (2008), a avaliação da aprendizagem em sala de aula deve cumprir três funções: diagnóstica, formativa, somativa. Esses tipos de avaliação mostram duas faces importantes do desenvolvimento de competências no processo de ensino e aprendizagem: monitorar o progresso do aluno e direcionar a prática educativa do professor.

2.2.1 Avaliação diagnóstica

De acordo com Hadji (2001, p.19), a avaliação diagnóstica "precede a ação da formação", porque identifica características específicas dos alunos e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e pontos fracos. Isso possibilita uma mudança no caminho para a formação dos alunos. Assim, ela auxilia o professor a determinar quais são “os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento” (Haydt, 2008, p. 292).

Na perspectiva de Russell e Airasian (2014), esse tipo de avaliação seria o ponto de partida para o professor aprender sobre as características sociais, acadêmicas e comportamentais dos alunos. Os autores elucidam que elas ajudam “os professores a tomar decisões que melhoram a instrução, a comunicação e a cooperação na sala de aula” (Russell e Airasian, 2014, p. 17).

Haydt (2008, p. 292) pontua que a avaliação diagnóstica permite identificar as dificuldades de aprendizagens e suas possíveis causas. Para a autora, muitas dessas causas são de “natureza cognitiva e têm origem no próprio processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, ela sugere que essas dificuldades devem ser superadas por meio de um trabalho pedagógico realizado pelo professor.

No entendimento de Luckesi (2011, p. 197), dizer que “a avaliação é diagnóstica constitui um pleonasmo”, uma vez que toda avaliação deveria, por definição, ter um caráter diagnóstico. Na análise do pesquisador, diversos estudos têm investigado a importância da avaliação diagnóstica, por ela representar uma prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem que subsidia uma intervenção construtiva e criativa.

Por isso mesmo, Luckesi (2011) reforça a ideia de que a avaliação, por ser construtiva, exige diálogo e negociação, podendo oferecer subsídios para construir com os educandos resultados satisfatórios advindos da ação pedagógica. Portanto, isso implica acolhimento, pareceria e aliança, atuando de forma conjunta, na busca de objetivos comuns entre educador e educando.

Nota-se, assim, que “o diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada” (Perrenoud, 1999, p. 15). Desse modo, a avaliação diagnóstica torna-se um momento importante do processo de ensino e aprendizagem, pois a partir dela, pode-se surgir uma relação produtiva e interativa entre professor e estudante. Além disso, ao apresentar informações sobre o que o aluno já sabe e o que ele pode aprender, a avaliação permite ao educador identificar os estudantes que ainda não dominam determinados conhecimentos ou não desenvolveram determinadas habilidades, para intervir e ajustar seu planejamento de atividades com a intenção de atender às necessidades dos educandos.

2.2.2 Avaliação formativa

Diferentemente da avaliação diagnóstica que acontece no início processo, a avaliação formativa “situa-se no centro da ação de formação” (Hadji, 2001, p. 19), tendo como função principal a boa regulação da atividade de ensino. Nesse sentido, a avaliação formativa vai além da simples atribuição de notas e da classificação de alunos, ela é antes de tudo um processo de negociação e construção.

Perrenoud (1999) lembra que a avaliação formativa foi desenvolvida originalmente por Scriven (1967), tornando-se progressivamente o instrumento privilegiado de uma regulação constante das intervenções e das situações pedagógicas. Inicialmente, seu papel era delimitar as aquisições e os processos cognitivos de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos.

Ao longo de nove anos de estudo, Black e William (1998) realizaram uma extensa revisão bibliográfica, analisando pesquisas de diversos países sobre a avaliação formativa. Eles examinaram edições de mais de 160 periódicos e investigaram pesquisas anteriores a respeito do tema, totalizando 580 artigos e capítulos. Uma das conclusões a que chegaram foi que a avaliação formativa tem o potencial de beneficiar mais significativamente os estudantes.

Atualmente, no discurso pedagógico, é comum encontrar uma série de interpretações a respeito da avaliação formativa, muitas vezes caracterizada como uma abordagem inovadora, capaz de remediar todos os desafios do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, na visão de Perrenoud (1999), toda atividade pedagógica é sustentada, em certa medida, por uma forma intuitiva de avaliação formativa, pois, inevitavelmente, existe uma mínima regulação baseada no progresso das aprendizagens ou, ao menos, nos comportamentos observáveis dos alunos. Conforme o autor, para que essa prática se transforme em algo verdadeiramente inovador, seria necessário que a avaliação formativa se tornasse a norma e se integrasse ao sistema de pedagógico.

Apesar de se observar uma crescente valorização da avaliação formativa no ambiente escolar, Perrenoud (1999) destaca que não se pode, sob risco de especulação, afirmar que todo professor faz constantemente avaliação formativa, ao menos não no pleno sentido do termo. Isso deve ao fato de a implementação da avaliação formativa enfrentar diversos obstáculos materiais e institucionais de considerável importância, como o tamanho excessivo das turmas, a sobrecarga dos currículos, a concepção dos materiais de ensino e das abordagens didáticas, que muitas vezes não são adequadamente estruturados para facilitar a diferenciação com os modelos tradicionais de avaliação.

Por ser uma avaliação introdutora de uma ruptura com os modelos tradicionais de avaliação, Hadji (2001, p. 21) afirma que a “avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação”. Primeiro, por se colocar deliberadamente a serviço

do fim que lhe dá sentido, tornando-se um elemento, um momento decisivo da ação educativa; segundo, por ela propor tanto uma contribuição para evolução do estudante quanto a dizer o que, atualmente, ele é; por fim, inscreve-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle.

Corroborando com Perrenoud (1999) e Hadji (2001), Fernandes (2009) defende a avaliação formativa como um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, cuja principal função, é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos estudantes. Como expresso pelo autor, a função da avaliação formativa é a de “conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as domínio cognitivo e metacognitivo” (Fernandes, 2009, p. 59).

Assim, a avaliação pode ser considerada um processo pedagógico que envolve negociação e diálogo. Nessa perspectiva, é pertinente salientar, juntamente com Fernandes (2009), que a natureza formativa da avaliação, requer que tanto os professores quanto os alunos assumam responsabilidades nesse processo. Black et al. (2018, p. 156) sinalizam que

> uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que aja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, Fernandes (2009) destaca que os professores deveriam organizar o processo de ensino, propor tarefas apropriadas aos alunos, definir previamente os propósitos da avaliação, utilizar um sistema permanente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação das aprendizagens, ajustar o ensino de acordo com as necessidades formativas dos estudantes e criar uma adequada comunicação interativa. Por sua vez, os alunos, na visão de do pesquisador, teriam a responsabilidade de participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação, devolver as tarefa propostas pelos professores, utilizar o *feedback* do professor para regular suas aprendizagens, analisar seu próprio trabalho, regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados de autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos, partilhar seu trabalho e suas dificuldades e seus sucessos, e por fim, organizar seu próprio processo de aprendizagem.

Evidentemente que essa lista de responsabilidades de professores e de alunos pode ser aumentada, comentada e analisada. Entretanto, no entendimento de Black e Wiliam (2009), o professor é encarregado de planejar e criar um ambiente de aprendizagem satisfatório, enquanto o aluno é responsável por seu aprendizado dentro desse ambiente. Além disso, segundo os autores, dado que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é compartilhada entre professor e aluno, é incumbência de ambos fazer o máximo possível para reduzir o impacto de eventuais falhas do outro.

Os pesquisadores explicam que a avaliação formativa se fundamenta em três processos fundamentais relacionados ao ensino e à aprendizagem: no estabelecimento do ponto em que os alunos se encontram em seu processo de aprendizagem; no estabelecimento de objetivos ou metas para os quais os alunos devem progredir; e na identificação das medidas necessárias para ajudar os alunos a alcançar esses objetivos.

Em leitura a Black e Wiliam (2009), Grego (2013) salienta que a integração da avaliação em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem inicia-se quando o professor elucida e compartilha as intenções de uma sequência curricular, bem como os critérios que definem o nível de desempenho esperado dos alunos. Dessa perspectiva, a avaliação ocorre por meio de uma interação formativa, que é planejada para influenciar os processos internos de pensamento dos alunos. A finalidade é estabelecer uma conexão entre o ponto em que o aluno se encontra, o que ele já sabe e o caminho que precisa percorrer para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Grego (2013) ainda destaca que esse momento envolve tanto a negociação quanto o diagnóstico das dificuldades e das necessidades dos alunos. Segundo a autora, iniciar uma atividade com elementos familiares, ao mesmo tempo em que se introduz novos conteúdos, pode criar uma situação estimulante para a interação formativa. Essa abordagem incentiva os alunos a se expressarem e a compartilharem suas dúvidas, fornecendo ao professor informações valiosas para o planejamento dos próximos passos do ensino.

Diante do exposto, convém reforçar dois pontos preeminentes na organização da prática pedagógica por meio da avaliação formativa: o *feedback* e os critérios da avaliação.

Na visão de Pacheco (2002) o critério de avaliação é um princípio empregado para julgar, apreciar e comparar. Por um lado, temos o "referido", que se refere aos

dados coletados que formam o objeto de avaliação. Por outro lado, temos o "referente", que representa o conjunto de parâmetros considerados ideais para comparar com o referido. Avaliar com precisão e objetividade, bem como valorizar a dimensão formativa, não é possível sem que professores e instituições escolares definam métodos justos para avaliar o desempenho dos alunos dentro da escola.

Depresbíteres (1998) aponta que os docentes, de um modo geral, ainda encontram dificuldade em definir critérios, é inegável que eles precisam ser claros e precisos. A autora aponta que “os critérios tornam as "regras do jogo" mais explícitas e podem ser mais adequados, quanto maior for a integração entre professores e alunos” (Depresbíteres, 1998, p. 167). Acreditamos que os critérios além de terem uma dimensão ética, também auxiliam na orientação de um *feedback* de qualidade.

Fernandes (2008, p. 356) salienta que “o *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem”. Consoante o autor, a avaliação formativa é sistematicamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de alta qualidade, visando apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem. Nesse processo, os professores teriam um papel preponderante, à medida que caberia a eles na organização e na distribuição de *feedback*.

Esta abordagem é apoiada por Black et al. (2018), ao afirmarem que os *feedbacks* só serão realmente úteis se os estudantes os utilizarem para orientar seus trabalhos futuros, indicando quais procedimentos adicionais são necessários. Isso implica que para ser relevante, o *feedback* deve, de alguma maneira, promover o pensamento crítico e reflexivo entre os estudantes. Para os pesquisadores, a adoção dessa perspectiva de avaliação pode transformar as atitudes dos alunos e dos professores em relação ao trabalho em sala de aula, uma vez que “a avaliação dos trabalhos dos estudantes será vista menos como um julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem” Black et al. (2018, p. 164).

Dessa forma, pode-se afirmar que o *feedback* é baseado nas interações e nos progressos de aprendizagem observados, configurando a avaliação como um processo formativo, contínuo e adaptado. Em visto disso, sua formulação transforma-se em um desafio para o professor,

> pois neste processo ele tem de tomar muitas decisões orientadas para o atendimento da dupla finalidade do ato pedagógico: atendimento aos fins específicos das disciplinas do currículo e atendimento aos fins orientados para o desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas dos alunos. Trata-se de uma tarefa complexa que se refere a processos internos dos alunos, mas essencial para garantir o desenvolvimento deles, aliás, é a condição para que possam continuar aprendendo. (Grego, 2013, p.10)

Seguindo essa direção, Fernandes (2008) indica que o *feedback* deve ser embasado em uma perspectiva teórica ampla, não se limitando a um processo mecânico de direcionamento dos alunos para um espectro restrito de aprendizagens. Essa perspectiva teórica lança luz sobre necessidade de ter uma atenção cuidadosa à interpretação do pensamento do aluno por meio da avaliação formativa, uma vez que a qualidade dessa interpretação determina a qualidade do *feedback* fornecido pelo professor para orientar a aprendizagem.

2.2.3 Avaliação somativa

A avaliação somativa, de acordo com Hadji (2001, p. 19), “ocorre depois da ação”, isto é, após o término do processo de formação para verificar se os objetivos educacionais foram alcançados. Geralmente conduzida ao final do processo de ensino e aprendizagem, essa avaliação visa determinar se os estudantes atenderam aos requisitos da formação proposta.

Segundo Russell e Airasian (2014), as avaliações somativas são projetadas para reunir evidências sobre a eficácia do ensino, e por isso devem estar alinhadas aos objetivos, às atividades e às instruções fornecidas aos alunos. Assim como Hadji (2001), os autores argumentam que essas avaliações, normalmente, ocorrem ao final do processo ou atividade em aula, e “buscam oferecer um resumo do que os alunos são capazes de fazer como resultado da instrução” (Russell e Airasian, 2014, p. 120).

A avaliação somativa, diferentemente do que ocorreu por décadas, não se restringe mais apenas à atribuição de notas. De acordo com Fernandes (2019a, p. 162), a evolução dos estudos sobre avaliação somativa permitiu “fundamentar essas transformações e desenvolvimentos nos aspectos epistemológico, ontológico e metodológico”, possibilitando que ela também desempenhe um papel formativo, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda é por meio da avaliação somativa que são feitos diagnósticos e avaliações do progresso dos alunos, possibilitando a elaboração de evidências que podem ser traduzidas em

“classificações que, nesse novo contexto, terão uma importância cada vez mais residual na vida pedagógica das escolas” (Fernandes, 2019a, p. 161).

No nosso entendimento, a verdadeira função da avaliação é a construção da aprendizagem em uma perspectiva formativa. Assim, embora a avaliação somativa tenha inicialmente a função de certificar e de verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados, ela pode contribuir significativamente para formação, tendo em vista que proporciona uma visão geral do que foi assimilado pelo estudante e do que ainda precisa ser trabalho, permitindo ajustes e melhorias no processo educativo.

Black (2003) salienta que as avaliações formativas e somativas diferem em seus propósitos, contudo, podem ser complementares, pois é irrealista esperar que professores e estudantes mantenham essa separação de maneira rígida. O desafio reside, portanto, em estabelecer uma relação mais positiva entre essas duas abordagens de avaliação. Nesse sentido, Fernandes (2008) observa que, na prática, essas diferenças não são tão evidentes se a informação recolhida com fins somativos for utilizada para propósitos formativos e vice-versa.

Na análise de Fernandes (2008, p. 358), diversos autores têm empregado os termos "avaliação das aprendizagens" e "avaliação para as aprendizagens" com significados equivalentes a "avaliação somativa" e a "avaliação formativa", respectivamente. Para o autor, no primeiro caso, os objetos de avaliação são os resultados da aprendizagem dos alunos; portanto, a avaliação somativa, ou avaliação das aprendizagens, ocorre após a conclusão de uma ou mais unidades curriculares. No segundo caso, os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo.

Para dialogar com essa questão a respeito da avaliação para a aprendizagem (avaliação formativa) e da avaliação da aprendizagem (avaliação somativa), Santos Guerra (2007) introduz à discussão a concepção de avaliação como aprendizagem, visto que a avaliação pode apresentar muitas finalidades simultaneamente, além de ser “um caminho que, percorrido de maneira inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que acontece e porque acontece, facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e o aprimoramento da nossa prática” (Santos Guerra, 2007, p. 14).

Passarelli (2018) assegura que a avaliação como aprendizagem parte do princípio de que o ato de avaliar está a serviço do conhecimento. De acordo com a

pesquisadora, essa abordagem estabelece uma associação imediata com a ação ética da avaliação, garantindo que sua função formativa reverbere diretamente em benefício dos sujeitos envolvidos: os estudantes e o professor. O princípio estruturante da ideia de avaliação como aprendizagem está baseada em uma abordagem processual. Nas palavras da autora, “avaliação como um caminho que diagnostica – dá a conhecer e entender o que acontece e por que acontece – para propiciar a intervenção – revê a rota, ajusta o foco, decide o que mudar/ o que manter” (Passarelli, 2018, p. 247).

A avaliação formativa, assim, tem como principal objetivo melhorar as aprendizagens dos alunos mediante o uso criterioso das informações recolhidas, permitindo a perspectiva e o planejamento dos passos subsequentes. Em contraste, a avaliação sumativa sintetiza o que os alunos sabem e são capazes de fazer em um dado momento. Em alguns casos, como aponta Fernandes (2008), pode ter uma aplicação formativa, contribuindo para a regulação das aprendizagens e do ensino; contudo, em geral, é utilizada para atribuir classificações.

Fernandes (2008) argumenta que a avaliação formativa pode apresentar duas naturezas distintas. Pode ser *criterial*, quando a aprendizagem do aluno é avaliada com base em critérios específicos e previamente definidos, ou *ipsativa*, quando a avaliação compara a aprendizagem do aluno consigo mesmo, considerando aspectos como esforço, progresso e interesse. Em contrapartida, a avaliação somativa pode ser tanto *criterial*, vinculada a critérios estabelecidos anteriormente, quanto *normativa*, relacionada à comparação com uma norma ou padrão.

A partir destes pressupostos, observa-se que é possível articular essas duas modalidades de avaliação, pois ambas compartilham, no mínimo, uma natureza criterial, ou seja, ambas se organizam, pelo menos em parte, com base em um conjunto de critérios. Quando integradas de maneira eficiente, essas abordagens podem proporcionar uma perspectiva mais ampla e completa do desenvolvimento dos alunos.

Compreendendo, então, como a articulação entre a avaliação somativa e a avaliação formativa pode gerar dados importantes para o progresso dos estudantes, o foco da pesquisa se volta para os testes somativos, como as avaliações em larga escala ou avaliações externas. Esse enfoque pode representar um passo adicional para fortalecer a contribuição dos professores na formação dos alunos.

2.3 Avaliação em larga escala

De acordo com Esteves (2021), a avaliação em larga escala constitui um processo valorativo e diagnóstico que envolve a produção de indicadores educacionais, aferição da qualidade, a equidade e a eficiência, assim como o desenvolvimento, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais aplicadas em níveis federal, estadual, municipal ou pela iniciativa privada. Freitas et al. (2009) destacam que essa avaliação consiste em um monitoramento abrangente das redes de ensino, com o propósito de estabelecer séries históricas para os sistemas educacionais.

Ao longo das últimas décadas no Brasil, conforme entendimento de Gimenes (2015), a avaliação em larga escala tem se consolidado como um instrumento central das políticas públicas em educação. No entanto, o pesquisador aponta que persistem inúmeros desafios quanto ao uso efetivo dessas avaliações na formulação, reformulação e monitoramento de ações, projetos e programas educacionais, especialmente no que diz respeito à sua implementação dentro das unidades escolares.

Como explicam Rubio e Mendes (2020), as avaliações dos sistemas educacionais, no Brasil, começaram a ser organizadas no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, como parte de uma agenda global para a educação que atribuía centralidade aos processos de avaliação com o objetivo de conferir qualidade à educação. Atualmente, existem cinco principais processos avaliativos em larga escala focados na educação básica no Brasil: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Provinha Brasil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão governamental responsável pelo desenvolvimento e aplicação desses testes.

Os processos avaliativos em larga escala, não ocorre apenas no âmbito federal, tendo em vista que estados e municípios brasileiros têm desenvolvido seus próprios instrumentos de avaliação com o objetivo de monitorar a evolução geral dos seus sistemas educacionais de forma ampla, e tem se tornado “cada vez mais frequente, como evidenciado pela criação recente de indicadores que tentam captar em um único

número uma medida da qualidade de cada fase de educação em cada escola" (Brooke e Cunha, 2011, p. 26).

