

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Julia Ribeiro Tamietti

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA: Existe
avaliação de leitura no início do processo de alfabetização?**

Belo Horizonte

2025

Julia Ribeiro Tamietti

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA: Existe
avaliação de leitura no início do processo de alfabetização?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Stela Marques

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão docente.

Linha de Pesquisa: Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas, História e memória da docência e da escolarização.

Belo Horizonte

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T158f	<p>Tamietti, Julia Ribeiro Formação de professores para avaliação de leitura: existe avaliação de leitura no início do processo de alfabetização? / Julia Ribeiro Tamietti. Belo Horizonte, 2025. 107 f. : il.</p> <p>Orientadora: Stela Marques Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Leitura (Ensino fundamental) - Avaliação. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Professores - Formação. 5. Professores - Entrevistas. 6. Escolas públicas - Belo Horizonte (MG). 7. Escolas particulares - Belo Horizonte (MG). I. Marques, Stela. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
-------	--

SIB PUC MINAS

CDU: 372.41

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Julia Ribeiro Tamietti

Formação de professores para avaliação de leitura: Existe avaliação de leitura no início do processo de alfabetização?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Escolar e Profissão docente. Linha de Pesquisa: Docência: Formação, Trabalho e Práticas Educativas, História e memória da docência e da escolarização.

Banca examinadora

Prof.ª Dr.ª Stela Marques (orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Magali dos Reis
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Cristiene Galvão
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 09 de maio de 2025

Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós..

Efésios 3:20

Agradecimentos

Admito que me é estranho que você, querido leitor, inicie sua leitura justamente por aqui. Digo que me é curioso pois só estou sendo capaz de escrever essa sessão inicial ao final de uma longa trajetória.

Porém, após me permitir navegar nessa dita contradição, cheguei a conclusão de que de fato tudo se inicia em nosso processo de reconhecimento de tudo aquilo que nos serviu de pilar para que construíssemos nossa estrada e pudéssemos caminhar. Falo isso por mim, afinal, se não fosse o meu agradecimento aos meus pais que não me dissuadiram quando disse, com 17 anos, que iria me graduar em pedagogia, estaria longe de fazer o que de fato amo e com certeza não estaria aqui.

Fazer esse exercício de retrospecto me faz emocionar ao pensar que apesar das pedras no caminho, como já diria Guimarães Rosa, fui capaz de finalizar esse desafio que foi percorrer os caminhos acadêmicos do mestrado. Sou imensamente grata por minha família que me apoiou, incentivou e suportou durante toda minha formação. Meu pai Marcelo e minha mãe Glaucia por sempre acreditarem em mim e em meu potencial, fazendo de tudo que eu pudesse exercer aquilo que acredito ser chamada para fazer; minha avó Neila que investiu em minha formação garantindo que eu tivesse acesso à uma segunda língua, o que me permitiu conhecer o mundo e hoje trabalhar com educação bilíngue; e minha tia Sandra e tio Juno abriram sua casa para que eu pudesse ter tranquilidade com relação a locomoção.

Sou grata também por minha orientadora, a professora doutora Stela, que lutou por mim mesmo não sendo minha primeira orientadora, me aceitou e me acompanhou durante os últimos dois anos, sendo sempre muito atenciosa e paciente, mesmo com minhas perguntas repetitivas e inocentes. Outra professora a quem muito devo, apesar de ela mesmo provavelmente não ter dimensão disso, é a professora doutora Mônica que também acreditou em mim e me permitiu aprofundar mais em minha área de pesquisa por meio de orientação em pesquisa paralela.

Nessa listagem de agradecimentos também não posso deixar de citar a escola Maple Bear Sagrada Família e sua coordenação. Vocês foram aqueles que abriram as portas para que eu ingressasse na docência, me permitindo colocar em

prática minha paixão pela educação. Minha coordenadora Nathália e minha diretora Daniela, sempre compreensivas com minhas demandas de horários e sempre cuidadosas em incentivo, formação e apresentação de um universo cada vez mais amplo e apaixonante da sala de aula.

Dentro da lógica de atuação docente, não posso deixar de lado minhas crianças, que apesar de não poder citar nome por nome aqui, são sementinhas plantadas em minha vida que germinam com flores de muita beleza e alegria todas as minhas. Seus sorrisos sinceros, suas falas doces “te amo Ms. Jujuzinha”, são o que me movimenta e alimenta todos os dias, me dando a certeza de que estou no caminho certo.

Agradeço também ao programa de financiamento da CAPES que me permitiu melhorar minha formação.

Sem querer me delongar demais aqui, termino minha lista agradecendo aquele que é o responsável principal por todas as minhas vitórias e conquistas, o meu Deus: Jesus, eu sei que sem ti eu nada seria, pois é o Senhor que opera em mim tanto o querer quanto o realizar, segundo a tua vontade. Sou grata pelo teu sustento e pelas tuas misericórdias diárias; pelo dom que creio ter me concedido para ensinar e amor para cuidar; Sou grata porque até aqui o Senhor tem sido bom e tem me colocado em lugares muito mais altos do que jamais pensei em estar.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de avaliação de leitura aplicadas por professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental, tanto da rede pública quanto da privada. A partir de um estudo de caso, buscou-se compreender de que forma os professores avaliam a aquisição da leitura no início do processo de alfabetização, analisando as práticas pedagógicas e os instrumentos utilizados para esse fim. Foram realizadas entrevistas com professores e coordenações pedagógicas de seis escolas em Belo Horizonte, sendo três públicas e três particulares. A pesquisa identificou que, apesar da importância da avaliação de leitura ser amplamente reconhecida, há uma lacuna significativa na formação inicial dos professores, que não contempla de forma adequada essa prática. Além disso, a maioria das formações continuadas realizadas pelos docentes ocorre por iniciativa própria, o que evidencia a ausência de políticas institucionais de capacitação nesse aspecto. As entrevistas revelaram que, embora as coordenações escolares promovam diretrizes padronizadas para a avaliação, os professores, na prática, adotam abordagens mais flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. A análise dos dados coletados foi realizada à luz de referencial teórico sobre avaliação educacional, alfabetização e letramento, destacando autores como Magda Soares, Santos e Mortatti, que discutem as dimensões e desafios envolvidos no processo de avaliação de leitura. A pesquisa conclui que há uma necessidade urgente de maior integração entre a formação docente e as práticas avaliativas de leitura, além de uma reestruturação das políticas educacionais para oferecer suporte adequado aos professores no desenvolvimento dessa competência essencial.

Palavras-chave: Avaliação de leitura, Alfabetização, Formação de professores, Educação fundamental, Letramento.

Abstract

This research aims to investigate the reading assessment practices applied by teachers in the 1st and 2nd years of elementary education in both public and private schools. Through a case study, it sought to understand how teachers assess the acquisition of reading skills at the beginning of the literacy process, analyzing the pedagogical practices and tools used for this purpose. Interviews were conducted with teachers and pedagogical coordinators from six schools in Belo Horizonte, including three public and three private schools. The research identified that, despite the broad recognition of the importance of reading assessment, there is a significant gap in teachers' initial training, which does not adequately cover this practice. Moreover, most of the continuous training undertaken by teachers is initiated by themselves, highlighting the lack of institutional policies for training in this area. The interviews revealed that, while school coordinators promote standardized guidelines for assessment, teachers, in practice, adopt more flexible approaches tailored to the individual needs of students. The analysis of the collected data was conducted in light of theoretical references on educational assessment, literacy, and reading, highlighting authors such as Magda Soares, Santos, and Mortatti, who discuss the dimensions and challenges involved in the reading assessment process. The research concludes that there is an urgent need for greater integration between teacher training and reading assessment practices, as well as a restructuring of educational policies to provide adequate support to teachers in developing this essential competency.

Keywords: Reading assessment, Literacy, Teacher training, Elementary education, Reading proficiency.