Para Vianna (2003, p. 26) "é fundamental que cada sistema educacional considere a diversidade de seu "espaço social, econômico e cultural". Isso é necessário para evitar interpretações tendenciosas e assegurar que as comparações internas e entre diferentes sistemas não resultem em afirmações desprovidas de valor educacional ou em proposições enganosas.

Essas diferentes formas de avaliação em larga escala implementadas no sistema educacional brasileiro refletem um discurso centrado na busca pela qualidade, com foco na obtenção de informações para compreender problemas e orientar soluções. Elas se concentram na "avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social, tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência" (Werle, 2010, p. 34).

Além das avaliações em larga escala conduzidas internamente, as avaliações internacionais, nas quais o Brasil também participa, são fundamentais para a análise dos sistemas de ensino e dos ambientes de aprendizagem em diversos países. A participação do Brasil, nesses estudos, se justifica pela importância que eles têm na definição de parâmetros internacionais de qualidade educacional. Esses parâmetros orientam a formulação de políticas públicas voltadas para o aprimoramento do ensino e permitem comparações educacionais entre o Brasil e outras nações participantes. Nesse contexto, destacam-se o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment.*

Diante das diversas versões e possiblidades da avaliação em larga escala, Sousa e Ferreira (2019) argumentam que ignorar a importância da avaliação em larga escala, seria imprudente e injusto, uma vez que essa avaliação constitui, tanto no contexto nacional quanto internacional, uma ação eficaz para a reestruturação das escolas e do sistema educacional. Além disso, ela estabelece critérios fundamentais para a compreensão da qualidade do trabalho educacional.

Na análise das autoras, os indicadores de qualidade gerados a partir das análises dessas avaliações permitem compreender o desempenho dos alunos, considerando as contingências sociais, a estrutura e as condições da escola que influenciam o bom desempenho. Eles também mostram como a formação dos professores está relacionada com o rendimento dos alunos e como o nível

socioeconômico da clientela escolar é decisivo no desempenho acadêmico individual. É inegável que “as avaliações de larga escala acabam por revelar, através de seus elementos, o que vai bem e o que não vai na educação e quais os aspectos a melhorar” (Sousa e Ferreira, 2019, p.16).

A partir de uma análise crítica das avaliações e suas consequências, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações distintas que caracterizam a trajetória da avaliação em larga escala no Brasil.

A primeira geração foi marcada pela avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem impor consequências diretas para as escolas e o currículo. Bonamino e Sousa (2012, p. 377) observam que a divulgação dos resultados era realizada "de forma bastante agregada e, portanto, não permite apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares". Esse tipo de avaliação, de natureza amostral, foi implementado pelo SAEB a partir do final dos anos 1980.

A segunda geração de avaliações em larga escala vinculava os resultados a “uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 380). Além da divulgação pública, os resultados eram utilizados para auxiliar os governantes na alocação de recursos técnicos e financeiros, assim como no estabelecimento de metas e ações pedagógicas e administrativas voltadas para melhoraria da qualidade do ensino. Essas avaliações utilizavam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como um ponto de referência para definir o currículo (ensinado e aprendido) e promover a comparação entre as escolas e redes de ensino. A Prova Brasil, adotada de forma censitária a partir de 2005, exemplifica essa abordagem.

A terceira geração de avaliações em larga escala caracteriza-se por políticas de responsabilização mais rigorosas, que englobam tanto aspectos simbólicos quanto materiais, envolvendo a aplicação de sanções ou recompensas com base nos resultados obtidos. Nesse contexto, a qualidade da educação está diretamente associada ao comprometimento dos gestores escolares. Essas avaliações utilizam a estrutura de avaliação do SAEB e da Prova Brasil para estabelecer e alcançar metas estipuladas pelo IDEB.

Ao analisar as três gerações de avaliação em larga escala no Brasil descritas por Bonamino e Sousa (2012), observa-se que a primeira geração realizava um

diagnóstico da qualidade da educação por meio de amostras, sem interferência direta na escola. Em contraste, as avaliações da segunda e terceira gerações ocorreram em um contexto de globalização da economia e reconfiguração do papel do Estado, exigindo mudanças na concepção da política educacional. Essas mudanças incluem a vinculação dos resultados da avaliação a políticas de responsabilização e de competição, bem como a definição e o estreitamento do currículo.

Sousa e Ferreira (2019) expõem que as avaliações de aprendizagem realizadas em sala de aula e no contexto escolar geralmente seguem lógicas distintas e, muitas vezes, divergem significativamente das avaliações de larga escala. Por isso mesmo, escolas, gestores e professores devem ter uma compreensão aprofundada dos resultados e dos diagnósticos fornecidos pelas avaliações realizadas em sua própria instituição, bem como nas escolas da região, estado e país.

As pesquisadoras explicam que a implementação das medidas necessárias para abordar os resultados dessas avaliações de larga escala frequentemente exige autonomia administrativa, recursos financeiros adequados, pesquisas complementares e condições de trabalho apropriadas. Esses fatores são essenciais para a execução das recomendações e para promover melhorias no processo educacional.

Vale destacar, em conformidade com Fernandes (2019), que um dos efeitos mais nefastos das avaliações em larga escala é o fenômeno conhecido como "estreitamento" ou "afunilamento" do currículo, que se refere à tendência de os professores focarem o ensino apenas nos conteúdos que acreditam que serão cobrados nas provas, comprometendo, assim, a abrangência e a diversidade da educação. Nas palavras do autor

> Este efeito afeta substancialmente o que é ensinado e como é ensinado, dando, por exemplo, mais ênfase a tarefas de natureza rotineira e menos a tarefas que exigem mais tempo e que envolvem processos de recolha, organização, tratamento e análise de informação. (Fernandes, 2019, p. 74)

Nessa perspectiva, as disciplinas que não são avaliadas nos exames tendem a ser consideradas menos importantes por alunos, professores, pais e responsáveis pela educação, resultando em um certo "esvaziamento" do currículo. Isso implica que áreas fundamentais para a formação integral dos alunos podem ser abordadas de

maneira superficial ou, em alguns casos, ignoradas ao longo de sua escolaridade, já que apenas o que é examinado é valorizado e ensinado.

Outro efeito bastante preocupante, diz respeito ao uso dos resultados para elaborar *rankings* das escolas, o que podem levar à implementação de estratégias, muitas vezes implícitas, para afastar alunos considerados como tendo mais dificuldades. Desse modo, “as avaliações externas são percepcionadas como *high stakes* e/ou os resultados são utilizados para produzir *rankings* das escolas” (Fernandes, 2019, p. 80).

Nessas circunstâncias, as avaliações externas, especialmente os exames, podem contribuir de maneira mais ou menos significativa para o desenvolvimento de processos que excluem e discriminam os alunos, particularmente aqueles provenientes de contextos socioeconômicos mais desfavorecidos.

É necessário considerar que os próprios professores enfrentam consequências decorrentes das pressões para que seus alunos obtenham boas notas nos exames. Na visão de Fernandes (2019) muitos professores acreditam que os exames facilitam suas tarefas, pois ajudam a identificar os conteúdos considerados importantes para ensinar, permitindo um foco específico nos conteúdos curriculares abordados nas avaliações.

Essa abordagem de "pedagogia do exame" (Luckesi, 2013) apresenta uma perspectiva limitada e simplista da educação, uma vez que ao concentrarem seus esforços no que é cobrado nos exames e na obtenção de bons resultados, os professores podem acabar não proporcionando condições adequadas para que todos os alunos tenham acesso a aprendizagens mais abrangentes e significativas.

Ainda nessa discussão, Casassus (2009) apresenta uma crítica contundente em relação às avaliações em larga escala, afirmando que elas atuam como um obstáculo ao avanço educacional, promovendo a involução e contribuindo para a redução da qualidade do ensino. Para defender sua posição, o pesquisador ressalta que a concentração em um único tipo de avaliação, focada exclusivamente na medição, aprisiona o sistema educacional em uma dinâmica prejudicial na busca pela melhoria da qualidade. Como consequência, ocorre o efeito oposto ao desejado.

Casassus (2009) sustenta que o propósito dessas provas consiste em determinar posições entre os indivíduos testados, criando *rankings* que refletem suas posições relativas com base nos resultados obtidos. Segundo o pesquisador, é um equívoco conceitual afirmar que este tipo de avaliação mede efetivamente o

conhecimento ou as habilidades dos alunos nas escolas. “É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade” (Casassus, 2009, p. 74).

O autor critica as políticas de *accountability,* que envolvem incentivos e punições, alocação de recursos, direcionamento de competências e o uso de informações para a tomada de decisões. Segundo Casassus (2009), tal paradigma se contrapõe às intenções de melhorar a qualidade da educação. Na visão dele, ao se analisar os resultados da implementação desses sistemas, observa-se que eles tendem a degradar, em vez de aprimorar, a qualidade educacional. Além disso, é equivocado afirmar que o sucesso ou fracasso de uma política pode ser medido pelo simples aumento de pontuações, especialmente em um sistema de avaliação que não mensura adequadamente o que se propõe a medir e que, em sua concepção atual, é incapaz de promover mudanças significativas.

Concordamos parcialmente com as ponderações de Casassus (2019), pois não há garantias que as avaliações em larga escala são a solução para melhoria da educação, uma vez que “medir proporciona um dado, mas medir não é avaliar” (Freitas et al., 2009, p. 48). No entanto, diante do exposto até aqui, não podemos negligenciar sua existência dentro do sistema educacional. Nesse sentido, a utilização desses resultados não implica desconsiderar o restante do processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, o uso dos resultados pode ser mais uma oportunidade para aprimoramento do trabalho pedagógico em sala de aula, fundamentado em dados concretos, ainda que parciais, que refletem as condições da qualidade do ensino nas escolas e sistemas educacionais.

Vianna (2003) explica que os resultados das avaliações não devem ser utilizados exclusivamente para refletir o desempenho escolar. Sua aplicação deve ser orientada para contribuir positivamente na formulação de novas políticas públicas, na implementação e revisão de currículos, e na criação de programas de formação continuada para docentes. Assim, é essencial que esses resultados informem a tomada de decisões com o objetivo de provocar mudanças significativas no pensamento e nas práticas dos integrantes do sistema educacional.

Por sua vez, Fernandes (2019) admite que as avaliações em larga escala podem desempenhar um papel significativo ao fornecer *feedback* de qualidade para alunos, professores, gestores escolares, pais e responsáveis pela educação. Na verdade, essas avaliações têm o potencial de estimular todos os envolvidos a se

mobilizarem para, respectivamente, ajustar e/ou redirecionar seus esforços em relação ao estudo, ao ensino, à organização e ao funcionamento pedagógico.

Dessa maneira, a transição do caráter somativo das avaliações em larga escala para o formativo se configura como um desafio para todos os envolvidos no processo educacional, especialmente para os professores. Black (1998) nos lembra que a aprendizagem é impulsionada pelo que os professores e os alunos fazem nas salas de aula. De acordo com o autor, os professores têm de gerir situações complicadas e exigentes, canalizando as pressões pessoais, emocionais e sociais de um grupo de trinta ou mais jovens, a fim de ajudá-los a aprender.

Black (1998) argumenta que o processo de ensino e aprendizagem devem ser interativos. Desse modo, os professores deveriam saber sobre o progresso e as dificuldades de seus alunos para que possam adaptar seu próprio trabalho para atender às necessidades dos alunos. Necessidades que muitas vezes são imprevisíveis e que variam de um aluno para outro.

Nessas condições, pensar sobre a função pedagógica das avaliações em larga escala pode fornecer informações significativas para a reflexão sobre o desenvolvimento das práticas educativas na escola. Esses resultados são particularmente relevantes quando abordam aspectos ou componentes que são fundamentais para o conjunto das atividades escolares, como o ensino de leitura, que fundamentam as matrizes de referência das avaliações.

As avaliações em larga escala, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são elaboradas com base em matrizes de referência, que funcionam como instrumentos orientadores na construção dos itens. As matrizes desenvolvidas são organizadas em torno de competências e habilidades que se espera que os alunos tenham adquirido durante a etapa da educação básica.

As matrizes de referência, não cobrem todo o currículo escolar, uma vez que se restringem ao que pode ser avaliado por meio dos instrumentos de medição utilizados nos testes. Embora essas matrizes não abarquem todos os conteúdos e se concentrem apenas em partes do currículo, elas desempenham um papel importante na análise e na discussão dos resultados nas escolas.

Os resultados dos testes podem evidenciar deficiências no processo educacional que levam ao não domínio de competências e de habilidades específicas que deveriam ser desenvolvidas na escola. Quando os resultados revelam essas

deficiências, não devem ser interpretados como um fracasso da escola, mas como indicações de áreas que necessitam de aprimoramento. Se essas deficiências forem identificadas e abordadas de maneira adequada, elas podem servir como base para intervenções pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

O INEP e o MEC disponibilizam integralmente os materiais referentes às avaliações nacionais. Estados e municípios com sistemas próprios de avaliação, ao contratarem empresas especializadas, também estabelecem mecanismos específicos de divulgação dos resultados. Contudo, o problema reside na forma como essas informações são trabalhadas quando chegam às escolas e suas respectivas comunidades.

No tocante ao ensino de leitura, foco desta tese, as avaliações em larga escala apresentam, em suas matrizes de referência, um conjunto de habilidades e competências que exige do aluno um certo domínio, e deve ser desenvolvido no âmbito da escola, desde a decodificação básica o conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Segundo Passarelli (2011), esta série de habilidades medidas em testagens de larga escala pode ser organizada e ensinada por meio de dimensões avaliativas da competência leitora, entendidas, pela autora, como um agrupamento de habilidades essenciais para uma leitura proficiente.

Considerando a avaliação como um processo, que desencadeia ações para melhorar o ensino da leitura, as dimensões avaliativas da competência leitura têm a função de mensurar a proficiência leitora dos alunos e “abrigam as habilidades necessárias para que o sujeito-leitor possa lidar com situações práticas de uso da linguagem: (i) dimensão textual; (ii) dimensão enciclopédica; (iii) dimensão da variação linguística; e (iv) dimensão sistêmica” (Passarelli, 2011, p. 34).

Não podemos deixar de considerar que, para transformar a avaliação e os seus resultados em um processo formativo, carece reconhecer a necessidade de formação de docentes nesse tema, uma vez que os resultados têm se revelado insatisfatórios. Assim, há a necessidade de formar pessoas capazes de entender e problematizar o processo avaliativo e os resultados para propor soluções e estratégias de leitura que promovam e aprimorem o ensino e a aprendizagem.

Diante disso, as avaliações em larga escala podem contribuir para a melhor a qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e as habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, com

a qual professores, gestores identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> *A ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério da verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e buscar soluções.*
>
> *(Minayo,1994, p. 10)*

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Primeiramente, abordamos os fundamentos da metodologia qualitativa empregada, depois, o caminho de investigação seguido pelo pesquisador e as particularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, por fim, o roteiro para entrevista.

Para embasar este método, consultamos autores como Bogdan e Biklen (1994), Gil (2021), Lüdke e André (2013), Minayo (1994) e Yin (2016), cujas contribuições proporcionam o alicerce teórico necessário para a realização e análise deste estudo.

3.1 A pesquisa qualitativa

A ciência tem desempenhado um papel importante na formulação de diversas maneiras de entender a vida, os objetos e os fenômenos que nos cercam. Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa como atividade humana e social traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, de preferências, de interesses e de princípios que orientam o pesquisador. Neste trabalho, buscamos examinar como os resultados das avaliações em larga escala podem contribuir para o aprimoramento do ensino de leitura. Dessa perspectiva, para a condução desta pesquisa, adotamos a metodologia qualitativa, reconhecida por possibilitar uma análise aprofundada de dados provenientes de realidades complexas, como o contexto educacional.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), coexistem cinco características básicas da pesquisa qualitativa: a primeira característica considera que a pesquisa qualitativa se utiliza do ambiente natural como a principal fonte de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta e análise desses dados. A segunda, por sua vez, caracteriza-se como uma abordagem descritiva, por apresentar dados em forma de palavras ou imagens, e não em números, isso inclui citações diretas dos

dados para ilustrar e apoiar a análise. A terceira característica enfatiza o processo, em vez de focar apenas nos resultados, aqui a ênfase recai na compreensão de como os fenômenos se desenvolvem. A quarta particularidade desse tipo de pesquisa considera que os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, os pesquisadores constroem abstrações a partir da análise dos dados, opondo-se, desse modo, às hipóteses a serem confirmadas ou refutadas como ponto de partida. Por fim, a pesquisa qualitativa valoriza o significado, buscando entender como os indivíduos atribuem sentido às suas vidas e experiências.

Na visão de Yin (2016), definir a pesquisa qualitativa é um desafio em função de sua relevância para distintas disciplinas e áreas profissionais. Uma definição muito breve pode excluir determinadas áreas de conhecimento, enquanto uma definição excessivamente abrangente pode parecer genérica e pouco útil. O autor defende que o termo "pesquisa qualitativa" assemelha-se a outros termos, como "pesquisa sociológica", "pesquisa psicológica" ou "pesquisa educacional" (Yin, 2016, p. 21), sendo caracterizada por sua amplitude conceitual e por sua aplicabilidade diversificada conforme o contexto em que é utilizado.

Em vez de estabelecer uma definição única para a pesquisa qualitativa, Yin (2016) acredita ser mais apropriado considerar as características desse tipo pesquisa. No entendimento do pesquisador, essa abordagem metodológica visa investigar o significado da vida das pessoas em suas condições reais de existência. Além disso, tem como foco a representação das opiniões e das perspectivas dos participantes envolvidos no estudo. Outro aspecto importante é a consideração das condições contextuais nas quais essas pessoas estão inseridas, o que possibilita uma compreensão mais ampla de suas experiências. A pesquisa qualitativa também busca revelar conceitos, tanto novos quanto já existentes, que auxiliem na explicação dos comportamentos sociais humanos. Finalmente, esse processo metodológico valoriza o uso de múltiplas fontes de evidência, evitando a dependência exclusiva de uma única fonte de dados.

Minayo (1994, p. 22) sustenta que a abordagem qualitativa, refere-se ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nessa direção, o campo científico, como explica a autora, é marcado por conflitos e contradições, apesar de sua natureza normativa. Esse tipo de pesquisa investiga um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis, isto é, dedica-se “a investigar

aspectos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (Demo, 1995, p. 32).

De modo semelhante, Lüdke e André (2013) destacam que, na pesquisa qualitativa, a atenção é voltada para o significado que o informante confere ao objeto de estudo e à sua percepção sobre ele. Nesse sentido, o pesquisador não se coloca como um observador neutro, uma vez que está imerso nos fenômenos que explora e nas repercussões do conhecimento que ajudou a desenvolver.

Conforme indicado pelas autoras, em geral, o pesquisador conduz sua investigação por meio de três etapas distintas: a exploração, a decisão e a descoberta.

A fase de exploração compreende a seleção e a definição dos problemas a serem investigados, a escolha do local para realização do estudo e o estabelecimento de contatos necessários para a inserção no campo de pesquisa. O segundo estágio da pesquisa envolve uma busca mais sistemática dos dados selecionados pelo pesquisador como os mais importantes para a compreensão e interpretação do fenômeno em análise. O terceiro estágio da pesquisa centra-se na explicação da realidade, buscando identificar os princípios que sustentam o fenômeno estudado e contextualizar as diversas descobertas em um cenário mais abrangente.

Apesar de algumas tentativas de sistematizar os processos de coleta e análise de dados, "não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo" (Lüdke e André, 2013, p.18). Para as estudiosas, a escolha metodológica deve ser determinada pela natureza do problema investigado, ou seja, a seleção do método deve atender às especificidades do fenômeno em estudo.

Desse modo, para cumprir os objetivos estabelecidos para este estudo, no contexto dessa pesquisa, buscamos seguir os princípios metodológicos propostos por Bardin (2016). Adicionalmente, utilizamos os procedimentos descritivos tanto para a elaboração quanto para a análise dos dados, com a intenção de garantir a consistência metodológica e a profundidade requerida para entender o fenômeno em estudo.

3.2 A entrevista

Gil (2021) sustenta que a entrevista é notadamente reconhecida como uma das técnicas mais relevantes para a produção de dados em pesquisas qualitativas. Para o autor, essa técnica é particularmente apropriada para investigar "como são as

pessoas, o que fazem, o que fizeram, o que pretendem fazer, o que valorizam, o que almejam, o que temem, no que creem e muito mais" (Gil, 2021, p. 81).

A entrevista "desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas" (Lüdke e André, 2013, p.38), por essa razão caracteriza-se como uma relação social particular, em que duas pessoas, sem vínculo prévio, dialogam por um período específico e depois se separam sem a expectativa de um reencontro. Conforme Gil (2021), é justamente essa condição de distanciamento que torna a entrevista uma técnica de coleta de dados altamente produtiva.

A pesquisa qualitativa, por se concentrar nas interações humanas e nas complexas relações sociais que se manifestam em diversos contextos, encontra na técnica da entrevista significativas vantagens (Gil, 2021), incluindo o acesso a temas de difícil observação, a possibilidade de reconstrução de eventos, a obtenção de dados em profundidade, a observação das características dos entrevistados, o acesso à realidade interna dos indivíduos, além de sua flexibilidade e menor nível de intrusão na vida pessoal dos participantes.

As vantagens da entrevista, na observação de Lüdke e André (2013), possibilitam a coleta direta de informações dos participantes sobre uma diversidade de temas. Quando realizada de forma adequada, essa técnica permite um aprofundamento em questões complexas e em aspectos que já foram identificados por outros métodos de coleta de dados, favorecendo uma dinâmica de interação e influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado.

Lüdke e André (2013) argumentam que entrevista possibilita correções, esclarecimentos e adaptações que a torna especialmente eficaz para a obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino fixado quando deixam as mãos do pesquisador que os criou, a entrevista ganha vida ao iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Vale considerar, também, o caráter interativo que caracteriza a entrevista, uma vez que ao contrário de outros instrumentos de pesquisa,

> que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (Lüdke e André, 2013, p.38)

Essa dinâmica evidencia que nas entrevistas não estruturadas não há uma ordem rígida de questões. Nesse caso, concordamos com Lüdke e André (2013), quando elas alegam que o entrevistado pode discutir o tema proposto com base nas informações que possui, que, na essência, representam a verdadeira razão da entrevista.

Quando o entrevistador precisa seguir rigorosamente um roteiro de perguntas, feitas a todos os entrevistados de forma idêntica e na mesma sequência, a situação se assemelha bastante à aplicação de um questionário. A diferença fundamental é a vantagem de ter o entrevistador presente, possibilitando eventuais esclarecimentos. Desse modo, optamos por realizar a entrevista não estruturada.

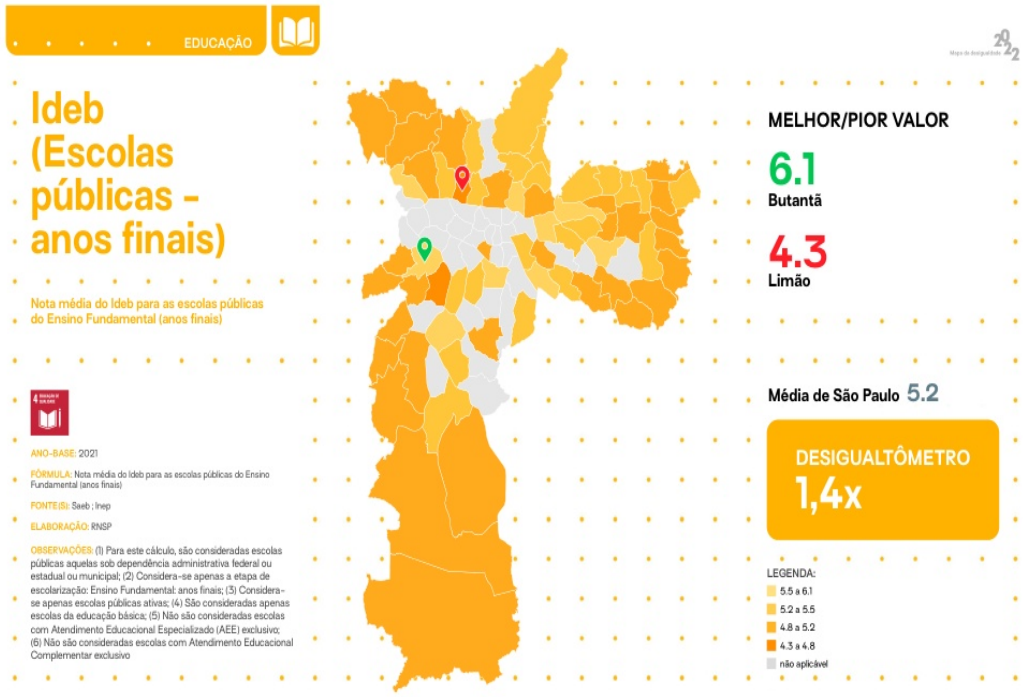
Durante a produção de dados por meio da entrevista semiestruturada, elaboramos questões para orientar a entrevista com base nos objetivos da pesquisa, porém com flexibilidade. Procuramos estabelecer uma conversação informal, que nos permitiu obter respostas significativas. Portanto, acreditamos que a adoção da entrevista semiestruturada proporcionou a fundamentação metodológica sólida para a elaboração coerente e a análise detalhada dos dados desta pesquisa.

3.3 O contexto da pesquisa

Este estudo foi conduzido no âmbito da Educação Básica, abrangendo quatro escolas públicas situadas na capital paulista. Duas dessas instituições localizam-se na extremidade da Zona Leste, nas proximidades de Itaquera, enquanto as outras duas estão na extremidade da Zona Sul da cidade, próximas a região do Campo Limpo.

A escolha dessas regiões foi motivada pelos dados divulgados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2022, organizados pela Rede Nossa São Paulo (RNSP) em seu Mapa da Desigualdade. Os resultados do Ideb indicam que as instituições localizadas em regiões mais periféricas apresentam rendimento inferior em comparação àquelas situadas em áreas centrais da cidade. O quadro a seguir apresenta o desempenho nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando as desigualdades entre as regiões da cidade de São Paulo.

Quadro 1 – IDEB (Mapa da Desigualdade, 2022)



Fonte: Rede Nossa São Paulo (2022).

Sabe-se que as desigualdades educacionais observadas entre as regiões da cidade de São Paulo resultam de múltiplos fatores, como o acesso restrito a recursos pedagógicos, as carências na infraestrutura escolar, a formação dos docentes e os efeitos da pandemia que acentuaram os desafios enfrentados por estudantes de escolas situadas em áreas afastadas dos centros urbanos.

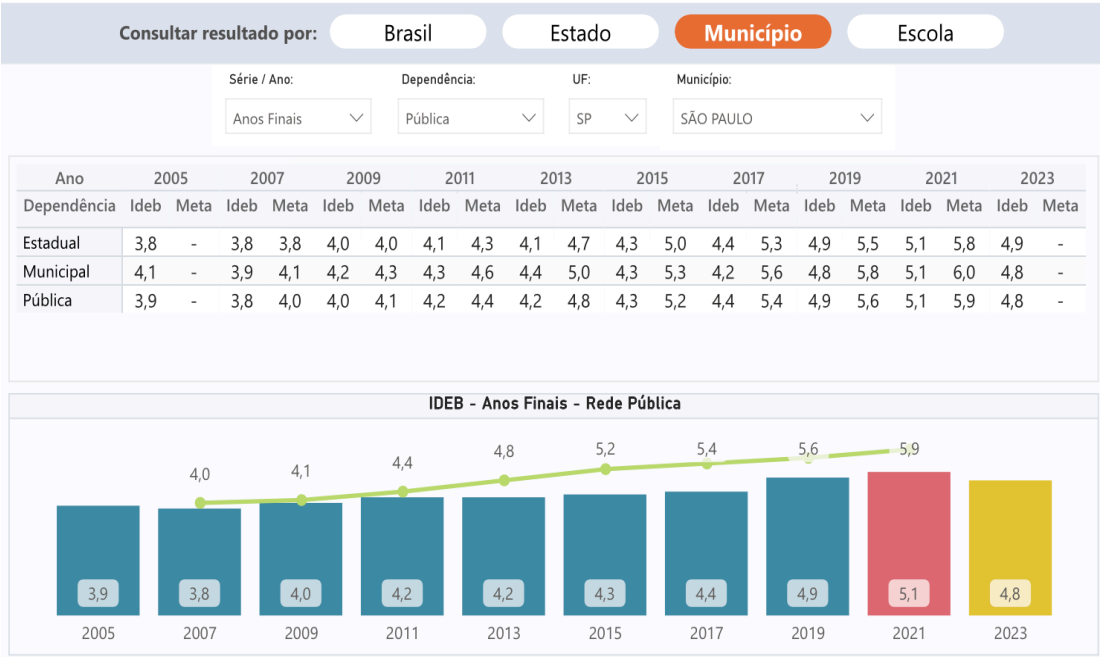
De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi concebido como uma medida sintética, que agrega dados de rendimento escolar e desempenho em avaliações externas, com o objetivo de acompanhar e projetar metas de qualidade educacional. O índice varia de 0 a 10 e articula duas dimensões centrais: o fluxo escolar e os resultados de aprendizagem.

Essa estrutura metodológica busca evitar distorções causadas por políticas que priorizam apenas um dos aspectos. Por exemplo, se um sistema de ensino mantiver estudantes retidos para melhorar seu desempenho no Saeb, o fator fluxo será negativamente impactado, sinalizando a necessidade de ajustes. De modo inverso, se houver progressão escolar sem efetiva aprendizagem, os resultados das avaliações refletirão essa fragilidade, indicando, igualmente, a necessidade de intervenção.

Como o Inep informa, o Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Embora a meta nacional para 2022 fosse alcançar média 6, os dados mais recentes indicam que muitas escolas da cidade de São Paulo ainda se encontram abaixo desse parâmetro, como se observa no quadro apresentado a seguir.

Quadro 2 – Evolução do Ideb



Ano	2005		2007		2009		2011		2013		2015		2017		2019		2021		2023	
Dependência	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Estadual	3,8	-	3,8	3,8	4,0	4,0	4,1	4,3	4,1	4,7	4,3	5,0	4,4	5,3	4,9	5,5	5,1	5,8	4,9	-
Municipal	4,1	-	3,9	4,1	4,2	4,3	4,3	4,6	4,4	5,0	4,3	5,3	4,2	5,6	4,8	5,8	5,1	6,0	4,8	-
Pública	3,9	-	3,8	4,0	4,0	4,1	4,2	4,4	4,2	4,8	4,3	5,2	4,4	5,4	4,9	5,6	5,1	5,9	4,8	-

Fonte: INEP (2023)

Face ao exposto, a produção dos dados para esta pesquisa foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2023. A primeira instituição participante é da rede estadual de ensino e, conforme informações do Censo Escolar 2023, disponibilizadas pelo INEP (2023), atende 1.739 estudantes distribuídos entre os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com uma equipe docente composta por 81 professores, essa escola está localizada na região Leste da cidade de São Paulo.

A segunda instituição participante da pesquisa é da rede municipal, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, atende um total de 944 estudantes, abrangendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De acordo com os dados fornecidos pelo Censo Escolar 2023, o quadro docente da escola é composto por 52 professores, refletindo sua estrutura organizacional e capacidade de atendimento educacional.

A terceira instituição participante, também pertencente à rede municipal, está localizada na região Sul da cidade de São Paulo. A escola atende 797 estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e conta com um corpo docente composto por 44 professores, conforme os dados apresentados pelo Censo Escolar.

Por fim, a quarta escola participante da pesquisa é integrante da rede Estadual de ensino, possui 1.489 estudantes matriculados, distribuídos entre as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A escola dispõe um quadro de professores formado por 83 professores, demonstrando sua capacidade de fornecer assistência educacional.

Quadro 3 – Contexto da pesquisa

ESCOLA	REGIÃO	REDE	ESTUDANTES	DOCENTES	ENTREVISTADOS
L1	Leste	Estadual	1.739	81	3 professores
L2	Leste	Municipal	944	42	2 professores
S1	Sul	Municipal	797	44	1 professor
S2	Sul	Estadual	1.489	83	1 professor

Fonte: elaboração própria baseada no Censo Escolar (INEP, 2023).

A partir do quadro disposto acima, podemos observar uma representação mais clara das escolas envolvidas no estudo, além de apresentar os sujeitos que participaram do estudo, sobre os quais falaremos na próxima seção.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Depois da seleção das escolas, solicitamos permissão aos gestores para conduzir a pesquisa, elucidando os propósitos do estudo, os métodos de pesquisa e as normas éticas. Com o aval da direção das instituições, foi necessário selecionar os sujeitos participantes da pesquisa.

Adotamos dois critérios básicos para a seleção dos sujeitos participantes: deveriam ser professores de Língua Portuguesa e estarem em exercício em sala de aula. Esses critérios se justificam pelo fato de que, no contexto organizacional das escolas, muitos professores capacitados para lecionar Língua Portuguesa, frequentemente, desempenham outras funções administrativas ou pedagógicas fora do ambiente da sala de aula.

Com os critérios previamente definidos, foi realizado o contato com os professores de Língua Portuguesa das escolas selecionadas, que nesse momento inicial aceitaram participar do estudo. Na ocasião, foram apresentados os objetivos e os procedimentos da pesquisa, seguido do convite formal à participação voluntária, respeitando os princípios éticos da investigação. O planejamento inicial previa a participação de 12 docentes, três de cada unidade escolar. No entanto, no dia agendado para a produção dos dados, um professor da escola L2, dois professores da escola S1 e professores dois da escola S2 recusaram-se a participar da pesquisa, sem apresentarem justificativas para tal decisão.

O processo de produção de dados foi semelhante nas quatro unidades de ensino, ocorrendo de forma muito respeitosa entre o pesquisador e os entrevistados. A começar pelo horário das entrevistas, uma vez que, o “respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante” (Lüdke e André, 2013, p.39).

Para assegurar o anonimato dos participantes, decidimos utilizar abreviações sequenciais, conhecidas como Prof1L1, Prof2L1, Prof3L1, Prof4L2, Prof5L2, Prof6S1 e Prof7S2. Esses termos foram empregados para identificar as declarações de cada professor no decorrer das análises. Esta abordagem permite uma organização sistemática das informações obtidas, assegurando ao mesmo tempo a confidencialidade e a integridade ética da pesquisa.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa

Nome	Formação	Tempo de docência	Turmas
Prof1	Letras e Especialização	19 anos	6º e 7º anos
Prof2	Letras	1 ano	8º anos
Prof3	Letras e Especialização	8 anos	9º anos
Prof4	Letras e Especialização	8 anos	6º e 7º anos
Prof5	Letras e Especialização	16 anos	8º e 9º anos
Prof6	Letras e Especialização	14 anos	6º e 9º anos
Prof7	Letras e Especialização	13 anos	7º e 8º anos

Fonte: elaboração própria.

Esses dados mostram que a grande maioria dos docentes têm uma considerável experiência no magistério, além de lecionarem para etapa final do Ensino Fundamental. Destacamos que a produção de dados foi realizada individualmente, de modo presencial, por meio de gravação de voz com recursos tecnológicos próprios e transcritas pelo pesquisador. De acordo com Lüdke e André (2013), esse tipo de entrevista emprega um roteiro básico que não é estritamente aplicado, dando ao entrevistador a liberdade de formular perguntas adicionais conforme a necessidade ao longo do processo de investigação.

3.5 Roteiro da entrevista semiestruturada

Independentemente da entrevista semiestruturada permitir uma certa flexibilidade, possibilitando ao pesquisador adaptar as perguntas com base nas respostas dos entrevistados, concordamos com Lüdke e André (2013) sobre o caráter estruturante desse tipo de entrevista, em que um roteiro básico deve servir de guia para o pesquisador.

As autoras afirmam que o roteiro é recomendável, à medida que ele cobre temas principais que serão abordados. Este roteiro obedecerá naturalmente a uma

certa sequência lógica e psicológica, ou seja, garantirá uma sequência lógica entre os tópicos, dos mais básicos aos mais complexos, mantendo o sentido de sua sequência.

O roteiro estabelecido para essa tese buscou encampar os objetivos da pesquisa. As questões elaboradas previamente serviram como ponto inicial para nortear o pesquisador e o entrevistado sobre o tema estudado e manter o foco no tópico da pesquisa. Reforçamos, que esse roteiro, de modo geral, permite que tanto o pesquisador quanto o entrevistado não confundam a liberdade prevista nessa modalidade de entrevista com uma simples conversação.

Nesta etapa do estudo, a produção de dados foi realizada sob uma perspectiva exploratória, com o objetivo de gerar informações preliminares que ampararam a base para análises subsequentes. Os elementos documentados, guiaram nossas reflexões e auxiliaram na determinação de critérios e procedimentos a serem implementados. Assim, é necessário interpretar os dados produzidos dentro desse contexto inicial e exploratório, evitando qualquer tentativa de tirar conclusões definitivas. Esta perspectiva enfatiza a natureza transitória deste estágio e sua função orientadora e preparatória para as análises.

Quadro 5 – Roteiro da entrevista semiestruturada

Objetivo geral: investigar de que maneira os resultados das avaliações em larga escala, quando analisados sob uma perspectiva formativa, podem contribuir para o aprimoramento do ensino das habilidades de leitura.

Objetivo específico	Tema	Perguntas
Identificar as estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.	Ensino de leitura	Como você trabalha a leitura em suas aulas?
Analisar a influência das avaliações em larga escala prática docente.	Avaliações externas na prática docente	Na sua opinião, qual a diferença entre as avaliações em larga escala e a realizada em sala de aula? Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sua sala de aula? Qual é a sua perspectiva sobre isso? Participou de alguma formação a respeito desse tema avaliação da competência leitora ou avaliação em larga escala?
Verificar como os resultados das avaliações em larga são utilizados pelos professores	Utilização das informações produzidas pelas avaliações em larga escala	De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados? Como a escola encaminha as discussões referentes a este tema? O que você ou sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?

Fonte: elaboração própria.