Lista de tabelas

Quadro 1: Leitura e prova Brasil.....	27
Quadro 2: O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental	27
Quadro 3: O ensino de leitura literária nos anos iniciais do fundamental.....	28
Quadro 4: Saberes-saberes mobilizados por professoras alfabetizadoras.....	28
Quadro 5: Relação de participantes da entrevista.....	34
Quadro 6: Relação de respondentes do questionário.....	34
Quadro 7: síntese de ferramentas de escuta e para quem se destina.....	37
Quadro 8: Concepções sobre avaliação de leitura.....	54
Quadro 9: Instrumentos de avaliação de leitura	62
Quadro 10: Desafios dentro de sala de aula para o ensino da leitura.....	74

Sumário

Introdução.....	10
1. Capítulo I.....	14
1.1 Problema de pesquisa	18
1.3 Justificativa	20
1.4 Revisão bibliográfica	23
1.5 Hipóteses	29
1.6 Objetivos	27
2. Capítulo II: Metodologia.....	31
2.1 Tipo de pesquisa.....	31
2.2 Instrumentos de coleta.....	32
2.3 Vantagens e limitações da pesquisa.....	36
3. Capítulo III: Revisão de literatura	38
3.1 A história da formação docente no Brasil	38
3.2 Formação docente para o professor alfabetizador	43
3.3 Formação continuada para educação básica	46
3.4 Alfabetização e letramento	48
3.5 Práticas de avaliação de leitura	50
4. Capítulo IV: Apresentação e análise de dados	55
4.1 O que é avaliação de leitura	56
4.2 Instrumentos de avaliação de leitura	62
4.3 Formação inicial e continuada	66
4.4 Impacto da aplicação (ou ausência) de estratégias de avaliação da leitura	69
4.5 Desafios na avaliação e ensino da leitura	73
4.5.1 Número de crianças em sala de aula	75
4.5.2 Famílias	76

4.5.3 Crianças atípicas	79
4.5.4 Nivelamento de leitura	82
4.6 O posicionamento das coordenadoras escolares em contraste com perspectivas das professoras sobre avaliação de leitura	85
5. Considerações finais	92
6. Bibliografias	95
7. Apêndice	98
7.1 Roteiro entrevista	99
7.2 Termo de consentimento esclarecido.....	100
7.3 Questionário	101
8. Anexo	102

Introdução

Até aos anos de 1980, o processo de alfabetização escolar no Brasil se dava de forma engessada e por etapas, tendo a criança que aprender a ler e escrever, ambas as ações no infinitivo, para posteriormente ser introduzida a leitura de gêneros textuais e a escrita de história e cartas. Ou seja, existia um isolamento da aprendizagem e uma formação fragmentada e não integral do aluno.

Após essa data, com os estudos sobre o construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e suas pesquisas sobre perspectivas psicogenéticas da aprendizagem da língua escrita, uma grande mudança acontece no que tange os conceitos e práticas dentro da alfabetização, como explica Magda Soares (2011):

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabetizada; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita (SOARES, 2011, p. 200).

Com as mudanças no âmbito educacional e no entendimento do que seria o processo de alfabetização, assim como na nova percepção de que o conhecimento construído de maneira integrada e contextualizado é essencial para o desenvolvimento do aluno, surge o termo *letramento*. O letramento, portanto, é a nomenclatura dada para práticas de leitura e escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabetico e ortográfico (Soares, 2011). Hoje não se trabalha mais esses termos de forma isolada, eles são aplicados de maneira conjunta tanto na formação de professores, quanto nas práticas pedagógicas dentro de sala de aula, seja na educação infantil ou na educação de jovens e adultos.

Dentro da Base Nacional Curricular (BNCC) são pontuados importantes aspectos do processo de alfabetização assim como os objetivos que devem ser alcançados com a consolidação dos mesmos. Sendo assim, ao final do processo de alfabetização o aluno deve ser capaz de:

1. Compreender a leitura como fonte de prazer, informação e aprendizagem, desenvolvendo o interesse e o hábito de ler diferentes tipos de textos;

2. Utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de acesso à informação, à cultura, ao conhecimento científico e como meio de participação social;
3. Compreender, produzir e interpretar diferentes gêneros textuais, como narrativas, poemas, cartas, notícias, entre outros, considerando as características de cada um e os contextos de uso;
4. Desenvolver a consciência fonológica, compreendendo a relação entre sons e letras, o que é fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita;
5. Utilizar estratégias de leitura e escrita, como inferência, antecipação, identificação de ideias principais, síntese, entre outras, para compreender e produzir textos;
6. Compreender a norma padrão da língua escrita e utilizar diferentes registros linguísticos de acordo com as situações de comunicação (BNCC, 2017).

Para averiguar a aquisição do conhecimento alfabético e ortográfico, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1980) são amplamente usados pela categorização feita no processo de escrita da criança. Segundo as autoras, são cinco os níveis de desenvolvimento da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. De acordo com essas classificações é possível se fazer avaliações sistemáticas do processo de aquisição da escrita, porém, a categorização e avaliação do processo de aquisição da leitura é deixado de lado. Como reflexo da escassez de pesquisas relacionadas à temática da avaliação e do processo de aquisição da leitura no Brasil, pouco dessa discussão chega também aos cursos de formação de professores, e consequentemente aos seus projetos pedagógicos e ementas curriculares, como observado nos respectivos documentos da Universidade de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC)¹, analisados durante a escrita desta dissertação.

Tendo em vista, portanto, o processo de alfabetização e letramento como essencial para o desenvolvimento de crianças em um mundo letrado, assim como os objetivos colocados pelas bases nacionais curriculares no que concerne esse assunto, é proposto neste trabalho uma pesquisa, baseada em estudos de caso, sobre a formação do professor alfabetizador e a avaliação da progressão de leitura

¹ Ementas curriculares analisadas das disciplinas de alfabetização e letramento até o ano de 2024 e encontradas no anexo I.

da criança, tendo como enfoque a existência ou ausência de métodos utilizados por professores de 1º e 2º ano do ensino fundamental da escola pública e privada para avaliar a aquisição do processo de leitura das crianças.

1. Capítulo I

A avaliação educacional tem sido historicamente um tema sensível e controverso no Brasil. A questão se torna ainda mais complexa quando focamos em um dos aspectos fundamentais da educação: a avaliação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo, que envolve medir o desenvolvimento das habilidades de leitura, é essencial para a formação do aluno e sua capacidade de interpretar o mundo. No entanto, a avaliação de leitura ainda enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro, tanto em termos de práticas pedagógicas quanto de políticas públicas.

Historicamente, a educação no Brasil passou por diferentes fases de desenvolvimento, e a avaliação sempre ocupou um lugar central nas discussões sobre qualidade e eficácia do ensino. A partir da década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve uma tentativa de normatizar a avaliação nas escolas. Segundo Luckesi (2011), a avaliação educacional deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e voltado para o crescimento do aluno, não apenas como um mecanismo punitivo ou classificatório. No entanto, a prática nas salas de aula nem sempre acompanha esses princípios teóricos.

A avaliação da leitura, especificamente, tornou-se um ponto de atenção nas políticas educacionais com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece que a leitura deve ser promovida e avaliada desde os primeiros anos da educação básica, com ênfase no desenvolvimento de estratégias e procedimentos de compreensão textual. Esse direcionamento busca assegurar que os alunos se apropriem das habilidades leitoras de forma progressiva e significativa, preparando-os para enfrentar os desafios da vida acadêmica e social.

Entretanto, estudos apontam que, apesar das diretrizes da BNCC, há uma lacuna significativa na formação de professores no que tange à avaliação da leitura. Mortatti (2006) destaca que, embora a alfabetização seja amplamente discutida nos cursos de formação docente, os aspectos relacionados à avaliação da aquisição de leitura raramente são abordados de forma adequada. Esse cenário leva à aplicação de métodos avaliativos que muitas vezes são subjetivos, pouco estruturados ou mesmo inexistentes, especialmente no que se refere aos primeiros anos do ensino fundamental.