A flexibilidade desse tipo de entrevista nos permitiu fazer questionamentos para além do roteiro que integram esse guia, no entanto, optamos por escolher aquelas que se coadunam com os objetivos de pesquisa, afinal “não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado” (Lüdke e André, 2013, p. 40). Assim, é necessário examinar e compreender este discurso à luz de toda aquela linguagem mais

abrangente, e posteriormente contrastá-lo com outras informações da pesquisa e informações sobre o informante.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

> *O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.*
>
> *(Bardin, 2016, p. 15)*

Este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa, realizada com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Estrutura-se em três partes: a exposição do método adotado, o percurso de codificação e categorização das entrevistas e, por fim, as reflexões construídas a partir da interpretação das falas dos professores. A discussão busca compreender como os docentes concebem o ensino de leitura, interpretam os resultados das avaliações em larga escala e se apropriam, em maior ou menor grau, dessas informações em suas práticas pedagógicas.

4.1 A análise de conteúdo

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo deve ser entendida como um conjunto de ferramentas metodológicas que viabilizam a investigação de diferentes formas de comunicação, independentemente de sua origem ou natureza, e não como um instrumento único de pesquisa. Trata-se de um método flexível, composto por diversas técnicas que, aplicadas de forma sistemática, permitem interpretar mensagens e extrair indicadores que contribuam para compreender os contextos nos quais essas mensagens foram produzidas ou recebidas.

A própria trajetória da análise de conteúdo revela transformações ao longo do tempo. André (1983), ao examinar a produção metodológica da área no início da década de 1980, observou que muitos pesquisadores adotavam a técnica com o intuito de condensar grandes volumes de dados em categorias previamente definidas, priorizando a organização e a mensuração da informação de modo objetivo. Essa abordagem, centrada na lógica classificatória, buscava assegurar rigor científico por meio da padronização e da verificação da confiabilidade dos critérios empregados.

Segundo a autora, tal concepção refletia uma postura epistemológica ancorada na racionalidade técnico-científica, assumindo que o conhecimento mais legítimo seria aquele construído a partir de procedimentos analíticos, sistemáticos e controláveis. Contudo, ao reduzir o fenômeno estudado a esquemas fixos de análise, os pesquisadores acabavam limitando sua compreensão àquilo que cabia nas categorias predeterminadas, deixando de considerar outras formas de apreensão do real, como as experiências sensíveis, subjetivas e criativas.

Diante dessas limitações, André (1983) propôs uma ampliação da metodologia, sugerindo a adoção do termo "análise de prosa" em lugar de "análise de conteúdo", a fim de abranger práticas interpretativas mais abertas e sensíveis à pluralidade das formas de expressão. Essa proposta visava incluir outras fontes de dados e outras possibilidades de leitura, como relatos orais, registros artísticos e manifestações não verbais. Para ela, essa abordagem mais ampla permitiria explorar tanto os sentidos explícitos presentes no discurso quanto os significados subentendidos, contraditórios ou simbólicos que atravessam a comunicação.

Na perspectiva qualitativa, o pesquisador precisa, portanto, atuar de maneira interpretativa, buscando compreender os padrões, os sentidos e as intenções que emergem dos discursos dos participantes. Isso implica uma atenção às formas de linguagem, ao contexto de produção e à experiência de vida dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a análise avança além da simples identificação de conteúdos recorrentes, concentrando-se na interpretação das significações produzidas nas relações discursivas.

Com base nessas reflexões, esta pesquisa adota uma abordagem analítica que conjuga a sistematização proposta por Bardin (2016) com a abertura interpretativa sugerida por André (1983). Ao recorrer à análise de conteúdo/prosa, busca-se organizar o material produzido em categorias relevantes e compreender as múltiplas camadas de sentido presentes nas falas dos professores entrevistados, especialmente no que se refere às suas práticas pedagógicas, à leitura e ao uso dos resultados das avaliações em larga escala.

4.2 Da codificação à análise dos dados

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com suas

respectivas interpretações. De acordo com a autora, cada uma dessas etapas orienta o percurso analítico e contribui para que a análise dos dados seja conduzida de forma rigorosa e alinhada aos objetivos da pesquisa.

A primeira etapa da análise de conteúdo, chamada de pré-análise, compreende a organização inicial do material produzido, a delimitação dos objetivos da investigação e a definição dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados. Nessa fase, o pesquisador toma decisões que estruturam as etapas seguintes do processo analítico.

No desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos a etapa de pré-análise após a transcrição integral das entrevistas realizadas com os professores participantes. Ao realizarmos essa transcrição, estabelecemos um contato direto e contínuo com os dados, o que favoreceu a familiarização com o conteúdo e a identificação preliminar de recorrências temáticas relevantes. Esse procedimento mostrou-se especialmente pertinente diante das especificidades do discurso dos participantes, que abordaram aspectos relacionados ao ensino de leitura e à influência das avaliações em larga escala sobre a prática pedagógica. Nesse momento inicial, buscamos identificar as práticas docentes e compreender de que modo os resultados dessas avaliações são incorporados ao processo de ensino de leitura.

A etapa seguinte, correspondente à exploração do material, consiste na aplicação dos procedimentos definidos previamente. Essa fase envolve a codificação e a segmentação dos dados em unidades de registro, de modo a possibilitar um exame sistemático do conteúdo. Bardin (2016) descreve essa fase como a decomposição dos dados em unidades menores, o que facilita a identificação de padrões e relações significativas entre as respostas dos participantes.

Com base nesse primeiro contato com o *corpus*, organizamos o material coletado a partir dos objetivos da pesquisa e do roteiro da entrevista semiestruturada, construído com base em três eixos temáticos: ensino de leitura; avaliações externas na prática docente; e utilização das informações produzidas pelas avaliações em larga escala. Esses eixos orientaram a definição inicial das categorias de análise, conforme o procedimento por caixas descrito por Bardin (2016), em que se estabelece um sistema de categorias e os elementos são distribuídos à medida que são identificados no corpus.

Ainda na fase de exploração do material, seguimos com a codificação dos dados a partir das categorias previamente definidas. Para isso, utilizamos unidades

de registro, entendidas, segundo Bardin (2016, p. 134), como “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Como as entrevistas foram estruturadas em torno de temas específicos, adotamos o tema como unidade de registro, conforme orienta a autora, uma vez que esse tipo de unidade é frequentemente empregado em estudos sobre atitudes, crenças, valores e opiniões expressas em entrevistas abertas ou semiestruturadas.

Essa abordagem está em consonância com Ludke e André (2013), para quem as categorias emergem de um processo contínuo de articulação entre o entre teoria e realidade. A escolha pelo tema como unidade de registro mostrou-se pertinente para este estudo, tendo em vista que as entrevistas buscaram explorar concepções, práticas e percepções dos professores participantes.

As perguntas da entrevista foram organizadas em torno de três eixos temáticos centrais, os quais também orientaram a organização das categorias analíticas:

Quadro 6 – Categorias de análise dos dados

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS
Ensino de leitura
Avaliações externas na prática docente
Utilização das informações produzidas pelas avaliações em larga escala

Fonte: elaboração própria.

Uma vez definidas as categorias de análise, avançamos para a terceira etapa, correspondente ao tratamento dos resultados e às interpretações. Para Bardin (2016), essa fase consiste na organização sistemática dos dados com vistas à produção de inferências que estejam em consonância com a problemática investigada. As categorias construídas ao longo do processo analítico foram interpretadas à luz dos objetivos da pesquisa, o que possibilitou a identificação de regularidades e a

articulação entre os sentidos expressos nas falas dos participantes e as questões norteadoras do estudo.

É importante destacar que a análise realizada incide sobre os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa, sem acesso direto às práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Trata-se, portanto, da interpretação de enunciados que expressam concepções, percepções e relatos dos docentes sobre sua atuação, e não da observação direta de suas ações pedagógicas.

Reconhecemos que, em contextos de entrevista, os sujeitos podem organizar suas falas com base em valores socialmente compartilhados ou em representações do que entendem ser uma prática profissional adequada, ainda que a condução das entrevistas tenha priorizado uma postura de escuta atenta e minimamente interventiva, voltada a favorecer a livre manifestação das perspectivas dos participantes. Assim, não se pretende avaliar ou emitir juízos sobre o trabalho docente, mas compreender as perspectivas que os professores elaboram em relação aos temas abordados. A seguir, apresentamos a análise do material coletado.

4.2.1 Ensino de leitura

Ao buscarmos identificar as estratégias de ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, foi realizada aos docentes a seguinte pergunta “Como você trabalha a leitura em suas aulas?”, o que possibilitou acessar relatos sobre suas práticas pedagógicas, as concepções que orientam suas escolhas e os recursos utilizados em sala. Em muitos relatos, ela surge associada a projetos, momentos de fruição ou leitura em voz alta, sem que se evidencie um trabalho estruturado de mediação, conforme discutido por autores como Solé (1998), Passarelli (2011) e Freitas (2012), entre outros.

A leitura, conforme os docentes relataram, está presente na rotina escolar, mas as formas de condução das atividades, os critérios de seleção dos materiais e os objetivos pretendidos variam consideravelmente, e nem sempre são explicitados com clareza.

O docente identificado como Prof1L1 apresenta uma prática de leitura que valoriza o compartilhamento e a troca de interpretações entre os estudantes como parte de seu trabalho com textos literários. Ao descrever a atividade realizada com o livro da paquistanesa Malala Yousafzai, ele afirma:

> Cada um lê um trechinho do livro. A gente comenta. [...] Tem horas que eu mesma leio *pra* eles e aí comento um pouquinho, aí depois peço *pra* eles lerem também, novamente. Então é um trabalho assim de leitura compartilhada." (Prof1L1).

A prática descrita sugere uma concepção de leitura como construção coletiva de sentidos, em que o professor atua como mediador do processo. Esse tipo de abordagem dialoga com o que Cassany (2006) e Passarelli (2011) definem como leitura interativa, na qual a compreensão se desenvolve em função das trocas entre os sujeitos e do uso de estratégias como a retomada de trechos e o comentário oral. Ainda que não se observe a nomeação de estratégias específicas, há um esforço em criar um ambiente em que os estudantes possam interagir com o texto. No entanto, não se evidenciam critérios didáticos relacionados ao desenvolvimento progressivo de habilidades leitoras, como a elaboração de inferências ou a mobilização do conhecimento prévio, elementos destacados por autores como Solé (1998) e Leffa (1996) como centrais para a formação de leitores proficientes.

Nota-se na fala do Prof5L2 uma concepção de mediação ancorada na experiência acumulada com os estudantes e na percepção de suas dificuldades recorrentes. A docente descreve a atividade da seguinte forma:

> Geralmente, eu faço uma leitura compartilhada, mas é uma leitura compartilhada da seguinte forma: não é simplesmente você lê e eu leio. A gente faz a leitura e a gente vai explicando alguns parágrafos que são interessantes, ou que de repente tenha alguma coisa que eu tenha uma noção, já conhecendo o perfil da turma que eu acredito que eles não vão entender. Então aí a gente fica sugestionado, condicionando." (Prof5L2)

O uso do questionamento pode ser compreendido como uma tentativa de favorecer a compreensão do texto, promovendo o engajamento dos alunos e verificando o entendimento durante o processo de leitura. Solé (1998) destaca que o questionamento pode constituir uma estratégia importante, desde que articulado a objetivos de aprendizagem e voltado ao desenvolvimento de competências específicas, como a inferência, a identificação de ideias principais ou o reconhecimento da organização textual.

O professor se antecipa a possíveis obstáculos à compreensão, mobilizando sua experiência com o grupo para realizar intervenções pontuais ao longo da leitura. Freitas (2012) entende que mediar a leitura implica interpretar o movimento do aluno diante do texto e intervir com base nesse processo ajustando a proposta às respostas

que ele apresenta diante do texto. Quando o professor escuta, reformula e reposiciona sua ação em função da leitura do aluno, está operando como mediador. Nesse sentido, ainda que não estejam presentes o planejamento prévio ou as retomadas pós-leitura de forma explícita, a prática revela um caminho promissor de valorização da leitura como espaço de interação e construção coletiva de sentido.

No caso do Prof4L2, observa-se uma prática de leitura que, embora revele esforço em selecionar materiais adequados, não é acompanhada por uma articulação clara com objetivos pedagógicos voltados ao desenvolvimento de habilidades leitoras. O docente relata:

> Seleciono livros, o dia, os dias *pra* fazer a leitura, basicamente é assim. Seleciono o livro e um dia específico *pra* trabalhar somente leitura. Eu vou de acordo, assim, com o conhecimento que eu tenho de Literatura e buscando alguma coisa próxima da faixa etária deles, entendeu? (Prof4L2)

A escolha dos textos, segundo esse depoimento, é guiada principalmente pelo conhecimento prévio do professor e pela tentativa de aproximação com a realidade etária dos alunos. No entanto, o ensino de leitura aparece como uma atividade pontual, definida pela escolha do material e do momento para sua realização, mas sem uma descrição mais elaborada das intenções pedagógicas envolvidas. A ausência de maiores informações dificulta a compreensão do modo como a leitura é trabalhada em sala, bem como da forma como os alunos são orientados a interagir com os textos. A leitura parece ser tratada como atividade em si mesma, e não como parte de um processo de ensino e aprendizagem que contempla etapas, objetivos e formas de acompanhamento.

Cassany (2006) destaca que compreender um texto implica desenvolver processos como antecipar o que será dito, mobilizar conhecimentos prévios, formular hipóteses, elaborar inferências e construir significados. A ausência de procedimentos que orientem os alunos nessas operações pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem vinculado à construção de sentidos, especialmente quando não há intervenção que os ajude a percorrer essas etapas.

Algumas falas sinalizam esforços em aproximar os textos da experiência dos alunos. O Prof7S2, por exemplo, afirma

> Alguns textos relacionados à vivência deles, do cotidiano, do dia a dia [...]. Tento aproveitar bastante a bagagem do aluno nesse contexto de leitura e escrita. (Prof7S2**)**

A valorização dos saberes prévios dos estudantes é uma prática coerente com a perspectiva sociointeracionista da leitura, defendida por autores como Koch e Elias (2018), que ressaltam a importância de considerar os conhecimentos dos leitores como ponto de partida para a construção de sentidos. Essa escolha pode favorecer o engajamento dos alunos e ampliar sua compreensão textual. No entanto, como ocorre nas demais falas, o relato não especifica como essa aproximação é efetivada em sala de aula nem de que maneira contribui para o desenvolvimento de competências de leitura, como a interpretação crítica, a comparação de informações ou a análise da linguagem.

Uma preocupação recorrente entre os professores diz respeito ao envolvimento dos alunos nas atividades de leitura. O Prof6S1 expressa essa dificuldade:

> Sempre são só dois ou três que se interessam em fazer a leitura e o restante só conversa. Quando você pergunta: 'O que você entendeu do que o colega leu?', eles não sabem. (Prof6S1)

A partir dessa fala, é possível perceber um desafio relacionado tanto à motivação dos alunos quanto à eficácia das práticas adotadas para estimular a participação e a compreensão. Embora a docente demonstre preocupação com a participação dos alunos e com a compreensão do conteúdo, a ausência de uma prática que integre o desenvolvimento das habilidades de leitura, como o levantamento de hipóteses, a formulação de perguntas ou a construção de sínteses, pode comprometer o envolvimento ativo dos estudantes.

A dificuldade de atenção e o desinteresse relatados pelo entrevistado podem ser compreendidos como indicativos de que os modos de condução da leitura nem sempre dialogam com as necessidades dos estudantes. Como apontam Passarelli (2011) e Leffa (1996), a leitura requer atividades que mobilizem o leitor em diferentes níveis de processamento, desde o reconhecimento de informações explícitas até a formulação de inferências, e isso demanda uma intervenção pedagógica cuidadosa.

O caso da Prof3L1 apresenta outra dimensão relevante da prática docente: a tentativa de promover autonomia na leitura. Ela relata que os alunos escolhem livros

para leitura individual e, após certo tempo, são avaliados oralmente e por escrito. No entanto, enfrenta dificuldades no acompanhamento do processo:

> Eu já trabalhei com leitura individual. No último bimestre eu fiz um trabalho em que eu entreguei uns livros *pra* eles, eles escolheram, fomos na biblioteca, eles escolheram o livro e aí tiveram que fazer a leitura desse livro. No 9º, que eu tive mais tempo com eles, então levei aqui num espaço que a gente tem, que é uma pracinha, pra sentar pra ler o livro, e aí ninguém leu. E aí, na sala de aula teve... Hoje eu falei: 'Oh, hoje a gente vai sentar e ler, trouxeram o livro?'. 'Ah, eu não trouxe'. Tipo dois dias antes da avaliação que eu falei que ia fazer umas perguntas a respeito dessa leitura. 'Ah, a gente não trouxe'. Aí: 'Já começou a ler?'. 'Não'. Aí você fala: 'Poxa, dei um mês pra ler'. [...] Depois desse a gente fez uma... Fiz avaliação escrita com eles. Mas a gente fez uma roda de conversa, *pra* eles falarem o que gostaram no livro, se leriam de novo. (Prof3L1).

A proposta descrita valoriza a autonomia dos alunos ao permitir que escolham seus próprios livros, o que pode favorecer uma relação mais pessoal com o ato de ler. No entanto, a falta de atividades de mediação ao longo do processo compromete o engajamento esperado. Não há menção a estratégias de acompanhamento nem a intervenções que auxiliem na construção de sentidos ao longo do percurso, o que indica uma condução focada na finalização da tarefa, sem atenção às etapas que sustentam a compreensão e a aprendizagem da leitura.

A roda de conversa realizada ao término da proposta representa um espaço de troca importante, mas, isoladamente, não supre a necessidade de um trabalho contínuo com a leitura. Para que essa prática se efetive como experiência significativa, é necessário que seja organizada em etapas, com momentos de orientação, problematização e retomada. Quando essas dimensões não estão presentes, a leitura tende a se restringir a um cumprimento de tarefa, em vez de constituir-se como processo de construção interpretativa.

As entrevistas analisadas revelam um panorama de práticas que atribuem relevância à leitura como parte integrante do ensino e da aprendizagem, revelando o comprometimento dos docentes em proporcionar aos alunos o contato com uma diversidade de textos. Há indícios de mediação pedagógica, perceptíveis na seleção dos materiais, nas intervenções durante a leitura em sala de aula e nas tentativas de vincular os conteúdos à realidade dos estudantes. Entretanto, chama atenção o fato de que nenhum dos professores entrevistados menciona diretamente o uso de estratégias de leitura como parte de sua prática pedagógica.

Essa omissão pode ser interpretada como um indício de distanciamento entre a prática em sala de aula e os fundamentos teóricos que sustentam o ensino da leitura. Embora determinadas ações possam ser reconhecidas como estratégias de leitura como o questionamento, o uso do conhecimento prévio ou a leitura compartilhada, estas não são nomeadas nem organizadas como estratégias. Além disso, os depoimentos raramente apontam para a definição de objetivos didáticos voltados ao desenvolvimento da compreensão leitora, o que sugere um trabalho com a leitura que se estrutura de forma pontual, o que pode limitar a aprendizagem dos alunos e dificultar o desenvolvimento de habilidades mais complexas de leitura.

4.2.2 Avaliações externas na prática docente

Para compreender de que maneira as avaliações em larga escala afetam a prática dos professores, investigamos as percepções docentes sobre três aspectos: a diferença entre as avalições externas e aquelas realizadas em sala de aula; a possível influência dos exames externos sobre a prática avaliativa cotidiana; e a formação específica recebida sobre o tema. As questões se inserem no objetivo de analisar a influência das avaliações em larga escala na prática docente.