A avaliação educacional, em qualquer uma de suas formas, é um tema delicado na educação brasileira. Ela carrega o peso de decisões políticas, expectativas sociais e pressões institucionais. A avaliação da leitura nos anos iniciais torna-se ainda mais sensível, uma vez que se trata de um período crucial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas da criança. Avaliações inadequadas podem comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Freitas (2007) argumenta que a avaliação na educação brasileira historicamente tem sido utilizada como instrumento de controle e classificação, o que muitas vezes gera exclusão, ao invés de promover inclusão e desenvolvimento. No contexto da leitura, a falta de clareza nos critérios avaliativos pode reforçar desigualdades, especialmente em um país marcado por disparidades socioeconômicas profundas. Em escolas públicas, onde muitos alunos enfrentam dificuldades relacionadas à pobreza, a avaliação de leitura mal estruturada pode agravar as desigualdades educacionais, ao invés de corrigi-las.

Essa sensibilidade é amplificada pela falta de consenso sobre como medir adequadamente a progressão das habilidades de leitura. Segundo Soares (2021), o processo de leitura envolve diversas dimensões — fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas —, e a avaliação deve ser capaz de capturar esse processo de maneira holística. No entanto, na prática, muitos professores se deparam com a ausência de ferramentas adequadas para realizar essa tarefa, o que resulta em avaliações limitadas ao deciframento de palavras.

A avaliação da leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental, deveria estar mais alinhada com uma perspectiva formativa. De acordo com Santos (2012), a avaliação formativa é aquela que acompanha o processo de aprendizagem, permitindo que o professor intervenha de maneira contínua para ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Esse tipo de avaliação não deve ser usada para rotular ou excluir, mas para promover o desenvolvimento do aluno, estimulando-o a alcançar níveis mais elevados de compreensão e interpretação.

Quando aplicada à leitura, a avaliação formativa pode ajudar a identificar o estágio de desenvolvimento leitor de cada criança e oferecer intervenções pedagógicas adequadas para cada fase. Vygotsky (1998) ressalta a importância da "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto. A avaliação

formativa da leitura deveria ser utilizada para identificar essa zona e apoiar o desenvolvimento do aluno a partir dela, promovendo avanços graduais e significativos em suas habilidades leitoras.

Embora a teoria educacional aponte para a necessidade de avaliações formativas e abrangentes, a prática nas escolas brasileiras ainda está longe de atingir esse ideal. A pesquisa de Mortatti (2006) sobre a formação de professores em relação à alfabetização e letramento mostra que a maioria dos cursos de pedagogia ainda foca mais na escrita do que na leitura, deixando os futuros professores mal preparados para avaliar de maneira eficaz o progresso de seus alunos nesse aspecto crucial da educação.

Além disso, as condições de trabalho dos professores, especialmente nas escolas públicas, agravam a dificuldade de implementar avaliações de leitura de qualidade. Muitos professores enfrentam salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos adequados e jornadas exaustivas, o que dificulta a aplicação de métodos avaliativos mais complexos e individualizados. Essas condições limitam a capacidade dos professores de aplicar estratégias de avaliação que permitam identificar e atuar sobre as necessidades específicas de cada aluno.

Freitas (2007) sugere que, para superar esses desafios, é fundamental repensar o papel da avaliação no contexto escolar, promovendo uma cultura de avaliação que seja realmente formativa e integradora, capaz de promover o desenvolvimento de todos os alunos. Isso exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também reformas estruturais no sistema educacional, incluindo melhores condições de trabalho para os professores e a criação de políticas públicas que incentivem o uso de avaliações mais justas e inclusivas.

2.1 Conceitos-chave do estudo

No contexto da educação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação de leitura se destaca como um aspecto fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas das crianças. Esse processo, no entanto, envolve diversos conceitos inter-relacionados, tais como alfabetização, letramento, avaliação de leitura, progressão de leitura, avaliação formativa e metodologias de avaliação. A seguir, esses conceitos são discutidos

com base nos principais teóricos que estudam essas áreas e nas práticas pedagógicas adotadas na educação brasileira.

O conceito de alfabetização refere-se ao processo de aquisição das habilidades necessárias para a leitura e a escrita, mais especificamente ao domínio do sistema alfabético e ortográfico. Tradicionalmente, a alfabetização tem sido associada à habilidade de decodificar palavras, ou seja, de identificar e ler letras e palavras, formando frases coerentes. Magda Soares (2016), uma das principais referências na área, explica que a alfabetização é essencial para o desenvolvimento do indivíduo no ambiente escolar e social. Ela argumenta que o domínio do código alfabético é o ponto de partida para a inserção em práticas letradas mais amplas, que envolvem não apenas a capacidade de ler, mas de compreender e interagir com textos em diferentes contextos.

Complementando o conceito de alfabetização, o letramento vai além do simples ato de decodificar palavras. Trata-se da inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que ele utilize essas habilidades de maneira funcional e significativa em sua vida cotidiana. O letramento, portanto, envolve a capacidade de usar a leitura e a escrita para comunicar-se, acessar informações e participar das diversas práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita. Soares (2011) define o letramento como um conceito mais amplo, que abrange o uso da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação, enfatizando que a alfabetização e o letramento são processos complementares e interdependentes.

Nesse contexto, a avaliação de leitura é crucial para acompanhar o progresso do aluno durante a fase de alfabetização e letramento. Avaliar a leitura significa medir a capacidade de o aluno reconhecer palavras, interpretar textos e fazer inferências, garantindo que ele esteja adquirindo as habilidades necessárias para a plena compreensão dos textos. Luckesi (2011) destaca que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, ou seja, deve servir como uma ferramenta de apoio ao ensino e à aprendizagem, fornecendo subsídios para que o professor intervenha de maneira eficaz no processo educativo.

A progressão de leitura, por sua vez, refere-se ao avanço gradual nas habilidades leitoras de cada aluno ao longo do tempo. Esse conceito está intimamente ligado à avaliação formativa, pois possibilita que o professor identifique em qual estágio de desenvolvimento o aluno se encontra e, assim, ofereça as intervenções pedagógicas necessárias para promover seu progresso. Vygotsky

(1998), com sua teoria da zona de desenvolvimento proximal, sugere que o processo de aprendizagem deve ser guiado por meio de uma interação constante entre o que a criança já sabe e o que ela está pronta para aprender com o apoio de um adulto. Aplicada à leitura, essa teoria aponta para a importância de uma avaliação contínua que considere o estágio atual da criança e suas potenciais capacidades.

A avaliação formativa é, então, o tipo de avaliação mais adequado para acompanhar a progressão de leitura. Ela permite que o professor ajuste suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, em vez de apenas classificá-los com base em testes ou exames. Segundo Santos (2012), a avaliação formativa promove o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois oferece feedback constante e possibilita correções e ajustes ao longo do processo de aprendizagem. Em vez de ser usada como instrumento de punição ou classificação, a avaliação formativa atua como um meio de apoiar o aluno em sua jornada de aprendizagem, ajudando-o a superar suas dificuldades e alcançar melhores resultados.

Finalmente, as metodologias de avaliação são as estratégias e ferramentas utilizadas pelos professores para conduzir o processo avaliativo de maneira eficaz. No Brasil, essas metodologias muitas vezes carecem de sistematização, especialmente no que diz respeito à avaliação de leitura. Como resultado, os professores frequentemente se veem despreparados para avaliar a progressão das habilidades de leitura de seus alunos de forma objetiva e eficaz. A pesquisa mostra que, na ausência de formação adequada, muitos docentes acabam adotando práticas avaliativas informais, baseadas na observação individual e subjetiva do progresso de cada aluno.

Nesse sentido, teóricos como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1980) trouxeram contribuições significativas ao estudo da psicogênese da língua escrita, oferecendo um referencial teórico para entender como as crianças aprendem a ler e escrever. Seus estudos destacam a importância de se compreender os diferentes níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura para aplicar avaliações mais precisas e adaptadas às necessidades de cada criança.

Dessa forma, os conceitos de alfabetização, letramento, avaliação de leitura, progressão de leitura, avaliação formativa e metodologias de avaliação são cruciais para a compreensão de como se dá o desenvolvimento das habilidades leitoras nos

primeiros anos de escolarização. A avaliação da leitura, quando bem fundamentada e aplicada, pode contribuir significativamente para o sucesso escolar dos alunos, ajudando a identificar e resolver dificuldades e promovendo o interesse pela leitura desde cedo. Para isso, é essencial que os professores recebam formação adequada e contínua, que lhes permita aplicar metodologias de avaliação eficazes e capazes de promover o desenvolvimento integral de seus alunos.

1.2 Problema de pesquisa

A problematização da pesquisa gira em torno da lacuna existente na formação docente em relação à avaliação de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 1º e 2º anos. Embora a alfabetização e o letramento sejam temas amplamente abordados nas diretrizes curriculares e nas práticas pedagógicas, a questão da avaliação da aquisição de leitura é frequentemente negligenciada nos cursos de formação de professores. Isso gera um descompasso entre a necessidade de avaliar a progressão da leitura, como indicado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a preparação efetiva dos educadores para realizar essa tarefa de maneira sistemática e eficaz.

A questão central que norteia a pesquisa pode ser expressa da seguinte forma: **Existem estratégias eficazes para avaliar a leitura e a progressão dos alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental em escolas públicas e privadas?** A pesquisa busca investigar se os professores que atuam nessa etapa da educação possuem metodologias adequadas para avaliar o desenvolvimento das habilidades leitoras de seus alunos, ou se, em contraste, estão desprovidos de formação específica nesse aspecto.

Dentro dos cursos de pedagogia de Belo Horizonte, uma grande ênfase se dá ao processo de alfabetização associado ao letramento, assim como ao processo de desenvolvimento da escrita, mas pouco se vê sobre o processo de aquisição de leitura. Realizando uma busca dentro das ementas curriculares das disciplinas de alfabetização e letramento das três maiores universidades de Belo Horizonte, a saber: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), descobriu-se que dentro do proposto para as disciplinas em questão, não

se tem uma formação com base metodológicas de avaliação da aquisição do processo de leitura.

O problema se torna mais evidente quando se considera que, de acordo com a BNCC, os alunos devem desenvolver não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos. Isso exige dos professores não apenas o domínio de técnicas de alfabetização, mas também uma compreensão profunda das práticas avaliativas relacionadas à leitura. Contudo, a análise de ementas curriculares de cursos de pedagogia de importantes universidades revela que há pouco ou nenhum foco em métodos de avaliação da aquisição de leitura, concentrando-se principalmente no ensino da escrita e da decodificação textual.

Além disso, a ausência de uma formação consistente sobre avaliação da leitura contribui para a perpetuação de desigualdades educacionais. Professores mal preparados podem não identificar adequadamente as dificuldades enfrentadas por alunos em contextos vulneráveis, o que acentua as disparidades de aprendizagem entre estudantes de diferentes condições socioeconômicas. Nas escolas públicas, em particular, onde os desafios relacionados à pobreza e à falta de recursos são mais pronunciados, a falta de estratégias de avaliação claras e eficazes agrava ainda mais os problemas de aprendizado.

Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar se as estratégias avaliativas empregadas pelos professores são eficazes, quais são os desafios enfrentados na avaliação da leitura e como a formação docente pode ser aprimorada para atender melhor a essa demanda. A pesquisa também busca entender se há diferenças significativas nas práticas de avaliação entre escolas públicas e privadas e quais são os impactos dessas práticas no desenvolvimento dos alunos.

Portanto, o problema de pesquisa aqui colocado envolve uma reflexão crítica sobre a adequação da formação dos professores para avaliar a leitura e sobre as consequências de uma avaliação insuficiente ou inadequada nesse processo. A pesquisa visa propor caminhos que possam melhorar tanto a formação docente quanto a prática avaliativa, buscando contribuir para uma educação mais inclusiva e eficaz, que promova o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura nos primeiros anos do ensino fundamental.

1.3 Justificativa

A justificativa para esta pesquisa surge a partir de uma inquietação pessoal que remonta à minha experiência como professora regente. Ao assumir o cargo, senti uma clara lacuna em minha formação no que diz respeito à avaliação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a alfabetização e o letramento sejam amplamente discutidos durante a formação acadêmica, a prática avaliativa, especialmente no campo da leitura, foi um tema pouco abordado em minha trajetória formativa. Esse sentimento de falta de preparo se intensificou quando percebi que, ao ingressar no campo educacional, havia uma demanda explícita por parte da coordenação escolar para que aplicássemos avaliações precisas e eficazes de leitura, sem que houvesse um suporte pedagógico adequado para tal.

Esse cenário se agrava pela observação de que o assunto da avaliação de leitura é raramente discutido nas salas de professores. Nas reuniões pedagógicas e conversas informais entre colegas, o tema da avaliação da escrita é recorrente e central, enquanto a avaliação da leitura, quando mencionada, é tratada de forma superficial ou como um complemento. Essa falta de troca e debate entre os profissionais da educação revela que muitos professores, assim como eu, sentem-se pouco preparados para avaliar com clareza o processo de aquisição de leitura dos alunos, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, quando a consolidação dessas habilidades é crucial.

A escola onde trabalho adota materiais e metodologias de avaliação de leitura vindos de fora do Brasil, o que, por um lado, garante uma padronização e estrutura, mas, por outro, levanta a questão sobre a pertinência e a adequação desses instrumentos ao contexto brasileiro. Essa situação despertou em mim uma curiosidade crescente sobre o que é feito dentro das salas de aula em outras escolas brasileiras. Como essas práticas avaliativas são conduzidas em instituições de ensino público e privado? Será que os professores de outras escolas enfrentam as mesmas dificuldades de formação e suporte? Quais são as metodologias utilizadas por eles, e como essas estratégias impactam o desenvolvimento da leitura nas crianças?

Essa curiosidade se transformou na motivação central para este estudo, pois vejo a necessidade de entender se a realidade de outras escolas reflete ou contrasta com a minha experiência e, acima de tudo, como a avaliação da leitura

pode ser aprimorada em contextos brasileiros. O foco da instituição onde trabalho na avaliação de leitura, usando referências internacionais, também me levou a questionar a relevância de uma prática pedagógica que está, muitas vezes, desconectada da realidade e das especificidades da educação brasileira. Esse descompasso entre a prática cotidiana e as ferramentas avaliativas importadas reforça a necessidade de se investigar metodologias adequadas e adaptadas ao nosso contexto.

Além da motivação pessoal, a justificativa deste estudo se apoia em um levantamento da revisão bibliográfica sobre a temática que revela uma escassez significativa de pesquisas voltadas para a avaliação de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, como será apresentado na próxima seção. Uma busca realizada em bases de teses e dissertações mostrou resultados aquém do esperado. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por exemplo, foram encontrados apenas sete trabalhos ao cruzar os descritores "avaliação de progressão de leitura" e "crianças". Quando cruzados os termos "avaliação de leitura" e "anos iniciais do ensino fundamental I", o número de trabalhos caiu para três. No repositório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os resultados foram ainda mais limitados, com apenas dois trabalhos localizados, um artigo e uma monografia. Outras plataformas consultadas, como a Biblioteca Virtual da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC), o Education Resources Information Center (ERIC) e a Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações da USP, não apresentaram resultados relevantes sobre o tema.

Essa ausência de estudos sistemáticos e profundos sobre a avaliação de leitura no Brasil ressalta a urgência de promover pesquisas nessa área. Considerando a relevância social e acadêmica do tema, e os desafios enfrentados pelos professores que atuam diretamente na alfabetização, a falta de pesquisas reflete uma lacuna preocupante tanto na formação de docentes quanto nas práticas pedagógicas que impactam diretamente o desenvolvimento das crianças. Esse déficit é ainda mais grave em um país marcado por desigualdades educacionais e onde a leitura, como prática social e educativa, tem papel central na construção de uma sociedade crítica e participativa.