O depoimento do Prof1L1 revela uma postura de adequação parcial às exigências da avaliação externa. Ao comentar sobre os efeitos dessa avaliação em sua prática, ele afirma:

> Ah, muda, eu acredito. Muda sim, porque aí você repensa. Você foca muito a sua avaliação em função daquela outra externa. Por que a gente vê os resultados e aí o que que você faz? Você tenta fazer um plano de ação. Isso. Sim, porque vem o resultado, então a gente tenta focar num plano de ação, ver onde que a gente errou, repensar nas nossas aulas. (Prof1L1)

Essa perspectiva sugere um esforço de articulação entre os resultados obtidos e o replanejamento das atividades em sala de aula. Embora não esteja claro se esse plano de ação contempla dimensões mais amplas da competência leitora, a fala evidencia uma apropriação parcial do sentido formativo da avaliação. Como afirma Fernandes (2009), o uso pedagógico da avaliação pressupõe a análise das evidências da aprendizagem com vistas a ajustar o ensino. No entanto, sem uma compreensão mais aprofundada da função formativa da avaliação, esse ajuste tende a permanecer

no nível da tentativa e erro, sem necessariamente provocar uma transformação consistente da prática.

Já o depoimento de Prof2L1 revela descrédito em relação à validade das avaliações externas, questionando seu poder de representar adequadamente a aprendizagem dos alunos:

> A grosso modo, assim, um ditado popular, eu acho que é *pra* 'inglês ver'. Eu não acredito que essas avaliações tenham o poder de avaliar os nossos alunos da forma com o aprendizado deles. A defasagem é gigantesca. (Prof2L1)

Essa desconfiança aponta para a percepção de um descompasso entre os conteúdos exigidos nas avaliações externas e a realidade escolar. O docente reconhece a necessidade constante de retomar conteúdos básicos e denuncia a superficialidade dos exames, sugerindo que eles não conseguem captar o percurso real de aprendizagem. Tal crítica encontra respaldo em Casassus (2009), para quem as avaliações externas, ao privilegiarem um modelo padronizado e descontextualizado, tendem a produzir resultados pouco representativos em relação aos desafios enfrentados pelas escolas.

Apesar da crítica, o prof2L1 também admite a imposição de mudanças metodológicas em função das avaliações externas:

> Os professores que são mais das antigas, por exemplo, têm saído do seu próprio método de ensino *pra* entrar no método de ensino proposto, que é o material digital. Porque senão, os alunos vão mal, têm baixo rendimento nas avaliações externas. (Prof2L1)

Esse dado é particularmente relevante, pois indica que, mesmo diante da descrença, a pressão institucional acaba induzindo a adoção de práticas voltadas à obtenção de resultados nos exames, muitas vezes em detrimento da autonomia docente. Como observa Luckesi (2011), quando a avaliação assume apenas o papel de verificação e de controle, ela se distancia da ação pedagógica e compromete sua função educativa.

O Prof3L1 e o Prof4L2 compartilham visões semelhantes ao apontarem que os conteúdos cobrados nas avaliações externas nem sempre correspondem àqueles trabalhados em sala de aula:

> Às vezes a gente se programa de uma forma, aí têm essas avaliações que a gente também precisa estar ali *pra* não fugir tanto, estar trabalhando aquilo também. (Prof3L1)

> Eu acho que são cobrados, muitas vezes, os alunos ainda não aprenderam, ainda não sabem. (Prof4L2)

Essas falas revelam uma tensão entre o planejamento pedagógico e as demandas externas. Embora os professores não rejeitem as avaliações em larga escala, reconhecem que elas influenciam suas escolhas didáticas, obrigando-os a ajustar seus cronogramas para contemplar habilidades e conteúdos esperados nas avaliações. Esse movimento é reflexo do chamado estreitamento curricular (Fernandes, 2019), fenômeno pelo qual os conteúdos ensinados passam a se limitar àqueles mais cobrados nas avaliações, restringindo a formação dos alunos e empobrecendo o currículo.

Esses relatos confirmam as observações de Santos Guerra (2007) sobre a artificialidade de muitos processos avaliativos e o risco de que se tornem dissociados do cotidiano escolar, uma vez que a avaliação, para ser justa, deve considerar as condições reais de ensino e de aprendizagem. Ainda assim, ambos reconhecem que o conhecimento prévio do conteúdo da avaliação externa pode induzir os professores a adaptarem suas aulas, como afirma Prof3L1:

> O professor, tendo conhecimento do conteúdo que vai ser cobrado na avaliação, ele começa também a trabalhar mais isso em sala de aula. (Prof3L1)

Essa prática pode ser problemática quando resulta na priorização dos conteúdos mais recorrentes nos exames, em detrimento de uma abordagem mais ampla do ensino e da aprendizagem da leitura. Luckesi (2011) adverte que avaliações voltadas exclusivamente à verificação e à mensuração podem limitar o processo educativo a respostas padronizadas, sem considerar a diversidade de experiências e de saberes dos alunos.

Um contraponto interessante é apresentado por Prof5L2, cuja fala merece destaque por representar uma apropriação positiva dos dados avaliativos. O docente relata uma mudança significativa de percepção em relação às avaliações em larga escala, após ter acesso aos resultados e compreender suas possibilidades formativas:

> Hoje eu vejo de forma diferente, porque nós tivemos acesso ao resultado [...] facilita o nosso trabalho. De uma certa forma, a gente sabe exatamente aquilo que a gente tem que trabalhar mais. (Prof5L2)

Essa fala revela o potencial da avaliação como elemento formativo, pois a partir do acesso aos resultados das avaliações externas, o docente identifica fragilidades específicas dos alunos e utiliza esses dados para reorientar sua prática. Tal atitude coaduna-se com a proposta de avaliação formativa delineada por Black e Wiliam (2009), segundo os quais os resultados devem alimentar o processo pedagógico, ajudando o professor a identificar as lacunas e a planejar intervenções adequadas. Ele ainda relata:

> Quando veio a informação, a orientação, a gente trabalhou. [...] De uma certa forma, afetou, porque não tinha a ver, tinha uma outra coisa no meu planejamento, mas eu não ia seguir tudo o que tinha ali. (Prof5L2)

Essa postura evidencia uma prática que acolhe parcialmente as diretrizes das avaliações externas, mas sem abdicar do planejamento próprio, tendo em vista que a avaliação formativa pressupõe uma relação dialógica entre o planejado e o realizado, entre os resultados obtidos e os ajustes necessários. A fala do Prof5L2 é, nesse sentido, um exemplo de articulação equilibrada entre autonomia docente e apropriação crítica dos dados das avaliações.

Além disso, o Prof5L2 relata que adaptou elementos de suas avaliações internas com base nos modelos de prova externa:

> Eu mudei alguns enunciados por conta da avaliação externa [...] eram palavras que alguns dos meus estudantes não tinham conhecimento. [...] Quando percebi que era padrão nas provas, fui ajustando. (Prof5L2)

Essa reformulação demonstra atenção ao formato das avaliações, não como submissão a uma lógica externa, mas como tentativa de preparar melhor os alunos para lidar com os instrumentos avaliativos. Essa postura está alinhada à perspectiva de Fernandes (2009), que propõe uma avaliação integrada ao ensino e a aprendizagem, capaz de considerar tanto os objetivos educacionais quanto os instrumentos de mediação pedagógica.

Por outro lado, o Prof6S1 manifesta uma percepção de distanciamento entre a lógica das avaliações externas e o cotidiano escolar:

> Essas avaliações chegam *pra* gente no último instante e a gente não tem informação do que vai cair. [...] Eles simplesmente clicam em qualquer coisa. (Prof6S1)

A crítica recai sobre a falta de clareza dos objetivos avaliativos, a ausência de *feedback* qualificado e a frágil formação sobre o tema. Conforme reforçam Black et al. (2018), a avaliação só cumpre sua função formativa quando fornece devolutivas compreensíveis e utilizáveis para os docentes e os estudantes. A falta de diálogo institucional mencionada por esse professor sugere um processo de avaliação que se realiza à margem da prática pedagógica, enfraquecendo seu potencial educativo.

Por fim, o Prof7S2 expressa uma visão mais favorável às avaliações externas, ainda que de forma pouco crítica:

> Eu acho interessante as avaliações externas, são boas. Inclusive, eu aproveito a nota do aluno, não deixo passar nada [...] a diferença é que a que tá em sala de aula, eles já estão vendo, estão vivenciando, já sabem do que se trata. (prof7S2)

Ainda que revele uma aceitação das avaliações externas, a fala do professor indica uma concepção centrada na nota como fim do processo avaliativo, desconsiderando seu potencial como instrumento de intervenção pedagógica. Dessa perspectiva, ao afirmar que “aproveita a nota do aluno” sem mencionar qualquer uso dos dados para fins diagnósticos ou de reorientação do ensino, evidencia-se uma perspectiva tradicional, pouco alinhada ao entendimento da avaliação como um recurso formativo. Assim, essa postura tende a manter a avaliação restrita à função classificatória, limitando sua contribuição para o desenvolvimento das aprendizagens e para a elaboração de estratégias voltadas ao aprimoramento da competência leitora.

Outro ponto importante a ser considerado é a ausência quase unânime de formações específicas sobre avaliação da competência leitora ou em larga escala. Com exceção de Prof5L2, que relata ter participado de uma formação realizada na rede estadual de ensino em anos anteriores, os demais professores negam ter participado de qualquer formação sobre o tema. Essa lacuna é problemática, pois, a apropriação dos dados avaliativos requer conhecimento, capacidade de leitura crítica dos dados e compreensão das matrizes de referência utilizadas. Na nossa visão, sem a formação contínua, a avaliação externa permanece alheia ao processo de ensino e a aprendizagem, tornando-se apenas uma exigência burocrática.

Dessa forma, ao considerarmos as respostas dos professores, notamos que embora alguns percebam potencialidades diagnósticas nas avaliações externas, sua influência sobre o trabalho pedagógico ainda é limitada. A apropriação crítica desses dados está fortemente condicionada à existência de espaços formativos e à mediação institucional, o que ainda se mostra incipiente. Como lembra Fernandes (2009), avaliar deve ser uma prática integrada ao ensino e a aprendizagem, e não uma atividade paralela ou meramente classificatória.

Dessa forma, os relatos apontam que, quando há acesso aos resultados e mediação formativa, como ocorreu com Prof5L2, é possível transformar os dados das avaliações em subsídios para o replanejamento do processo de ensino e da aprendizagem. No entanto, na ausência de formação continuada e de tempo para análise dos resultados, predomina uma lógica de avaliação alheia ao processo pedagógico, que não contribui para a promoção da aprendizagem nem para a reelaboração das práticas docentes por meio dos resultados das avaliações em larga escala.

4.2.3 A utilização dos resultados das avaliações em larga escala na prática docente

Nesta etapa da investigação, procurou-se compreender como os resultados das avaliações em larga escala chegam aos professores e se, de fato, são traduzidos em ações pedagógicas. A análise das entrevistas mostra que, embora a comunicação desses dados seja um aspecto indispensável para que se configure uma devolutiva efetiva, a forma como isso acontece nas escolas é profundamente assimétrica e, em muitos casos, insuficiente.

Em contextos nos quais há algum grau de organização, os dados são apresentados pela equipe gestora e, a partir disso, discutidos entre os docentes. É o que relatam os professores Prof1L1 e Prof2L1, cujas falas demonstram a existência de momentos coletivos voltados à interpretação dos resultados e ao planejamento de intervenções:

> Chega no dia da reunião que eles mostram tudo o que aconteceu, qual foi o resultado. Aí é onde a gente senta e faz um plano de ação *pra* ver onde que a gente pode melhorar. (prof1L1)

> Nós discutimos de forma coletiva o porquê do baixo rendimento em uma matéria, o porquê na outra houve alto rendimento [...] compartilhando sempre essas experiências e ideias e tentando aplicar as ideias do outro. (Prof2L1)

Situações como essas, embora pontuais, sinalizam a possibilidade de tratar os dados das avaliações externas como instrumentos de reflexão e aprimoramento da prática. O uso coletivo da informação permite, como argumenta Fernandes (2009), reorientar o ensino com base em evidências. No entanto, ao observarmos as falas, fica evidente que esse tipo de devolutiva ainda depende fortemente da iniciativa da gestão e da disposição dos professores em se engajarem, não havendo, portanto, uma política de apropriação pedagógica dos resultados.

Por outro lado, há também quem relate um acesso meramente técnico às informações, sem que isso se desdobre em ações formativas. A fala do Prof3L1 explicita esse distanciamento entre o recebimento dos dados e sua utilização pedagógica:

> A escola costuma avisar: 'Tá disponível'. [...] Eu ainda não participei de um momento em que me falasse: 'Vamos falar dos resultados dos alunos'. (Prof3L1)

Esse cenário revela a ausência de espaços de mediação dentro da escola. Como já apontamos em outro momento deste trabalho, uma avaliação que não gera debate nem provoca reflexão perde sua capacidade de atuar como prática educativa. Os dados se tornam, assim, registros arquivados em portais ou em planilhas, sem tradução concreta para o cotidiano da sala de aula.

A situação relatada por Prof4L2 ilustra bem esse afastamento:

> Não. Não chega. Eu não sei como que é feita essa comunicação, vou ser bem honesto. [...] Se você não sabe, não tem como trabalhar. (Prof4L2)

A falta de acesso compromete qualquer tentativa de análise crítica ou de planejamento com base nas avaliações. O que chama atenção, nesse caso, é o fato desse professor atuar na mesma escola que o Prof5L2, cuja fala descreve uma prática bastante distinta:

> A nossa coordenadora passa *pra* gente [...] recebemos o mapeamento e aí conseguimos perceber inclusive o quê que a gente [...] precisa trabalhar. [...] Eles dão bastante atenção a essas avaliações. (Prof4L2)

A divergência entre esses dois relatos da mesma instituição levanta questões relevantes sobre a distribuição da informação e o acesso efetivo aos processos de devolutiva. É possível que haja momentos de discussão que não envolvam todos os docentes, ou que a apropriação dos dados esteja restrita àqueles que já demonstram familiaridade com esse tipo de material. Isso revela que, mesmo onde há iniciativas, elas não alcançam todos os profissionais de modo igual. Além disso, observa-se um movimento recorrente de responsabilização docente diante dos resultados insatisfatórios, sem que haja, em contrapartida, suporte efetivo para enfrentá-los. A fala do Prof6S1 é representativa nesse sentido:

> A direção cobra, porque a gente tem que melhorar o índice, porque o nosso índice *tá* baixo. [...] Como que eu vou trabalhar, se a gente não tem uma internet boa, não tem computador *pra* trabalhar [...] é só cobrança. (Prof6S1)

Esse tipo de depoimento, revela que a avaliação, em vez de funcionar como instrumento de diagnóstico e de reorientação, tem sido tratada como um marcador de desempenho dissociado da realidade escolar. Nesse contexto, a lógica da responsabilização individual substitui o compromisso coletivo com a aprendizagem, comprometendo a função educativa da avaliação. Como observa Casassus (2009), quando os resultados são usados exclusivamente para impor metas e cobranças, sem considerar os contextos e as condições de trabalho, a avaliação deixa de ser um recurso de apoio pedagógico e passa a operar como mecanismo de pressão.

Mesmo em escolas que comunicam os dados, é possível perceber que a pressão por resultados está, muitas vezes, dissociada da construção de estratégias efetivas. Em vez de espaços formativos, os momentos de devolutiva podem se transformar em reuniões de cobrança, o que afasta os professores da possibilidade de ressignificar suas práticas com base em evidências concretas.

Há professores que, mesmo sem apoio institucional, demonstram iniciativa em utilizar os resultados como referência para o próprio trabalho, como relata Prof7S2:

> Alguma a gente fica sabendo de imediato. Outras, não. [...] Eu uso o resultado. Eu sempre uso, pelo menos da minha área. (Prof7S2)

Ainda que essa atitude revele compromisso profissional, chama atenção o fato de que o entrevistado não explicita como esse uso é realizado, o que dificulta avaliar se há, de fato, uma apropriação crítica e formativa dos dados. A ausência de detalhamento pode indicar que o uso ocorre de forma limitada ou apenas intuitiva,

sem articulação com um plano pedagógico estruturado. Essa indefinição, somada à falta de suporte da gestão, reforça a fragilidade do processo de devolutiva nas escolas e aponta para a urgência de políticas mais consistentes de formação e acompanhamento.

Ao retomarmos as falas dos professores sobre a forma como os resultados das avaliações em larga escala são comunicados, torna-se inevitável ampliar a análise para compreender também o que é feito com essas informações no interior das escolas. A comunicação, embora seja um ponto de partida necessário, pouco contribui se não estiver articulada a processos institucionais que deem sentido aos dados e os insiram em percursos formativos compartilhados. Essa articulação é o foco da segunda pergunta desta etapa da pesquisa: como a escola encaminha as discussões sobre os resultados?

De modo geral, os depoimentos indicam que os encaminhamentos ocorrem de forma desigual, muitas vezes descontínua, e fortemente dependente do protagonismo da gestão ou de determinados professores. Em poucas falas se percebe a existência de uma política institucionalizada de análise dos dados, ancorada em práticas regulares e com intencionalidade pedagógica clara.

A professora Prof5L2, que anteriormente relatou receber os dados por meio de mapeamentos repassados pela coordenação, reitera a importância que sua escola atribui à discussão desses resultados:

> A gente utiliza esses resultados *pra* ver aquilo que impactou de maneira negativa nos resultados. [...] A gente pega essa habilidade que a gente sabe que não *tá* tão internalizada e aí começa a trabalhar. (Prof5L2)

Essa continuidade entre comunicação e uso efetivo dos dados revela uma escola que, ainda que com limitações, tenta consolidar práticas avaliativas integradas ao trabalho pedagógico. A discussão dos resultados, nesse caso, não é um ato pontual, mas uma etapa do processo de planejamento. Ao considerar as habilidades não consolidadas como ponto de partida para a reorientação do ensino, a escola e o professor demonstram uma preocupação com o acompanhamento da aprendizagem a partir de evidências concretas.

No entanto, tal coerência entre comunicação e encaminhamento é rara entre os entrevistados. Em muitos casos, os resultados são apresentados de forma fragmentada e sem acompanhamento posterior. O professor Prof2L1, por exemplo,

reconhece a existência de momentos coletivos de discussão, mas deixa entrever uma falta de estrutura que garanta a continuidade ou a sistematização desses momentos:

> Nós discutimos de forma coletiva o porquê do baixo rendimento [...], mas não sei se isso vira um plano mesmo, porque às vezes cada um faz do seu jeito. (Prof2L1)

Esse tipo de encaminhamento, fragmentado e sem acompanhamento contínuo, compromete a capacidade da avaliação de produzir mudanças consistentes no cotidiano escolar. A ausência de um projeto que integre as discussões avaliativas ao planejamento didático revela não apenas um problema de gestão, mas uma lacuna formativa: a avaliação permanece no campo dos dados, sem se converter em reflexão pedagógica efetiva.

Chama atenção o desencontro entre o discurso que valoriza a importância das avaliações externas e a prática concreta desenvolvida nas escolas. O Prof4L2, por exemplo, que atua na mesma escola do Prof5L2, descreve um cenário bastante diferente:

> Eu desconheço. Não tem. [...] Como que você sabe? Se você não sabe, não tem como trabalhar. Você tem que ver onde precisa ser trabalhado, mas tem que ter o acesso. (Prof5L2)

Esse contraste entre os relatos revela que, mesmo quando há alguma organização para o compartilhamento dos resultados, nem todos os professores conseguem acessar ou participar dos momentos destinados à análise. Enquanto alguns descrevem ações estruturadas de devolutiva, outros demonstram desconhecimento completo dessas mesmas práticas. Tal discrepância sugere descompassos na circulação das informações dentro da própria escola e indica que o envolvimento dos docentes com os processos avaliativos ainda depende mais de iniciativas isoladas do que de uma política clara de inclusão e participação.