Portanto, este estudo se justifica não apenas por uma motivação pessoal decorrente de uma vivência profissional, mas também por uma carência na literatura acadêmica sobre o tema, o que demonstra uma lacuna na formação de professores

e na produção científica brasileira. A pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para o campo da educação, oferecendo insights valiosos sobre como as práticas de avaliação da leitura podem ser aprimoradas, além de possibilitar a criação de metodologias mais adequadas ao contexto brasileiro. Ao investigar como os professores do 1º e 2º anos do ensino fundamental estão avaliando a progressão de leitura de seus alunos, esta pesquisa pretende fornecer subsídios para a formação docente, para as práticas pedagógicas e, de maneira mais ampla, para o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem e promovam uma educação de qualidade.

1.4 Revisão de bibliografia

No contexto atual da pesquisa em avaliação de leitura nos anos iniciais da Educação Fundamental, é crucial compreender sobre a bibliografia disponível sobre a temática para identificar lacunas de conhecimento e avançar no entendimento da formação dos docentes que atuam na área.

A evolução da pesquisa em avaliação de leitura no Brasil remonta o início dos anos dois mil com os resultados do Sistema de avaliação da Educação básica - SAEB, que demonstraram o estado crítico da formação inicial dos alunos de escola pública no país, principalmente no que tange a língua e a leitura (Menegasi, 2008). Partindo das avaliações nacionais, investimentos em estudos na área começaram a ser feitos, tendo o ano de 2006 como marco inicial para produções na área.

Retomando a importância da temática nos estudos sobre formação de professores, ressalta-se o papel fundamental que o tema abrange na resolução de desafios contemporâneos de percentual de população leitora que temos no Brasil e os impactos sociais desses resultados.

Tomando como base os resultados obtidos nas plataformas de pesquisas de teses e dissertações e bibliotecas nacionais e institucionais, vê-se que pouco se tem no que tange pesquisas e produções que abrangem a temática. Essa seção tem, portanto, a finalidade de descrever as contribuições já existentes sobre a formação dos docentes no que diz respeito à avaliação de leitura nos anos iniciais da alfabetização para que, partindo dos avanços já existentes, a presente pesquisa possa contribuir para essa área de estudo, ainda tão escassa de produções. A busca pelos descritores nas plataformas de busca se deu entre os meses de julho a

setembro de 2023, sendo importante ressaltar que trabalhos publicados após esse marco não entraram nos resultados.

Os resultados obtidos foram de 3 teses e 2 dissertações que abordam a temática da avaliação de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, o que demonstra como essa ainda não é uma discussão que chegou aos núcleos acadêmicos do Brasil de maneira consolidada.

A revisão bibliográfica sobre as práticas de alfabetização e avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser compreendido a partir da análise desses 5 trabalhos. A pesquisa de Magna do Carmo Silva Cruz, intitulada "Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças" (2012), investiga as práticas de alfabetização em escolas organizadas em séries e ciclos nos municípios de Recife. Este estudo foca na relação entre a organização escolar e a alfabetização, a progressão e as expectativas de aprendizagem, além da fabricação das práticas de alfabetização no cotidiano escolar. Realizada com seis professoras e suas turmas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa destaca como a política educacional local influencia o cotidiano escolar e as práticas de alfabetização.

Em um contexto semelhante, Fátima Soares da Silva, em sua tese "Leitura e prova Brasil: leitura e avaliação" (2013), analisa os resultados da Prova Brasil em cinco turmas de escolas públicas do quinto ano, investigando os fatores que contribuem para o desempenho dos alunos. Silva discute a confiabilidade da Prova Brasil e observa as condições de ensino e práticas pedagógicas em relação às habilidades cobradas pela prova. Os resultados indicam uma falta de trabalho sistemático e diversificado nas atividades de leitura, o que pode impactar negativamente o desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Por outro lado, Silvana Mendes Sabino Soares, na dissertação "O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação" (2017), explora a influência das avaliações em larga escala, como o PAIC e o SPAECE-Alfa, nas práticas pedagógicas de leitura. O estudo identifica as concepções de leitura e avaliação que orientam o trabalho dos professores, analisa as estratégias e recursos utilizados para desenvolver a competência leitora e investiga como as crianças compreendem a leitura. Os resultados sugerem a necessidade de maior alinhamento entre ensino,

aprendizagem e avaliação da leitura, indicando um caminho a ser percorrido para alcançar essa harmonia.

A tese de Iracema Santos do Nascimento, "O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola" (2016), analisa as dimensões da gestão e estrutura escolar no ensino de leitura literária. A pesquisa identificou cinco dimensões cruciais: formação de professores, planejamento e gestão pedagógica, seleção de materiais de leitura, métodos avaliativos consistentes e criação de um ambiente que promove a troca de ideias e a produção de sentidos. A pesquisa conclui que essas dimensões não são consideradas de forma integrada, afetando a eficácia do ensino de leitura literária.

Por fim, Maria Geiziane Bezerra Souza, em "Saber-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas" (2018), examina práticas de alfabetização eficazes com base em teorias de Soares, Morais, Chartier e outros. O estudo destaca a contextualização histórica das práticas de alfabetização, analisa as práticas de duas professoras consideradas bem-sucedidas e identifica conhecimentos e habilidades híbridos construídos a partir de experiências pessoais, formação acadêmica e práticas cotidianas. Os resultados mostram que as professoras adotavam abordagens diversificadas e eficazes para atender alunos com diferentes níveis de proficiência, ressaltando a importância de práticas letradas na alfabetização.

A análise desses estudos revela uma diversidade de abordagens e desafios relacionados às práticas de alfabetização e avaliação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto Cruz e Nascimento enfatizam a influência da organização escolar e da gestão no processo de alfabetização, Silva e Soares focam na avaliação em larga escala e suas implicações pedagógicas. Souza, por sua vez, destaca práticas bem-sucedidas de alfabetização e letramento, oferecendo insights valiosos para o desenvolvimento de abordagens eficazes no ensino da leitura e escrita. Esses estudos contribuem para a compreensão das complexidades envolvidas na alfabetização e avaliação da leitura, oferecendo direções importantes para pesquisas futuras e políticas educacionais.

Importante ressaltar que avaliação de leitura dentro de sala de aula de maneira específica, não é um assunto apresentado nas produções encontradas na busca pela revisão bibliográfica.

Como pode ser observado, portanto, poucos estudos são encontrados que abrangem a temática da formação docente associada à avaliação de leitura nos anos iniciais da alfabetização, ou mesmo a ideia de estudos sobre avaliação de progressão de leitura dissociada da formação do profissional. O reduzido número de pesquisas na área demonstram como é imperativo e pertinente serem feitas pesquisas que visem suprir essas lacunas existentes, de modo a contribuir para a melhoria dos cursos de formação de professores, assim como para se poder produzir mais materiais de auxílio aos professores nos anos iniciais da alfabetização.

Nos quadros abaixo segue resumo dos trabalhos encontrados:

Quadro 1: Leitura e prova Brasil

Título	Leitura e Prova Brasil: leitura e avaliação
Autor	SILVA, Fátima Soares da.
Descritores	Avaliação de progressão de leitura; crianças.
Tipo de Trabalho	Tese.
Ano	2013.
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco.
Fonte	Link
Palavras-chave	Compreensão leitora; Prova Brasil; Avaliação em larga escala.
Resumo	A pesquisa refletiu sobre os resultados de cinco turmas de escolas públicas do quinto ano na Prova Brasil, investigando as razões para o sucesso ou insucesso dos alunos. Dentro da discussão, a autora aborda a confiabilidade da Prova Brasil e observa as condições de ensino das turmas analisadas. O estudo conclui que em nenhuma dessas turmas havia um trabalho sistemático voltado para o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual.

Fonte: A autora.

Quadro 2: O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental

Título	O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação.
Autor	SOARES, Silvana Mendes Sabino.
Descritores	Avaliação de progressão de leitura; crianças; formação de professores.
Tipo de Trabalho	Dissertação.
Ano	2017.
Instituição	Universidade Federal do Ceará.
Fonte	Link
Palavras-chave	Compreensão leitora; Prova Brasil; Avaliação em larga escala.
Resumo	O estudo tem como objetivo analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC-Alfa). A pesquisa investiga as concepções de leitura e de avaliação dos professores, estratégias pedagógicas, e os instrumentos de avaliação de competência leitora aplicados. Os resultados sugerem que, embora ainda haja desafios, a avaliação da leitura está em processo de maior alinhamento com o desenvolvimento de habilidades nos anos iniciais.

fonte: A autora

Quadro 3: O ensino de leitura literária nos anos iniciais do fundamental

Título	O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola.
Autor	NASCIMENTO, Iracema Santos do.
Descritores	Avaliação de leitura, anos iniciais do fundamental e formação de professores.
Tipo de Trabalho	Tese.
Ano	2016.
Instituição	Faculdade de Educação da USP.
Fonte	Link
Palavras-chave	Anos iniciais, Ensino e aprendizagem, Gestão e estrutura escolar, Leitura literária.
Resumo	A pesquisa tem como objetivo verificar e analisar as dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola no ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo, e cinco dimensões foram identificadas como essenciais para um trabalho pedagógico consistente: formação de professores; planejamento e gestão pedagógica; objetos de leitura; avaliação; e interlocução para produção de sentidos. Embora haja avanços, essas dimensões não são consideradas de forma integrada no sistema educacional.

Fonte: A autora

Quadro 4: Saberes-saberes mobilizados por professoras alfabetizadoras

Título	Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas
Autor	SOUZA, Maria Geiziane Bezerra.
Descritores	Avaliação de leitura, anos iniciais do fundamental e formação de professores.
Tipo de Trabalho	Dissertação.
Ano	2018.
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco.
Fonte	Link
Palavras-chave	Avaliação educacional; Prática de ensino; Letramento; Alfabetização.
Resumo	O estudo aborda questões relacionadas à alfabetização e letramento, focalizando as práticas bem-sucedidas de duas professoras do Ensino Fundamental. Inspirados em teóricos como Soares, Morais e Chartier, o trabalho explora os contextos históricos da alfabetização e suas implicações nas práticas de ensino da leitura e escrita consideradas eficazes. A discussão inclui também os saberes-fazeres presentes no ambiente escolar, com base em conceitos de Tardif, Certeau e Salles. A pesquisa revelou que as professoras adotavam abordagens híbridas de alfabetização, valorizando a diversidade de estratégias de leitura.

Fonte: A autora.

1.5 Hipóteses

No que diz respeito às hipóteses desta pesquisa, parte-se da premissa de que as docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em Belo Horizonte não possuem um repertório acadêmico suficiente e adequado para realizar a avaliação da leitura de maneira consistente e sistematizada. A hipótese central sustenta que a formação inicial dos professores, bem como as formações continuadas oferecidas pelas instituições educacionais, falham em fornecer subsídios metodológicos sólidos para que os docentes possam realizar um acompanhamento efetivo da progressão das habilidades leitoras de seus alunos.

Essa lacuna na formação, tanto inicial quanto continuada, se manifesta na dificuldade de aplicar métodos avaliativos que transcendam a simples decodificação de palavras, exigindo uma compreensão mais ampla da leitura enquanto prática de construção de sentido e interação com o texto. A ausência de uma abordagem estruturada para a avaliação de leitura limita o desenvolvimento das habilidades críticas e interpretativas dos alunos, fundamentais para seu progresso educacional e social.

A pesquisa parte também da hipótese de que, sem uma base teórica consistente e sistemática, as práticas avaliativas adotadas nas escolas de Belo Horizonte acabam por ser fragmentadas, baseadas em experiências práticas pontuais ou em metodologias importadas, muitas vezes descontextualizadas da realidade brasileira. Essa condição leva à adoção de práticas subjetivas, informais ou ineficazes, o que compromete a identificação de dificuldades específicas e a intervenção pedagógica necessária para o desenvolvimento pleno dos alunos.

Portanto, as hipóteses que orientam este estudo buscaram investigar até que ponto a formação docente influencia diretamente a capacidade de realizar uma avaliação eficaz da leitura, bem como os impactos dessa carência metodológica sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas de Belo Horizonte.

1.6 Objetivos

O objetivo central desta pesquisa é compreender de que forma os professores que atuam no 1º e 2º anos do ensino fundamental, tanto na rede pública quanto na rede privada, realizam a avaliação do processo de aquisição da leitura pelos alunos. Essa análise se torna crucial diante da constatação de que a

avaliação da leitura ainda é um campo pouco explorado e sistematizado nas práticas docentes, especialmente nos anos iniciais da educação básica, período fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Para aprofundar essa análise, a pesquisa busca atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar junto aos docentes a existência de práticas de avaliação da leitura que possam ter sido incorporadas na formação inicial dos mesmos, verificando se essas práticas fazem parte do currículo dos cursos de pedagogia oferecidos pelas principais instituições formadoras de professores de Minas Gerais (Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade do Estado de Minas Gerais).
2. Averiguar junto aos docentes se estes participaram de formações continuadas relacionadas à avaliação da leitura. Neste ponto, busca-se identificar se essas formações complementares foram uma iniciativa das próprias instituições onde os professores atuam ou se partiram de uma decisão autônoma dos próprios profissionais, além de avaliar a relevância e aplicabilidade desses cursos em suas práticas pedagógicas.
3. Identificar junto aos professores quais os principais desafios enfrentados por eles na avaliação da leitura, considerando sua experiência prática em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa busca trazer à tona os obstáculos e as dificuldades que limitam ou dificultam a implementação de estratégias eficientes de avaliação, tanto no que diz respeito aos recursos disponíveis quanto às metodologias e ao apoio institucional.

Esses objetivos estão alinhados com a necessidade de expandir a compreensão sobre a avaliação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, propondo uma análise crítica das práticas atuais e buscando contribuir para a melhoria da formação e da atuação dos professores alfabetizadores, especialmente em um contexto de crescente valorização da leitura como ferramenta essencial para a formação integral do indivíduo.

2. Capítulo II

2.1 Metodologia: tipo de pesquisa

Levando em conta os objetivos já explicitados, entende-se que a coleta de dados se deu por meio da análise qualitativa (Mazzotti e Gewandsznajder, 1999) das experiências focalizadas, ou seja, a escuta de profissionais que atuam no 1º e 2º ano do ensino fundamental com o processo de alfabetização, do qual demos enfoque no processo de aquisição de leitura, assim como a escuta das coordenações das respectivas escolas.

Segundo Flick (2013), o objetivo da pesquisa qualitativa é usar os dados e suas análises de modo a desenvolver uma pesquisa empírica, baseada em evidências, acerca da questão em estudo. Tendo esse pressuposto definido, entende-se que a pesquisa qualitativa aqui delimitada usará da teoria, não como ponto de partida, mas como o resultado final do estudo.

Foram usados como base, também, os estudos de Alfred Schutz (1979) com relação a fenomenologia, uma vez que o indivíduo estudado nesta pesquisa foi observado e analisado segundo um olhar social e não uno, como proposto pelo autor. Esse olhar é justificado pelo enredo histórico dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mediante sua formação e instrução que direcionam as ações dos mesmos em suas práticas docentes.

Diferentemente da epistemologia positivista, onde são criadas hipóteses as quais são levadas a campo para serem confirmadas ou refutadas (Carraro; Zeferino, 2013), a fenomenologia parte do pressuposto de que o conhecimento é construído a partir do senso comum, do vivenciado e experimentado. Segundo essa metodologia de pesquisa, “o pesquisador somente organiza os dados subjetivos, trazendo-os para a ordem das significações” (Carraro; Zeferino, 2013. p. 803).

Dessa forma, seguindo a metodologia de estudo de Schutz, foram delimitados os “motivos para”, assim como os “motivos porque”. Esses dois campos são importantes de serem levados em conta, pois:

Os homens agem em função de motivações dirigidas a objetivos, que apontam para o futuro, denominadas de ‘motivos para’, e as razões para as suas ações estão enraizadas em experiências do passado, na personalidade que desenvolveu durante a sua vida, chamadas de “motivos porque”. (Carraro; Zeferino, 2013. p. 827)

Dentro do que foi proposto neste estudo, tivemos como objetivo analisar qual a base de formação dos professores dos anos iniciais da educação fundamental, informação essa que conversa com os “motivos porque” do sujeito (o que motivou e fundamenta sua prática), assim como a perspectiva do “motivo para” que geraria dados das motivações e prospecções futuras da ação do hoje.