É nesse ponto que a avaliação em larga escala mostra sua fragilidade como instrumento de apoio ao trabalho pedagógico: se os dados não são democratizados, debatidos e mediados de forma coletiva, perdem sua capacidade de orientar a prática docente.

Outro elemento que aparece nos relatos é a predominância de uma lógica de encaminhamento voltada mais à organização das avaliações do que à leitura de seus efeitos. A professora Prof6S1 menciona a cobrança da direção para que os

professores “façam sua parte” e melhorem os índices da escola, mas não relata nenhuma ação de estudo ou formação sobre os dados obtidos:

> Eles só cobram: você tem que fazer com que seu aluno entenda, que seu aluno queira fazer as coisas. [...] A cobrança sempre *tá* vindo, mas sem material adequado fica difícil de melhorar esse índice. (Prof6S1)

Essa lógica sustenta uma dinâmica em que se exige a melhoria dos resultados sem garantir as condições necessárias para alcançá-la. Nesses termos, a avaliação tende a ser empregada como instrumento de controle, afastando-se de sua possibilidade de orientar o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, os professores passam a ser responsabilizados pelo desempenho dos alunos, enquanto as discussões sobre os processos de aprendizagem perdem visibilidade no interior da escola.

Mesmo entre os que demonstram iniciativa pessoal, como o professor Prof7S2, não há clareza quanto à existência de um encaminhamento institucional:

> Encaminha as discussões? Seria referente a fazer com que o aluno estude um pouco mais o que provavelmente irá cair. (Prof7S2)

A imprecisão do termo “encaminha” sugere a fragilidade da mediação escolar. Não se trata de uma ausência absoluta de ações, mas de uma presença que carece de organização, sentido pedagógico e continuidade.

Em algumas falas, identificamos tentativas de reorganizar conteúdos a partir dos dados, embora nem sempre essas ações estejam alinhadas à perspectiva formativa da avaliação. A professora Prof3L1, por exemplo, relata que, diante do baixo desempenho da turma em uma questão da prova externa, decidiu reaplicar essa mesma questão em sua própria avaliação interna, após ter trabalhado o conteúdo posteriormente:

> Aí veio, claro, a maioria errou nessa questão. [...] Aí o quê que eu fiz? Eu peguei da prova e coloquei na minha avaliação, do jeito que tava. [...] Porque agora eles já sabiam do que se tratava, porque deu tempo de trabalhar e tudo mais. (Prof3L1)

Nesse caso, o erro não é tratado como fracasso, mas como um indicativo de que o conteúdo ainda não havia sido suficientemente trabalhado. A ação descrita aponta para uma tentativa de reorientar a prática a partir de um dado concreto de desempenho. Em consonância com Passarelli (2020), essa postura demonstra que a

avaliação pode atuar como instrumento de reorganização do ensino, desde que esteja contextualizada e articulada a uma análise crítica das condições reais de aprendizagem.

Outros depoimentos revelam ações de caráter mais coletivo, em que os dados servem como ponto de partida para o diálogo entre professores. O professor Prof2L1, por exemplo, destaca a importância da troca de experiências com os colegas para compreender os resultados e propor caminhos:

> A gente discute de maneira coletiva e compartilha experiências pra ver onde um professor conseguiu acertar, o que um professor conseguiu. [...] Eu tenho visto que isso, na prática, de compartilhar as experiências, de ver o que dá certo com um e o que dá certo com o outro, ajuda bastante. (Prof2L1)

Percebe-se a importância da troca de experiências entre os docentes como uma forma de interpretar os dados e replanejar estratégias. No entanto, a fala revela uma leitura dos resultados que associa o desempenho dos alunos à eficácia das ações docentes, o que pode induzir a uma lógica de avaliação centrada na figura do professor como aquele que “acerta” ou “erra”. Essa inversão de foco compromete o processo formativo da avaliação, pois substitui a análise dos dados pelo julgamento de performance docente. Como defendem Black et al. (2018), o propósito da avaliação formativa é oferecer subsídios para que os professores compreendam as dificuldades dos estudantes e reorientem sua prática de forma contínua e contextualizada. Para tanto, os dados devem ser lidos à luz dos processos de ensino aprendizagem, e não como simples indicadores de acerto ou erro docente.

4.3 Reflexões sobre análise de dados

A análise da primeira categoria mostrou que, embora a leitura esteja presente nas práticas relatadas pelos professores, ela ainda não se configura como um objeto de ensino conduzido com intencionalidade pedagógica. Em muitos dos depoimentos, a leitura aparece vinculada a projetos, atividades literárias ou práticas orais, mas sem um trabalho articulado que considere os momentos que antecedem, acompanham e sucedem o contato com o texto, como indicam Solé (1998) e Koch e Elias (2018). Essas autoras ressaltam que o sentido do texto se constrói na interação entre autor e

leitor, e que o professor deve atuar como mediador, criando condições para que os alunos mobilizem seus conhecimentos e construam sentidos.

Nos relatos analisados, essa mediação aparece em algumas práticas, como o ajuste das propostas conforme as dificuldades dos alunos ou a promoção de discussões coletivas. É importante ressaltar que esses gestos apontam para uma tentativa de tornar a leitura mais significativa, embora nem sempre estejam vinculados a um processo reflexivo orientado por objetivos de aprendizagem.

Passarelli (2020) defende que o ensino, a aprendizagem e a avaliação formam um conjunto de ações interligadas que não podem ser tratadas de forma dissociada. Avaliar não é apenas verificar resultados, mas compreender os caminhos percorridos pelo aluno e, com base nisso, reorganizar o ensino. Fernandes (2009) também destaca que a avaliação deve ser parte integrante do ato de ensinar. Os dados dessa categoria sugerem que o ensino da leitura tende a ser fragmentado quando não se articula a formas de acompanhamento e devolutiva que permitam identificar avanços e redirecionar a prática.

A esse respeito, observa-se que o ensinar e o aprender envolvem um movimento de reflexão constante, no qual a leitura, ao ser orientada por práticas mediadas, pode favorecer a participação ativa dos alunos na construção de sentidos. Os dados analisados indicam que esse processo demanda que a leitura seja integrada ao trabalho docente de forma planejada, articulada ao ensino, à avaliação e à aprendizagem, contribuindo para a coerência do percurso formativo desenvolvido em sala de aula.

Na segunda categoria, verificou-se que os professores reconhecem a presença das avaliações externas no cotidiano escolar, embora sua integração à prática docente nem sempre ocorra de forma efetiva. Em diversos contextos, os resultados são apresentados em formatos técnicos, sem mediação que favoreça a compreensão do dado como elemento pedagógico. Nesses casos, a avaliação tende a ser percebida como instrumento externo ao processo de ensino.

Como vimos no referencial teórico, Black e Wiliam (1998) sustentam que a avaliação pode promover aprendizagem quando os dados são utilizados para ajustar as estratégias de ensino e apoiar os alunos em seus percursos. Essa abordagem formativa depende do modo como os resultados são apresentados e de como são apropriados pelos professores. Fernandes (2019b) reforça que a avaliação não deve marcar o fim do processo, mas atuar como ferramenta para compreensão e

intervenção pedagógica. Quando os professores têm acesso aos dados, tempo para analisá-los e formação para compreendê-los, podem convertê-los em instrumentos de reflexão e ação.

Alguns relatos apontam para tentativas nesse sentido, há professores que utilizam os resultados para revisar propostas, desenvolver planos de intervenção e discutir com colegas as dificuldades dos alunos. Essas iniciativas demonstram que, mesmo sem condições ideais, é possível transformar os dados das avaliações em subsídios para o ensino. Quando os resultados são compreendidos não como fim, mas como ponto de partida, a avaliação em larga escala pode integrar-se ao processo educativo.

A terceira categoria aprofundou o modo como os professores se relacionam com os resultados das avaliações em larga escala. Embora haja acesso a esses dados, muitas vezes faltam condições para sua leitura pedagógica, limitando o uso pedagógico dessas informações. Em várias falas, os resultados são recebidos, mas não são acompanhados de orientação ou discussão que permita sua apropriação crítica.

Em continuidade a essa discussão, algumas experiências docentes indicam esforços no sentido de transformar os resultados das avaliações em subsídios para reorganizar o ensino. Fernandes (2009) acrescenta que a avaliação é parte do ensinar, não uma etapa separada. Alguns professores relatam que usam os resultados para repensar atividades e sequências didáticas, o que indica um movimento de apropriação que merece ser incentivado.

Para que esse movimento se amplie, é necessário reconhecer a avaliação como uma dimensão constitutiva do ensino e da aprendizagem. Quando utilizada apenas para controle, a avaliação externa tende a perder sua contribuição para os processos formativos. Entretanto, ao ser incorporada a uma abordagem coletiva e reflexiva, os dados produzidos pelas avaliações podem funcionar como ferramentas de apoio ao trabalho do professor, oferecendo subsídios para o acompanhamento da aprendizagem e para a reorganização de propostas em sala de aula.

Essa discussão aponta para a importância de consolidar uma compreensão integrada entre ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de investir em formação docente, ampliar os espaços de análise pedagógica dos dados e fomentar uma cultura de avaliação que funcione como apoio à prática docente, para que a avaliação em larga escala se configure como recurso pedagógico e formativo.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo analisar de que forma os resultados das avaliações em larga escala são apropriados por professores de Língua Portuguesa no planejamento e na execução de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura. Partiu-se da hipótese de que tais resultados, quando compreendidos a partir de uma perspectiva formativa, podem se constituir em instrumentos valiosos de diagnóstico, de intervenção e de reorganização das ações educativas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que os dados avaliativos sejam compreendidos em sua complexidade e articulados às condições reais de ensino e aprendizagem.

Com base na análise de entrevistas realizadas com sete professores, foi possível observar que a leitura, embora reconhecida como eixo essencial da formação dos estudantes, ainda carece de estratégias sistematizadas e de espaços de reflexão coletiva que possibilitem seu fortalecimento no cotidiano escolar. As falas dos docentes revelaram esforços individuais, iniciativas pontuais e percepções críticas sobre os limites que atravessam o ensino da leitura, evidenciaram ainda a ausência de apoio institucional, formação continuada e tempo dedicado ao planejamento.

No que se refere às avaliações em larga escala, identificou-se uma relação marcada por tensões. De um lado, os professores reconhecem a relevância dos dados para refletir sobre a aprendizagem e situar suas práticas. De outro, a forma como os resultados são apresentados, sem mediação pedagógica consistente, limita seu aproveitamento. Em muitas situações, os dados chegam às escolas como números desarticulados, com pouca utilidade para o planejamento pedagógico.

Apesar dessas limitações, algumas experiências relatadas apontam para usos possíveis e reflexivos desses dados, especialmente quando considerados no contexto do ensino da leitura. Isso indica que, embora desafiador, o uso pedagógico das avaliações em larga escala pode se tornar uma realidade quando há espaço para análise crítica, formação específica e tempo para o planejamento didático. Mais do que acesso aos dados, os professores precisam de condições concretas para interpretá-los e integrá-los à sua prática de forma significativa.

A investigação confirma que há um descompasso entre os discursos que atribuem valor pedagógico às avaliações externas e as condições que os professores enfrentam em sua atuação cotidiana. Os dados, isoladamente, não geram mudança.

É a leitura crítica, a mediação pedagógica e a intencionalidade do planejamento que conferem a esses resultados um papel formativo.

Nesse sentido, constatou-se que os dados obtidos nas avaliações em larga escala, embora cheguem às escolas com potencial para orientar práticas pedagógicas, não têm sido efetivamente utilizados para esse fim. Perde-se, assim, a oportunidade de dar a esses resultados uma função formativa, capaz de subsidiar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes. Quando não integrados ao processo de ensino e aprendizagem, os dados avaliativos tornam-se instrumentos burocráticos, esvaziados de intencionalidade pedagógica.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa reafirma as contribuições de autores como Fernandes (2009), Passarelli (2020), Santos Guerra (2007) e Black e Wiliam (1998, 2009), ao defender que a avaliação só assume função formativa quando inserida em um processo pedagógico contínuo e comprometido com a aprendizagem. Do mesmo modo, os estudos de Cassany (2006), Kleiman (2004, 2016), Koch e Elias (2018) e Solé (1998) sustentam a ideia de que o ensino da leitura requer mediação, planejamento e conhecimento dos processos envolvidos na construção de sentidos.

Reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações. Por tratar-se de um estudo qualitativo, com um número restrito de participantes, os resultados não visam à generalização, mas à compreensão aprofundada das práticas e percepções dos professores entrevistados. Estudos futuros poderão ampliar a amostra, considerar diferentes etapas de ensino ou analisar outras dimensões da avaliação e do ensino de leitura.

Espera-se, pois, que os dados produzidos pelas avaliações em larga escala deixem de ser vistos apenas como indicadores estatísticos e passem a ser considerados recursos a serviço da aprendizagem. Que sirvam como ponto de partida para a reflexão crítica, para o aperfeiçoamento das práticas e para o fortalecimento do trabalho docente no ensino da leitura.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630–662, 2015. DOI: 10.18222/eae.v26i63.3690. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3690. Acesso em: 25 jan. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66–71, 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491. Acesso em: 18 jan. 2025.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLACK, P. The nature and value of formative assessment for learning. **Improving schools**, Edinburgh, v. 6, n. 3, p. 7-22, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1177/136548020300600304. Acesso em: 15 fev. 2024.

BLACK, P. et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec - Nova série.** São Paulo: v. 8, n. 2, p. 153-183, jul./dez.2018. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429. Acesso em: 12 nov. 2023.

BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. **The Phi Delta Kappan**, Bloomington v. 80, n. 2, p. 139-148, 1998. Disponível em: https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/. Acesso em: 15 fev. 2024.

BLACK, P.; WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. In: **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**. 2009; Vol. 21, No. 1. pp. 5-31. Disponível em: https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883. Acesso em: 26 maio. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R., CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3220. Acesso em: 21 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Matrizes e Escalas**. 2020: Brasília, DF: MEC, INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas. Acesso em: 20 mar. 2024

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/149/253. Acesso em: 20 jul. 2024.

CASSANY, D. **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico Político. In: **Série Idéias** n. 8. São Paulo: FDE, 1998, p. 161-172. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: 26 maio. 2024.

ESTEVES, T. Avaliação em larga escala. In. ROTHEN, J. C.; ESTEVES, T.; OLIVEIRA, I. S. **Glossário Brasileiro de avaliação educacional**, 2021. Disponível em: https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/. Acesso em: 14 jul. 2024.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347–372, 2008. DOI: 10.18222/eae194120082065. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065. Acesso em: 31 mar. 2024.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.). **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019a, p. 139-164.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 25, p. e24579, 2019b. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24579. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579. Acesso em: 26 maio. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011 – Coleção Questões de Nossa Época; v.22.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, V. A. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. DOI: 10.18222/eae02720032179. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179. Acesso em: 15 abr. 2024.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIMENES, N. Avaliação em larga escala no Brasil: tensões e desafios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 254–261, 2015. DOI: 10.18222/eae266203578. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3578. Acesso em: 16 jul. 2024.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. (coord.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GREGO, S. M. D. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos**. Unesp/Univesp, v.3, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdfAcesso em: 04 de mar de 2024.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage, 1989.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática: 6a ed., 2008.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Ideias**, v. 22: p. 51-59. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

KATO, Mary A. **O Aprendizado da Leitura**. 4a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995 [1985].

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538. Acesso em: 18 mar. 2023.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª ed. Campinas: Pontes, 2016a.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**.16ª ed. Campinas: Pontes, 2016b.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J. A. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241. Acesso em: 21 set. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudo e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, C.C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em** educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

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

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PACHECO, J. Critérios de avaliação na escola. In: ABRANTES, P; ARAÚJO, F. (Org.). **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 55-64.

PASSARELLI, L. M. G. A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu (The meta-evaluation of discipline ministered in stricto sensu postgraduation). **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 245–262, 2018. DOI: 10.14244/198271992130. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130. Acesso em: 14 jul. 2024.

PASSARELLI, L. G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, L. G. Leitura e Produção Textual. In: ANDRADE, R.J. **Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática**. São Paulo: Moderna, p. 15-55, 2011.

PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 50-75, jan./abr. 2020.

PASSARELLI, L. G. A indissociável relação entre aprendizagem, ensino e avaliação na formação de formadores: o papel da devolutiva compartilhada. In: Losada, I. H.; Díaz, A. S. (coords.). **Desarrollo y multidisciplinariedade para formación de los futuros docentes**. Madri: Arco/Libros-La Muralla, 2022, p. 113-137.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Revista Ensaio**, Fundação Cesgranrio, vol. 1, n. 2, 1994. p. 105-115. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v01n02/v01n02a02.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Artmed: Porto Alegre, 1999.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 181–196, jan. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KdBqCs3HsXS3nVYhCwHQtTz/#. Acesso em: 10 de ago. 2023

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje universitário: un enfoque metacognitivo**. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

RUBIO, K. E.; MENDES, G. do S. C. V. A avaliação externa na perspectiva de docentes do ensino fundamental em uma escola municipal do interior paulista / External evaluation from the perspective of elementary school teachers in a county school in the in land of São Paulo State. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 353–371, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n2a2020-54900. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54900. Acesso em: 4 jun. 2024.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em Sala de Aula:** Conceitos e Aplicações. 7. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

SANTOS GUERRA, M. A. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2007.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Leituras entrelaçadas: do avaliador e do avaliado. **Verbum - Cadernos de Pós-Graduação**, v. 12, n. 1, p.64-72, mai. 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/61994/42240. Acesso em: 18 set. 2023.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101–118, 2000. DOI: 10.18222/eae02220002218. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2218. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2024.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23–38, 2003. DOI: 10.18222/eae02820032168. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2168. Acesso em: 19 jul. 2024.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos.** São Paulo: Ibrasa, 2000.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A **Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES

Roteiro para a entrevista

1. Dados da escola

1.1 Nome:

1.2 Endereço:

1.3 Telefone: (se possível)

1.4 E-mail: (se possível)

2. Dados de Identificação Entrevistado(a):

2.1 Qual seu nome e sua formação universitária?

2.2 Qual o tempo de trabalho no magistério?

2.3 Há quanto tempo trabalha nesta escola?

3. Ensino de leitura

3.1 Como você trabalha a leitura em suas aulas?

4. Avaliações externas na prática docente

4.1 Na sua opinião, qual a diferença entre as avaliações em larga escala e a realizada em sala de aula?

4.2 Participou de alguma formação a respeito desse tema Avaliação da competência leitora, ou avaliação em larga escala??

4.3 Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sua sala de aula? Qual é a sua perspectiva sobre isso?

5. Utilização das informações produzidas pelas avaliações

5.1 De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados?

5.2 Como a escola encaminha as discussões referentes a este tema?

5.3 O que você ou sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição – Prof1L1

Participantes:

- Entrevistador - Eduardo Moreira
- Entrevistada – **Prof1L1**

ENTREVISTADOR: Eu vou começar falando sobre ensino de leitura. Certo? A primeira pergunta é: como você trabalha a leitura nas suas aulas? Como que é trabalhada a leitura?