2.2 Instrumentos de coleta

Baseado ainda no processo de pesquisa proposto por Schutz, a coleta de dados do estudo em questão se deu por meio da escuta dos sujeitos, uma vez que segundo o autor para compreender o mundo, a realidade social, deve-se apreender suas tipificações, designadas como construtos de primeiro grau, que surgem na fala dos sujeitos (Schutz, 2012). O levantamento dos construtos de primeiro grau ocorreram por meio da coleta das falas dos professores selecionados para o estudo, por meio de entrevistas semi-estruturadas e das escolas por meio de questionários online. Esses foram, posteriormente, analisados e fizeram parte do desenvolvimento dos construtos de segundo grau, estes que por sua vez foram os compilados de respostas e do resultado final do trabalho.

As entrevistas e os questionários foram estruturados antes do contato com os professores(as) participantes tendo como norte os objetivos específicos e o geral pontuado no primeiro capítulo desta dissertação.

Os instrumentos foram aplicados em 6 escolas distintas do município de Belo Horizonte, sendo três delas da rede pública e três da rede particular, com a possibilidade de necessidade de extensão de uma ou mais escolas para que se tenha dados precisos e passivos de análise, uma vez que segundo a metodologia posta “a obtenção das descrições devem ser realizadas até quando emergirem repetições de ideias nas falas, havendo suficiência de significado para o alcance do objetivo proposto” (Carraro; Zeferino, 2013. p.830); Os entrevistados foram professoras dessas instituições que trabalham com o 1º e 2º ano do ensino fundamental no processo de alfabetização; Após a coleta dos dados, as informações provenientes das entrevistas foram analisadas qualitativamente por meio da análise do discurso e linguagem (Brandão, 2012; Orlandi, 2005; Flick, 2004).

Quadro 5: Relação de participantes da entrevista

Nome Fictício da Professora	Data da Entrevista	Regional	Perfil da Escola	Graduação	Instituição de Graduação	Tempo de Sala de Aula	Turma em que Leciona
Ana	30/04	Venda Nova	Pública	Pedagogia	Uni-BH	7 anos	1º ano
Laura	30/04	Venda Nova	Pública	Pedagogia	UEMG	10 anos	1º ano
Letícia	02/05	Noroeste	Pública	Letras, Ensino Religioso e Pedagogia	PUC	15 anos	2º ano
Rúbia	02/05	Noroeste	Pública	Pedagogia	Uni-BH	15 anos	2º ano
Ester	04/05	Centro-Sul	Pública	Pedagogia	UFMG	9 anos	2º ano
Carol	04/05	Centro-Sul	Pública	Pedagogia	UFMG	9 anos	1º ano
Fernanda	07/06	Centro-Sul	Particular	Pedagogia	UFMG	11 anos	1º ano
Laís	10/06	Pampulha	Particular	Pedagogia	UEMG	10 anos	2º ano
Maria	10/06	Pampulha	Particular	Pedagogia	PUC	8 anos	2º ano
Marta	10/06	Pampulha	Particular	Pedagogia	UFMG	12 anos	2º ano
Taís	12/06	Nordeste	Particular	Pedagogia	PUC	9-10 anos	1º ano
Mara	12/06	Nordeste	Particular	Pedagogia	Uni-BH	7 anos	2º ano

Fonte: Dados coletados pela autora, 2024.

Legenda: quadro com nomes fictícios dos docentes participantes, formação e regional da escola onde foi realizada a entrevista.

Quadro 6: Relação de respondentes do questionário

Escola	Regional	Quem Respondeu (Nome Fictício)	Tempo na Escola
Pública	Venda Nova	Coordenadora Joana	Mais de 5 anos
Pública	Noroeste	Coordenadora Mônica	Mais de 5 anos
Pública	Centro-Sul	Supervisora Julia	Mais de 10 anos
Privada	Pampulha	Coordenadora Matilde	Mais de 10 anos
Privada	Centro-Sul	Diretora Catarina	Mais de 20 anos
Privada	Nordeste	Coordenadora Marisa	Mais de 5 anos

Fonte: Dados coletados pela autora, 2024.

Legenda: quadro com nomes fictícios dos profissionais que responderam ao questionário, regional da escola onde foi realizada a entrevista e tempo de carreira na instituição.

É importante frisar que a escolha das instituições se deu baseada em uma busca prévia sobre a formação profissional dos professores das séries iniciais da instituição. Essa pré-seleção foi baseada na busca feita nas ementas curriculares de três cursos de graduação em pedagogia de Belo Horizonte, a saber PUC Minas, UFMG, UEMG e UNI-BH, sobre a existência de uma formação para avaliação de leitura e a descoberta da inexistência de tal preparo. Sendo assim, os professores entrevistados foram professores que tenham se formado por meio dessas instituições para se escutar quais são as práticas aplicadas no campo educacional e, quando aplicadas, de onde vem a formação.

As respostas obtidas por meio das entrevistas foram analisadas por meio da análise do discurso, como proposto por Brandão (2012) para não correr o risco de se perder a articulação entre o linguístico e o social, assim como para evitar cortes e possíveis interpretações incompletas, uma vez que, segundo alguns autores como Orlandi (2005) “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” (p.82).

A análise do discurso parte do pressuposto de que a linguagem não é apenas um veículo de transmissão de informações, mas também um instrumento de poder, influência e construção de significados sociais. Ao aplicar essa abordagem em entrevistas, busca-se desvendar como as escolhas linguísticas dos entrevistados refletem não apenas suas opiniões, mas também as influências culturais, sociais e contextuais que moldam suas respostas. Um dos aspectos centrais da análise do discurso é a atenção às diferentes camadas de significado presentes nas respostas. Isso inclui a análise de metáforas, ironias, ambiguidades e outros recursos linguísticos que podem indicar subtextos não imediatamente óbvios. Além disso, a análise leva em consideração o contexto sociocultural em que as entrevistas ocorrem, reconhecendo que as palavras ganham significados específicos em determinados contextos.

A interpretação das respostas é muitas vezes complementada pela análise de padrões de linguagem recorrentes entre os entrevistados, permitindo a identificação de temas emergentes e a compreensão de como determinados discursos são construídos coletivamente. Vale ressaltar que a análise do discurso não se limita apenas à identificação de padrões linguísticos; ela também pode revelar questões de poder e assimetrias presentes na interação

entrevistador-entrevistado. Examina-se como certos discursos podem refletir relações de poder, estigmatização ou marginalização, destacando a importância da sensibilidade cultural na interpretação das respostas.

2.3 Vantagens e limitações do método de pesquisa

Existem, entretanto, críticas no que se concerne às pesquisas baseadas em estudos de caso, uma vez que o caso pode não ter um fundamento amostral adequado, ou não oferece base para generalizações. Outra crítica existente é a possibilidade do pesquisador fixar-se em falsas evidências devido ao seu grande envolvimento com um caso isolado, proporcionando-lhe respostas falaciosas, ou no mínimo tendenciosas, com relação a uma gama de questionamentos os quais seu estudo de caso específico, não dá conta de responder (Chiotti, 2006). Visando amenizar a possibilidade de tais enviesamentos da pesquisa frisa-se a importância do conhecimento prévio do enredo no qual as vivências ocorrem, por isso o uso das entrevistas e dos questionários, não apenas uma escola, mas seis delas, com a possibilidade de extensão, de acordo com o princípio da necessidade de repetição de um fator como colocado por Schutz.