ENTREVISTADA - Prof1L1: Então, primeiro a gente escolhe um livro.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADA – ProfL1: No caso dos sextos anos, eu trabalhei um livro da Malala, que, assim eles ficam conhecendo a importância da Malala, eu explico tudo direitinho. Sobre a personagem e eu pego os livros, levo pra sala de aula, cada um lê um trechinho do livro. A gente comenta. Faz uma leitura compartilhada. Tem horas que eu mesma leio pra eles e aí comento um pouquinho, aí depois peço pra eles lerem também, novamente. Então é um trabalho assim de leitura compartilhada.

ENTREVISTADOR: Muito bem. Agora, eu vou falar só de avaliação.

ENTREVISTADA – ProfL1: Tá.

ENTREVISTADOR: Você já participou de alguma formação a respeito desse tema Avaliação da Competência Leitora ou Avaliação em Larga Escala? Alguma formação, algum curso de extensão?

ENTREVISTADA – ProfL1: Nós temos, a gente...Tem, já fiz ATPCs, já participei de formação, tem sim essa formação.

ENTREVISTADOR: Você acredita que essa avaliação influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sala de aula? Por exemplo, você acredita que essas avaliações externas elas mudam o jeito que avalia na sala de aula?

ENTREVISTADA – ProfL1: Ah, muda, eu acredito.

ENTREVISTADOR: É?

ENTREVISTADA – ProfL1: Muda sim, porque aí você repensa. Por que a gente vê os resultados e aí o que que você faz? Você tenta fazer um plano de ação.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADA – ProfL1: Não é? Pra melhorar, pra ver onde que foi que a gente pode...

ENTREVISTADOR: Inclusive era a outra pergunta, que é: a sua prática em sala de aula é afetada por essas avaliações?

ENTREVISTADA – ProfL1: Ah, afeta. Sim, porque vem o resultado, então a gente tenta focar num plano de ação, ver onde que a gente errou, repensar nas nossas aulas, de como...

ENTREVISTADOR: Sim. De que maneira, aqui na escola, os resultados das avaliações em larga escala, eles são comunicados? Como chegam até vocês?

ENTREVISTADA – ProfL1: Ah, pela coordenação, nos ATPC's, nas conversas, nos ATPC's.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADA – ProfL1: Mesmo também entre a gente, os professores, a gente conversa e vê o que a gente pode fazer pra melhorar.

ENTREVISTADOR: O que você ou a sua instituição, a sua escola, fazem a partir dos resultados das avaliações externas? O que que vocês fazem? Por exemplo, o resultado chegou na escola, e aí? Qual é a ação que vocês fazem?

ENTREVISTADA – ProfL1: Aí chega no dia do ATPC que eles mostram tudo o que aconteceu, qual foi os resultados. Aí é onde que a gente senta e faz um plano de ação pra ver aonde que a gente pode melhorar. Eles passam os resultados pra gente, a coordenação, a direção e dentro desses resultados a gente procura aí fazer um plano de ação, o que a gente pode fazer. Aí volta, "Ah, vamos repensar a nossa prática".

ENTREVISTADOR: Ótimo, vou parar aqui, ótimo. Muito obrigado

Transcrição – Prof2L1

Participantes:

- Entrevistador - Eduardo Moreira
- **Entrevistado – Prof2L1**

ENTREVISTADOR: Primeiro a gente vai falar sobre o ensino de leitura, certo?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Certo.

ENTREVISTADOR: Como você trabalha leitura nas suas aulas? Como é trabalhado o ensino? Como você ensina a leitura?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Olha, eu acho que a leitura, eu tenho percebido que eles têm uma defasagem muito grande.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADO – Prof2L1: E isso complica bastante na hora que eles vão desenvolver a escrita, a própria fala. Então eu tenho feito, desde o começo do ano, um processo de levá-los à sala de leitura constantemente e tal, teve... Em alguns momentos, eu paro as minhas aulas pra que eles possam... Eu paro o conteúdo que tem sido aplicado para que eu leve os livros específicos para que eles possam naquele momento, naquele dia, naquela determinada semana, trabalhar com esse processo de tatear... Tatear um livro. Folheá-los, tentar ler algo. Então eu tenho feito bastante isso e o meu conteúdo também, ele tem, ele exige bastante que ele faça uma leitura.

ENTREVISTADOR: Tá certo. Agora a gente vai falar sobre avaliação. Sobre as avaliações externas, essas que vêm de fora, em larga escala, o que você acha dessas avaliações, você que tá chegando agora na rede, na profissão?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Eu posso falar a verdade?

ENTREVISTADOR: É pra falar a verdade.

ENTREVISTADO – Prof2L1: Cara, a grosso modo, assim, um ditado popular eu acho que é pra "inglês ver". Eu não acredito que essas avaliações tenham o poder de avaliar os nossos alunos da forma com o aprendizado deles.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADO – Prof2L1: A defasagem é gigantesca. E aqueles que sabem, sabem... Sabem pouco, não têm esse hábito de leitura, então eu tenho tentado instaurar esse hábito de leitura dentro da sala de aula, pra que eles consigam desenvolver esse hábito de leitura. Então, assim, eu não acredito que essas provas tenham o poder, tenham a capacidade de avaliá-los da maneira que são, porque nós perdemos. Tem o conteúdo que é aplicado, o material que o Estado manda, e é geralmente o material que caí nessa prova, que caí nas provas, só que existe o problema de que a gente precisa ficar retomando coisas que eles deveriam ter visto há anos atrás.

ENTREVISTADOR: E você vê diferença, assim, entre essas avaliações, que vêm de fora, e as avaliações que você faz na sala de aula.

ENTREVISTADO – Prof2L1: Vejo. Vejo diferença.

ENTREVISTADOR: Qual é a diferença, assim?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Porque é o seguinte: eu não acredito, eu não gosto, por exemplo, de dar avaliações onde o aluno não tenha consulta, por exemplo. Porque é o seguinte: eu tenho um problema, eles têm um grande problema, eles perdem o caderno, eles às vezes não copiam. Então, assim, eu acho que, eu aprendi isso em Matemática, e eu tenho tentado levar isso pra Língua Portuguesa também, a tal da fixação do conteúdo.

ENTREVISTADOR: Assim, você já participou de alguma formação sobre avaliação externa, avaliação de competência leitora. Formação, sim, na Diretoria de Ensino, com certeza na faculdade algum curso de extensão sobre isso? Sobre esse tema?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Não. Não.

ENTREVISTADOR: Ah, tá. Você acredita que essas avaliações influenciam a maneira como os professores conduzem a avaliação na sala de aula?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Olha, eu acho que sim. Eu acredito, porque nós temos entrado num momento...onde o Estado, ele que padronizar tudo, tem que padronizar tudo. Então os professores que são mais das antigas, por exemplo, têm saído do seu próprio método de ensino pra entrar no método de ensino proposto, que é o material digital. Porque senão, os alunos vão mal, têm baixo rendimento nas avaliações externas. Nós não queremos que eles tenham baixo rendimento, porque isso também nos dá recados.

ENTREVISTADOR: Você acha que tá tendo muita preocupação com as avaliações e esquecendo das coisas que têm que fazer na sala de aula?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Sim. A gente tem entrado num padrão, e esse padrão tem feito com que a gente, muitos de nós...

ENTREVISTADOR: A sua prática é afetada pelas avaliações?

ENTREVISTADO – Prof2L1: É. É afetada, porque eu sigo rigorosamente o conteúdo. Porque assim...

ENTREVISTADOR: O conteúdo que vai cair nessa prova, é isso?

ENTREVISTADO – Prof2L1: Que vai cair nessa prova, que é o que tá no material digital. Assim, é óbvio que quando, por exemplo, tem algo no material digital que os garotos ainda não tiveram, ainda não foram apresentados, eu preciso fazer a retomada, aí eu saio e tenho que montar o meu próprio material pra explicar para eles. Então, às vezes, a gente quebra, ainda saí um pouquinho da curva, da linha reta, a gente faz uma curva pra precisar contornar algum contexto do momento ali.

ENTREVISTADOR: Sim. Como que os resultados... Por exemplo, eles fizeram a prova, os resultados chegaram, como que eles são comunicados pra vocês?
ENTREVISTADO – Prof2L1: Hoje é tudo de maneira online.
ENTREVISTADOR: Online?
ENTREVISTADO – Prof2L1: Nós conseguimos ver em tempo real, acabou o período de prova, dessas externas.
ENTREVISTADOR: Mas a escola, como ela comunica pra vocês?
ENTREVISTADO – Prof2L1: Não, o professor tem acesso.
ENTREVISTADOR: Tem acesso?
ENTREVISTADO – Prof2L1: O próprio professor tem acesso.
ENTREVISTADOR: Só mostra o resultado e...
ENTREVISTADO – Prof2L1: Nem isso, é discutida a maneira de como a gente precisa trabalhar. Por exemplo: "Oh, gente, virão as avaliações. As avaliações virão e a gente precisa que os alunos tenham um bom rendimento nessas avaliações. Então a gente precisa seguir determinados métodos".
ENTREVISTADOR: O que você ou a escola faze a partir dos resultados? Então, por exemplo, os resultados chegaram na escola, o quê que vocês fazem a partir desses resultados?
ENTREVISTADO – Prof2L1: Nós sempre buscamos discutir de forma coletiva porque que isso aconteceu. Em ATPC nós discutimos de forma coletiva o porquê de baixo rendimento em uma matéria, porque que na outra ele um auto rendimento. Porque a prova, por exemplo, essas provas... Não é só Língua Portuguesa, exatamente. Então a gente discute de maneira coletiva e compartilha experiências pra ver onde um professor conseguiu acertar, porque que um professor conseguiu. Porque que em uma determinada matéria aquele aluno atingiu, o que o professor fez de diferente? Então, compartilhando sempre essas experiências e as ideias e tentado aplicar de maneira, tentando aplicar as ideias do outro pra ver se isso vai funcionar dentro da sala de aula. Eu percebo que no primeiro ano eu aprendi muito com os outros professores. Então como eu aprendi bastante, eu tenho visto que isso, na prática, de compartilhar as experiências, de ver o que dá certo com um e o que dá certo com o outro, ajuda bastante.
ENTREVISTADO – Prof2L1: Sim. Agradeço.

Transcrição - Prof3L1
Participantes:

- Entrevistador - Eduardo Moreira
- Entrevistada – **Prof3L1**

ENTREVISTADOR: A primeira pergunta que eu vou fazer é sobre o ensino de leitura. Como você trabalha a leitura em suas aulas?
ENTREVISTADA – Prof3L1: Eu já trabalhei com leitura individual. No último bimestre eu fiz um trabalho em que eu entreguei uns livros pra eles, eles escolheram, fomos na biblioteca, eles escolheram o livro e aí tiveram que fazer a leitura desse livro. No 9º, que eu tive mais tempo com eles, então levei aqui num espaço que a gente tem, que é uma pracinha, pra sentar, pra ler o livro, e aí ninguém leu. E aí, na sala de aula teve... Hoje eu falei: "Oh, hoje a gente vai sentar e ler, trouxeram o livro?". "Ah, eu não

trouxe". Tipo dois dias antes da avaliação que eu falei que ia fazer umas perguntas a respeito dessa leitura. "Ah, a gente não trouxe". Aí: "Já começou a ler?". "Não". Aí você fala: "Poxa, dei um mês pra ler". Dois dias antes, mas, enfim. Aí trouxe outros livros, tal, mais simples, mais curtos e aí eu consegui, teve uma aula que eu consigo todo mundo quietinho lendo o livro.

ENTREVISTADOR: O que você acha das avaliações externa em larga escala? Quais informações você possui sobre elas? Essas avaliações que vêm de fora, o quê que você acha delas e quais são as informações que você tem dela?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Eu falei na Formação. Eu falei que a gente tem um monte de coisas que se faz "pra inglês ver".

ENTREVISTADOR: Qual a diferença dessa avaliação que vem de fora pra sua avaliação na sala de aula?

ENTREVISTADA – Prof3L1: A minha avaliação eu tento adequar, claro, ao que eu tô trabalhando com eles. Então eu consigo olhar mais em profundidade se tal assunto eles aprenderam ou não, se compreenderam ou não. E o que tem que de similar? Eu trabalho muito interpretação textual e essas provas têm muita interpretação textual, e não só na parte de Português. Então são as habilidades de compreender, de conseguir fazer intertextualidades, enfim. Então isso eu trabalho bastante na minha prova e percebo que nas provas externas têm também.

ENTREVISTADOR: Sim. E você participou de alguma... Você até falou de formação, né? Se você já participou alguma formação a respeito de avaliação da competência eleitora, ou avaliação em larga escala, alguma formação específica em relação à tipo, competência leitora, avaliação de larga escala?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Do Estado, não.

ENTREVISTADOR: Você acredita que a avaliação, essas que vêm de fora influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sala de aula?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Sim.

ENTREVISTADOR: A sua prática em sala de aula é afetada por essas avaliações?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Sim.

ENTREVISTADOR: É, os resultados, por exemplo, o resultado saiu, de que maneira os resultados são comunicados?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Do resultado, a escola costuma avisar a gente: "Oh, tá disponível".

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADA – Prof3L1: E aí a gente vai lá no site. Por exemplo, a Prova Paulista, eu tenho que ir no Escola Total e abrir, aí ele me dá lá o resultado por turma, e individual do aluno também.

ENTREVISTADOR: E como é que a escola ela encaminha as discussões a respeito desses resultados? Como que são discutidos isso? Como é discutido isso aqui na escola?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Eu ainda não participei de um momento em que me falasse: "Vamos falar dos resultados dos alunos".

ENTREVISTADOR: O que você ou a instituição, que a escola aqui, fazem a partir dos resultados de avaliações externas? Então eu acho que você já meio que explicou, né? A partir que sai o resultado, o que você faz com esses resultados? Como você trabalha isso?

ENTREVISTADA – Prof3L1: Sabe o quê que eu fiz? Eu peguei da Prova Paulista e coloquei na minha avaliação, do jeito que tava. Por quê? Porque agora eles já sabiam do que se tratava, porque deu tempo de trabalhar e tudo mais. Então eu olho sim os resultados: "Olha, isso aqui foi muito mal. Ah, esse aqui todo mundo foi bem, teve uma porcentagem maior de acerto e tudo mais". Então eu pego sim conteúdo para rever e, nesse caso específico, eu trouxe pra minha avaliação, porque aí eu fiquei com dó. Falei: "Eu vou colocar na nota do bimestre deles o resultado de uma avaliação que eu sei que eles não tiveram conteúdo? Não vou". Aí passamos o conteúdo tal, depois eu coloquei na minha avaliação e aí pus a nota da minha avaliação, e é interessante porque teve gente... Porque eles não têm um processo, assim, de conscientização. Agora a gente tá começando a falar mais disso, mas eles não ligam para avaliação externa.
ENTREVISTADOR: Bom, é isso. Agradeço.

Transcrição – Prof4L2
Participantes:

- Entrevistador – Eduardo Moreira
- Entrevistado **– Prof4L2**

ENTREVISTADOR: Como você trabalha a leitura em suas aulas?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Como eu trabalho a leitura? Seleciono livros, o dia, os dias pra fazer a leitura, basicamente é assim.
ENTREVISTADOR: Seleciona um dia específico e o livro.
ENTREVISTADO – Prof4L2: Exatamente. Seleciono o livro e um dia específico pra trabalhar somente leitura.
ENTREVISTADOR: E como que é feita essa seleção do livro?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Eu vou de acordo, assim, com o conhecimento que eu tenho de Literatura e buscando alguma coisa próxima da faixa etária deles, entendeu?
ENTREVISTADOR: E o que você acha das avaliações externas em larga escala?
ENTREVISTADO – Prof4L2: As avaliações externas?
ENTREVISTADOR: O quê que você acha delas?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Vamos lá: como o nome já diz, a avaliação serve pra avaliar, mas eu acho que são cobrados, muitas vezes, os alunos ainda não aprenderam, ainda não sabem.
ENTREVISTADOR: Determinado assunto, o conteúdo?
ENTREVISTADO: Exatamente. Determinado assunto, então têm muitas coisas que às vezes o aluno vai fazer avaliação e, segundo eles mesmos, nunca ouviram falar. Então parece que não tem uma, não vou dizer uma unificação no ensino, mas não sei se tem um acompanhamento. É complicado, avaliação externa tem o lado bom e o lado ruim.
ENTREVISTADOR: O lado bom seria?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Ah, o lado bom é a avaliação pra você ver como que tá a questão do ensino e aprendizagem dos alunos, avaliar a escola. E o lado ruim eu acho que é isso daí, de às vezes parece que não tem um conteúdo programático assim das escolas.

ENTREVISTADOR: Tá. Quais informações você possui sobre essas avaliações? Se possui alguma informação?

ENTREVISTADO – Prof4L2: As informações que eu possuo é de leitura que eu faço do assunto e quando vem pra gente, a gente procura se informar um pouco, quando você vai aplicar a prova, quando você tá na escola, e é isso.

ENTREVISTADOR: Entendi. E na sua opinião qual é a diferença entre as avaliações em larga escala e as que são realizadas em sala de aula por você?

ENTREVISTADO – Prof4L2: A diferença? A diferença é que aquela que é realizada em sala de aula por você, você tá trabalhando o conteúdo, você tá ensinando, você tá explicando.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADO – Prof4L2: Agora a de larga escala, aquela que é externa, não. Pode vir qualquer coisa ali que você não conseguiu passar ou não sei, os alunos não aprenderam.

ENTREVISTADOR: Sim.

ENTREVISTADO – Prof4L2: Então pra avaliação que você aplica em sala de aula é bem mais fácil, você vai trabalhando o conteúdo.

ENTREVISTADOR: Certo. Participou de alguma formação a respeito do tema Avaliação da Competência Leitora ou Avaliação em Larga Escala?

ENTREVISTADO – Prof4L2: Não.

ENTREVISTADOR: Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sala de aula?

ENTREVISTADO – Prof4L2: Eu acho que pode haver sim uma influência, eu digo assim: o professor...ou tendo conhecimento do conteúdo que vai ser cobrado na avaliação, ele começa também a trabalhar mais isso em sala de aula.

ENTREVISTADOR: Sim. Deixa eu ver, qual a sua expectativa sobre essa avaliação? Você tem alguma expectativa? Não tem?

ENTREVISTADO – Prof4L2: Dessa avaliação em larga escala?

ENTREVISTADOR: Isso.

ENTREVISTADO – Prof4L2: Expectativa? A expectativa que eu tenho assim é com relação aos próprios estudantes, o quê que isso vai influenciar lá na frente, por exemplo, quando eles forem prestar um Enem, um vestibular. Será que a nota dessas avaliações vai contar, não vai contar. Essa é a preocupação.

ENTREVISTADOR: Certo. E a sua prática em sala de aula, ela é afetada por essas avaliações?

ENTREVISTADO – Prof4L2: É, com certeza.

ENTREVISTADOR: De que maneira?

ENTREVISTADO – Prof4L2: Dessa maneira, que às vezes a gente se programa de uma forma, aí têm essas avaliações que a gente também precisa estar ali pra não fugir tanto, estar trabalhando aquilo também pra não fugir tanto da...

ENTREVISTADOR: É. De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados? Eles fizeram essa prova externa e de que maneira o resultado, ele é comunicado, chega até você? Ou se chega?

ENTREVISTADO – Prof4L2: Não. Não chega. Eu não sei como que é feita essa comunicação, vou ser bem honesto, não sei.
ENTREVISTADOR: Então nem sabe como...
ENTREVISTADO – Prof4L2: Eu não sei.
ENTREVISTADOR: A escola, ela encaminha algumas discussões sobre essas avaliações? Ela promove alguma discussão sobre a importância?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Eu vou falar por aqui, cara, eu desconheço, não tem.
ENTREVISTADOR: Não tem. O que você ou sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?
ENTREVISTADO – Prof4L2: Aí a gente volta pra aquela pergunta. Como que você sabe? Se você não sabe, não tem como você trabalhar.
ENTREVISTADOR: Certo.
ENTREVISTADO – Prof4L2: Você tem que ter, ver onde que precisa ser trabalhado, mas aí você tem que ter o acesso.
ENTREVISTADOR: É. Sem o acesso acaba ficando complicado, mas é isso, obrigado.
ENTREVISTADO – Prof4L2: De nada, Eduardo.

Transcrição – Prof5L2
Participantes:

- Entrevistador – Eduardo Moreira
- Entrevistada **– Prof5L2**

ENTREVISTADOR: Como você trabalha a leitura em suas aulas?
ENTREVISTADA – Prof5L2: Geralmente, eu faço uma leitura compartilhada, mas é uma leitura compartilhada da seguinte forma: não é simplesmente você lê e eu leio. A gente faz a leitura e a gente vai explicando alguns parágrafos que são interessantes, ou que de repente tenha alguma coisa que eu tenha uma noção, já conhecendo o perfil da turma que eu acredito que eles não vão entender. Então aí a gente fica sugestionado, condicionando. Geralmente, as leituras são assim, inclusive o livro que nós lemos, na nossa escola a gente tem o Projeto Leitura, a vivência, e todo o processo de leitura foi dessa forma, com questionamento, tanto é que eles faziam a leitura, cada mesa lia um capítulo, aí cada aluno lia um capítulo, mas eles não entendiam algumas palavras, algumas situações e aí a gente nesse processo, às vezes um aluno mesmo explicava, às vezes eu explicava e a gente faz dessa forma.
ENTREVISTADOR: O que você acha das avaliações externas em larga escala?
ENTREVISTADA – Prof5L2: Hoje eu tenho uma visão diferente, porque eu já achei algo complicado, ideológico, eu tinha outra visão desse tipo de avaliação. Tanto é que no Estado, por exemplo, nós não tínhamos o hábito de valorização dessas ações e eles também não. Porque o aluno é muita a gente, eles vão muito pelo que a gente acredita. Então, geralmente, nesses dias eles não vinham, eles não davam importância. Hoje, eu vejo de forma diferente, porque nós tivemos acesso ao resultado e quando vem esse resultado, a gente tem mais ou menos uma noção, por exemplo, das fragilidades que nós temos no dia a dia, mas não é tão pontual. Tanto que depois dessas avaliações externas chegam até

nós essas fragilidades e facilita o nosso trabalho. De uma certa forma, a gente sabe exatamente aquilo que a gente tem que trabalhar mais.

ENTREVISTADOR: Quais informações você possui sobre essas avaliações?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Quando... A gente, por exemplo, a gente fez agora a avaliação do Saeb nos nossos alunos. Aí quando vem a resposta disso, mostra pra gente a fragilidade, as questões que os alunos mais acertaram, a que eles menos acertaram. E aí a gente tem uma situação em relação a essas fragilidades. Então eu sei que fragilidade, por exemplo, eu tenho que trabalhar mais no 6º ano. Eu sei que no 6º ano, assim como no 9º, porque parece que em Português são as mesmas, é incrível.

ENTREVISTADOR: São.

ENTREVISTADA – Prof5L2: São sempre as inferências. Então o quê que eu descobri? O meu aluno, ele não consegue, ele não tem essa ideia da questão dos conectivos, de que uma palavrinha liga a outra, que a gente tem os pronomes oblíquos, eles não entendem essa coisa..., que pode fazer, ter uma referência ao sujeito. Então, assim, o quê que eu descobri e aí não foi hoje, não foi ontem, já algum tempo, e aí foi quando eu comecei a ter um olhar diferente, foi que essa habilidade me dá uma noção daquilo que eu tenho que trabalhar mais. Então, assim, eu passei a ter, como eu falei anteriormente, uma visão diferente, uma valorização em relação a algumas dessas avaliações.

ENTREVISTADOR: Na sua opinião qual é a diferença entre as avaliações em larga escala com as avaliações realizadas em sala de aula?

ENTREVISTADA – Prof5L2: A diferença é o conteúdo, porque nós temos... A gente, a quando a gente faz... O professor, ele é protagonista na sala de aula, a gente faz a nossa sondagem e aí, através dessa sondagem, a gente identifica as fragilidades e aquilo que a gente precisa trabalhar. Quando a gente tem essa propriedade, a gente faz o nosso processo, o nosso planejamento em cima daquilo, eles não têm isso. Então eu acho que essa é a diferença, por exemplos há algumas avaliações externas que vêm com o conteúdo que de repente você não estudou.

ENTREVISTADOR: Não chegou lá.

ENTREVISTADA – Prof5L2: Entendeu? Eles não viram. Então essa situação, eu acredito que seja falta, como é que eu posso dizer, de conhecimento em relação, é a falta da rotina com os alunos, eles não têm. Então eles acreditam, é uma coisa generalizada, eles não conhecem a rotina, as dificuldades, as diárias. Às vezes a gente prepara uma aula que a gente acredita que vai dar em duas aulas e de repente a gente leva quatro, cinco aulas pra administrar a atividade e eles não têm isso, é automático o negócio.

ENTREVISTADOR: Participou de alguma formação a respeito desse tema: Avaliação de Competência Leitora ou Avaliação em Larga Escala?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Esse ano, não. Aqui na prefeitura, não. Eu participei no Estado, nós tivemos uma formação até pra gente ter um olhar diferente, porque muitos professores realmente desdenhavam, acredito que ainda tem quem desdenhe. E aí nós tivemos, eu acho que eles perceberam isso, porque pouquíssimos alunos no dia da prova não vinham, ou melhor, pouquíssimos alunos vinham no dia da prova. Então eu acho que eles começaram a perceber isso no Estado e se eu não me engano, eu posso estar enganada agora o ano, mas em 2017 nós tivemos uma formação no Estado sobre as avaliações externas. Na prefeitura eu nunca tive.

ENTREVISTADOR: Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sua sala de aula?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Quando nós percebemos, por exemplo, a questão do enunciado, eu falo por mim. Eu mudei alguns enunciados por conta da avaliação externa, porque a gente não trabalha, por exemplo, com aquela questão de... Quando a gente faz as questões e coloca os números romanos pra eles identificarem as questões, a gente não faz isso, eu não faço, não sei os outros professores, mas é muito difícil eu fazer uma avaliação e ter esse tipo de enunciado, esse tipo de informação. Então, assim, de acordo com essas avaliações externa, algumas, hoje elas vêm menos, mas antigamente elas vinham muito mais com questões dessa forma. E a... Como é que eu posso dizer? A maneira como o enunciado é formado, a questão frasal, a questão das palavras escolhidas por eles, eram palavras que alguns dos meus estudantes, por exemplo, eles não tinham conhecimento. A própria palavra enunciado, alguns dos nossos estudantes não conheciam. Então, assim, quando eu percebi que era padrão nas provas algumas palavras chaves e algum corpo de questões, aí eu fui mudando, ajustando.

ENTREVISTADOR: Interessante. A sua prática em sala de aula, ela é afetada por essas avaliações?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Depende. Quando eu sei o que vai cair, por exemplo, a gente trabalho nesse último bimestre, se eu não me engano, eu não sou precisa com datas, tá? Nesse último bimestre veio uma orientação pra gente trabalhar a Conhecer Mais, porque uma das provas, muito do que tinha na Conhecer Mais nós teríamos em uma dessas avaliações externas, eu não vou lembrar agora qual. E aí eu trabalhei, por exemplo, o Conhecer Mais, então, de uma certa forma, afetou, porque não tinha a ver, tinha uma outra coisa no meu planejamento, mas eu não ia seguir tudo o que tinha ali e quando veio a informação, a orientação, a gente trabalhou.

ENTREVISTADOR: De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Aqui na nossa escola hoje a gente recebe através... A nossa coordenadora, ela passa pra gente. A gente recebeu, inclusive, através... A gente recebeu o texto com mais informações, eu não vou lembrar agora.

ENTREVISTADOR: Certo. Como a escola encaminha as discussões referentes a esse tema?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Qual tema? Das avaliações externas?

ENTREVISTADOR: As avaliações externas.

ENTREVISTADA – Prof5L2: A escola em si, a coordenação hoje que nós temos, elas valorizam bastante, inclusive elas pedem uma atenção especial, geralmente no momento, uma semana antes de começarem as provas já começo todo o processo em relação a organização da escola, a própria orientação de trabalhar aquilo que foi pedido, eles dão uma atenção. Eles dão bastante atenção a essas avaliações.

ENTREVISTADOR: O que você ou sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?

ENTREVISTADA – Prof5L2: Aí a gente utiliza esses resultados pra ver aquilo que implica de maneira negativa. Que implica, não, aquilo que, de maneira negativa, impactou nos resultados. O quê que foi? Qual foi a habilidade que esse aluno não aprendeu? Então a gente pega essa habilidade que a gente sabe que não tá tão internalizada e aí a gente começa a trabalhar, e a gente procura outras formas de trabalhar. A gente acaba descobrindo, por exemplo, que de repente, daquele jeito que você fez não

chegou no teu aluno. Até aluno que a gente considera alunos muito bons, de repente uma frase escrita, uma situação que eles colocam na prova, ele não identificou. Então pera aí, eu trabalhei, talvez tenha que trabalhar mais, talvez tenha que trabalhar de outro jeito e aí a gente vai se adequando.
ENTREVISTADOR: Certo. Muito obrigado.

Transcrição - Prof6S1

Participantes:

- Entrevistador – Eduardo Moreira
- Entrevistada – **Prof6S1**

ENTREVISTADOR: Como você trabalha a leitura em suas aulas?
ENTREVISTADA – Prof6S1: Bom, a leitura, pelo menos eu tento trabalhar, a leitura compartilhada, mas é difícil pros alunos se engajarem na leitura. Sempre são só dois ou três que se interessam em fazer a leitura e o restante só conversa. Quando você pergunta: "O que você entendeu do que o colega leu?", eles não sabem, porque eles não prestaram atenção.
ENTREVISTADOR: O que você acha das avaliações externas em larga escala? Quais informações você possui sobre elas?
ENTREVISTADA – Prof6S1: Bom, essas avaliações chegam pra gente no último instante e a gente não tem informação do que vai cair, pra poder trabalhar com o aluno. Depois que acontece, a gente também não sabe, só vem o resultado depois e fala assim: "Ah, professora, o seu aluno foi, tá precisando trabalhar essa habilidade que ele não tem, que ele não atingiu", mas a gente não sabe exatamente qual é a habilidade que a gente vai trabalhar com ele. Eu sempre falei: "A habilidade que o aluno deve ter é a de ler e escrever", ele sabendo isso, ele vai conseguir compreender as outras coisas, porém com esse negócio de vai passando, vai passando o aluno sem saber, fica difícil ele chegar, e mais na frente, numa série maior, ir sem saber, porque ele não sabe. Tem aluno que não sabe nem escrever o próprio nome. Aí fica complicado.
ENTREVISTADOR: Na sua opinião, qual é a diferença entre as avaliações em larga escala e a realizada em sala de aula?
ENTREVISTADA – Prof6S1: A diferença é que a realizada em sala de aula é aquele conteúdo que eu trabalhei e eu sei o que eu vou perguntar pra eles, o que eu vou dar e aqueles que têm a capacidade de fazer. Essa em larga escala vem com vários textos, coisas que eles nem trabalharam, que a gente não trabalhou em sala de aula e depois eles não leem, eles simplesmente clicam em qualquer coisa. E a diferença é essa, a que eu dei, a que eu trabalhei com eles em sala de aula, eu sei exatamente quem tem a capacidade de fazer e essa outra vai tudo no chute.
ENTREVISTADOR: Participou de alguma formação a respeito desse tema: Avaliação da Competência Leitora ou Avaliação em Larga Escala, alguma formação a respeito desse tema?
ENTREVISTADA – Prof6S1: Não lembro de ter participado dessas formações, não. Só sei que quando chega só fala: "Tal dia é a prova", mas ninguém sentou com a gente, explicou, falou, mostrou: "Olha, vai cair tal coisa, vai ser assim".

ENTREVISTADOR: Ok. Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sua sala de aula? Qual é a sua perspectiva sobre isso?

ENTREVISTADA – Prof6S1: Essas avaliações chegam pra gente, depois que o aluno já fez, eles falam assim: "Professora, você precisa trabalhar a habilidade que o seu aluno não desenvolveu". A gente pega, eles falam assim: "Ah, tá lá na plataforma, você entra e você trabalha". Já entrei, já fiz isso, já peguei da prova anterior que foi passada pra eles, peguei umas duas ou três questões lá e eram questões que eu não tinha trabalhado com eles. E teve uma das questões lá, que eu trabalhei com eles, eles erraram, que até eu fiquei brava com eles, porque eu falei: "E trabalhei isso com vocês e vocês não prestaram atenção na hora de ler".

ENTREVISTADOR: A sua prática em sala de aula é afetada por essas avaliações em larga escala? Em qual sentido?

ENTREVISTADA – Prof6S1: É afetada porque como eu não tenho o que vai cair exatamente da prova, então não tem como eu passar pra eles aquilo que eles querem. E agora com essas provas digitais, trabalho digital que tem, a gente tem que trabalhar uma série de textos que tá vindo na plataforma digital, porque eles falam: "Essa vai cair lá na prova, vai cair na prova". Só que os alunos, eles não estão interessados, por mais eu tente, que eu pegue isso, que eu leve pra sala de aula, que eu tente trabalhar com eles, é difícil, então eu nem sei como. Uma coisa sempre tá me afetando, sempre tá me afetando, porque eu não consigo desenvolver nem aquele trabalho que eu coloco no papel, no meu desenvolvimento da minha aula, eu não consigo trabalhar nem o meu e nem o da plataforma.

ENTREVISTADOR: De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados?

ENTREVISTADA – Prof6S1: São comunicados através de planilha, que no ATPC eles falam: "Professora, a sua turma não atingiu a porcentagem, eles estão abaixo do básico, você tem que trabalhar o abaixo do básico", porém como eu vou trabalhar com alunos, onde têm 35 alunos na sala de aula, dos 35, só cinco fazem atividades, presta atenção. Eu tenho alunos que são analfabetos, que não sabem ler, não sabem escrever e estão no 6º ano e eles vão chegar lá no Ensino Médio com essa dificuldade, que eles trouxeram essa dificuldade já. Não tem como eu... Eu não sou alfabetizadora, eu não posso parar a minha aula pra poder alfabetizar um aluno, que ele também não tá interessado.

ENTREVISTADOR: Como a escola encaminha as discussões referentes a este tema?

ENTREVISTADA – Prof6S1: É sempre na cobrança: "Você tem que trabalhar, você tem que trabalhar, você tem que fazer com que seu aluno entenda, que seu aluno queira fazer as coisas. Então você tem que modificar sua forma". Eu já tentei de várias formas: levar pra sala de informática, levar vídeo pra sala de aula, mudar a dinâmica, mudar a didática, mas não vai, não flui.

ENTREVISTADOR: O que você ou sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?

ENTREVISTADA – Prof6S1: A direção cobra, porque a gente tem que melhorar o índice, porque o nosso índice tá baixo. Então a gente tem que melhorar isso, é só cobrança pra melhorar, porém como que eu vou trabalhar, se a gente não tem uma internet boa, a gente não tem computador pra trabalhar, nas salas de aula tem a TV, porém não tem a internet lá pra gente poder espelhar as coisas ou levar o notebook pra poder trabalhar, mas a cobrança sempre tá vindo, que a gente tem que melhorar o índice,

mas sem material adequado fica difícil de melhorar esse índice. Com giz, que agora não é mais é giz, é canetão, lousa e saliva e a gente tenta, vamos ver o que vai dar.
ENTREVISTADOR: Obrigado, professora.

Transcrição – Prof7S2
Participantes:

- Entrevistador – Eduardo Moreira
- Entrevistada **– Prof7S2**

ENTREVISTADOR: Como você trabalha a leitura em suas aulas?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Trabalho leitura com interpretação textual, leitura escrita, muita interpretação textual, alguns textos relacionados à vivência deles, do cotidiano, do dia a dia, que tem a ver com o aluno. Tem que aproveitar bastante a bagagem do aluno nesse contexto de leitura e escrita.
ENTREVISTADOR: O que você acha das avaliações externas em larga escala, quais informações você possui sobre elas? Se você lembrar de alguma, pode me citar? Então seria o que você acha das avaliações externas em larga escala?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Ah, eu acho interessante as avaliações externas, são boas. Inclusive, eu aproveito a nota do aluno, não deixo passar nada e alguma coisa sai do contexto, não tem nada a ver com que a gente passa. Alguma coisa passa despercebido pra eles, mas na maioria das vezes, não, acho muito interessante.
ENTREVISTADOR: Na sua opinião, qual a diferença entre as avaliações em larga escala e a realizada em sala de aula?
ENTREVISTADA - Prof7S2: A diferença é que a que tá em sala de aula, eles já estão vendo, estão vivenciado, já sabe do que se trata, fica mais fácil pra eles, e a de larga escala, não. Alguns critérios pegam eles de surpresa, mas o restante normal.
ENTREVISTADOR: Participou de alguma formação a respeito desse tema: Avaliação de Competência Leitora ou Avaliação em Larga Escala?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Participei numa oficina na Faculdade há muito tempo.
ENTREVISTADOR: Você acredita que a avaliação em larga escala influencia a maneira como os professores conduzem a avaliação em sala de aula? Qual é a sua perspectiva sobre isso?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Não. Não influenciam nada, não. A maneira como os professores conduzem as avaliações em sala de aula. Não, não influencia nada, não.
ENTREVISTADOR: A sua prática em sala de aula é afetada pelas avaliações em larga escala? Em qual sentido?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Não. Não tem. Não afeta nada. As minhas avaliações é o que eu trabalho no dia a dia, no cotidiano com eles, e a de larga escala já é outra coisa que eles também estão por dentro do que acontece.
ENTREVISTADOR: De que maneira os resultados das avaliações em larga escala são comunicados?
ENTREVISTADA - Prof7S2: Alguma a gente fica sabendo de imediato. Outras, não. O resultado delas.
ENTREVISTADOR: Como a escola encaminha as discussões referentes a este tema?

ENTREVISTADA - Prof7S2: Encaminha as discussões, seria referente a fazer com que o aluno estude um pouco mais o que provavelmente irá cair nessas avaliações, dar algum norte pra gente, e é isso.

ENTREVISTADOR: O que você ou a sua instituição escolar fazem a partir dos resultados das avaliações externas?

ENTREVISTADA - Prof7S2: Bom, eu não sei os demais professores, mas eu pelo menos, eu uso o resultado. Eu sempre uso o resultado, pelos menos da minha área, se é essa a pergunta? É. Eu uso o resultado.

ENTREVISTADOR: Muito obrigado.