O estudo de caso coletivo, então, teve como propósito agregar aos sujeitos participantes da pesquisa, de modo que pudessem conhecer outras realidades que não apenas a que eles estão, para que a troca entre práticas e métodos possa ser expandida e somatória. Esse retorno se derá na fase final da pesquisa onde se retornará ao campo e foi apresentado aos docentes participantes o produto final da pesquisa, antes que essa seja defendida. Esse retorno se baseia ainda em Schutz, mais precisamente em seu quinto postulado, em que ele diz:

num modelos científico da ação humana, cada termo deve ser construído de tal forma que um ato humano, desempenhado no mundo da vida por um ator individual, da maneira indicada pelo construto típico, seja compreensível para o próprio ator, bem como para os seus semelhantes, em termos de interpretação prática da vida cotidiana (Schutz, 2012. p. 92).

Neste princípio metodológico Schutz aponta sobre a importância da adequação dos dados à realidade, ou seja, para além de um saber científico, a pesquisa precisa ser construída de forma que seja compreensível para o próprio ator (sujeitos entrevistados), assim como por seus semelhantes.

Quadro 7: síntese de ferramentas de escuta e para quem se destina

Instrumento de Coleta de Dados	Público
Questionário	Coordenação das escolas
Entrevista	Professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental

Fonte: Produção da autora, 2024

Legenda: O quadro acima é um resumo das ferramentas que foram utilizadas para a escuta dos envolvidos na pesquisa.

3. Cap. III: Revisão de literatura

3.1 A história da formação docente no Brasil

A formação de professores, ao longo da história, tem sido um desafio perene e, paradoxalmente, contemporâneo. Neste cenário dinâmico e complexo, Borges et al. (2011) ressalta a persistência dessas questões e a urgência de medidas eficazes. Embora as preocupações em torno da formação de professores remontem a épocas passadas, elas continuam a reverberar nas demandas educacionais atuais. A necessidade de investigações contínuas na área e a busca por políticas educacionais e práticas consistentes emergem como elementos cruciais para enfrentar os desafios contemporâneos. Este contexto estabelece um ponto de partida essencial para a compreensão mais aprofundada das complexidades inerentes à formação de professores e sublinha a importância de abordagens sustentáveis e inovadoras para superar as adversidades educacionais do presente:

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas hodiernos. (BORGES ET. AL, 2011. p. 2).

O processo de valorização da instrução escolar, levando em conta o contexto global, iniciou-se após a revolução francesa, ao final do século XVIII, período esse onde houve grande movimentação em prol da universalização do ensino básico, culminando na criação das escolas normais para a formação de professores (Borges et. al, 2011). No Brasil, por sua vez, temos uma primeira preocupação com a formação de professores, ainda nos anos 1882 por meio da análise da educação imperial feita por Rui Barbosa, que já na época, criticava o ensino superior brasileiro (Ribeiro, Júnior, 2001).

Apesar dessa primeira movimentação e crítica com relação à formação profissional do docente em 1882, discussões mais sistemáticas são feitas apenas depois da independência. Segundo Saviani (2009), o histórico da formação de professores no Brasil se divide em seis fases, sendo elas “Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, “Organização dos Institutos de Educação (1932-

1939)", "Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)", "Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)" e "Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)".

A primeira fase, denominada pelo autor como "ensaios intermitentes de formação de professores" diz respeito a todas as transformações no âmbito educacional que ocorreram no Brasil no período colonial. Durante esse período, vê-se surgir, pela primeira vez, uma preocupação legal com a formação de professores por meio da Lei das escolas de primeira letras (1827), onde se exige do professor uma formação didática, ainda que não pedagógica (p. 144).

Ainda no período colonial, têm-se a promulgação do ato adicional em 1834, onde a educação primária passa a ser responsabilidade das províncias, o que acarreta em uma adoção, por essas, da criação de escolas normais para a formação de professores (Saviani, 2009). Nessas escolas a preocupação primordial era com o domínio dos conteúdos pelos docentes, muito mais do que com a instrução didático pedagógica.

A segunda fase, denominada por Saviani como "Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais", compreendeu o período de 1890 a 1932. Durante essa segunda movimentação na história da formação de professores, tivemos a fixação das escolas normais, até então instáveis e voláteis, por meio da reforma da instrução pública de São Paulo em 1890 (p. 145), dessa vez com uma preocupação especial com relação à formação pedagógica e científica adequada para a formação de professores bem preparados (São Paulo, 1890). A principal inovação dessa reforma foi a criação de uma "escola modelo", anexa à escola normal, onde professores pudessem atuar em pequenos estágios para consolidar práticas educacionais (Saviani, 2009). Hoje vemos programas similares nos cursos de graduação de algumas faculdades federais, como a residência pedagógica.

Caminhando para a terceira fase "Organização dos institutos de educação", temos a reforma de 19 de março de 1932 por meio da qual Anísio Teixeira buscou reparar o que ele chamou de "vícios de constituição" das escolas normais, assim como possibilitar uma formação adequada de profissionais que iriam atuar dentro de sala de aula (p. 145).

Com o fim de preparar da melhor maneira possível o corpo docente brasileiro, a escola Normal se transformou em escola de professores tendo como disciplinas saberes conteudistas e saberes didáticos e pedagógicos, estruturado da seguinte forma:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando 146 Darmeal Saviani Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (Saviani, 2009. p. 145-146).

Com essa transformação nos currículos das novas escolas de professores, vê-se a transformação da pedagogia como um saber científico e uma busca por preencher as lacunas deixadas pela formação de professores dos períodos anteriores.

A fase seguinte, iniciou-se com a transformação dos institutos de educação de São Paulo e do Distrito Federal sendo elevados a nível superior, seguido pelo decreto de lei de n. 1.190, de 4 de abril de 1939:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1937).

A importância desse decreto está atrelada a instituição de um modelo e referencial para todas as demais escolas de nível superior. Esse modelo ficou conhecido como “esquema 3+1”, por meio do qual os primeiros três anos formavam o professor para ministrar aulas em disciplinas específicas e o último ano formava o professor didaticamente (Gattil e Barreto, 2009). A regulamentação do curso de

pedagogia se deu em 1939, destinada a criar bachareis e especialistas em educação.

Seguido da regulamentação do curso superior de pedagogia, temos em 1946, um novo decreto Lei, de número 8.530 que ficou conhecido como lei orgânica do ensino normal (Brasil, 1946). Por meio desse decreto lei, o ensino normal foi dividido em dois ciclos sendo eles o ginásial (atuação em escolas regionais na fase do ginásial) e o colegial (atuação no ensino primário e nas escolas Normais e Institutos de Educação).

Novas mudanças vieram a ocorrer em 1964 com o golpe militar, período definido por Saviani como “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica do magistério”. Diversas mudanças ocorreram após o golpe, todas ancoradas em leis e decretos promulgados. A primeira alteração veio com a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) que modificou os ensinos primário e médio, que passaram a ser denominados de primeiro e segundo grau, associado, juntamente a extinção da escola normal. Atrelado a essa alteração, o parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972) foi aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4^a série; e outra com a duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6^a série do 1º grau (Saviani, 2009. p. 147).

O currículo mínimo consistia em dois componentes: o núcleo comum, que era obrigatório em todo o país para o ensino de 1º e 2º graus, com o propósito de assegurar uma formação geral, e uma parte diversificada voltada para a formação especializada. Como resultado, o antigo curso normal foi substituído por uma habilitação no 2º Grau. Isso implicou que a formação de professores para o antigo ensino primário se tornou uma habilitação entre várias outras, criando uma situação de precariedade bastante preocupante.

Buscando atenuar os efeitos dessas mudanças e a falta de habilitação profissional docente, o governo lançou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) em 1982. O projeto teve resultados positivos, porém, se restringiu a um pequeno grupo; Já a lei n. 5.692/71 estipulou a formação de professores em nível superior para habilitação específica de magistério, assim como para a formação de especialistas em educação.

Com o fim da ditadura militar, tem-se a promulgação da nova LDB em 1996. Por meio da lei de diretrizes e bases nacionais os institutos superiores de educação

e as novas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia, passam a fazer parte do nível superior, porém em prerrogativas de pouco investimento estatal e de curta duração.

É somente a partir de 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), que as primeiras mudanças nos currículos de formação de professores foram implementadas. Em seguida, foram também promulgadas diretrizes curriculares específicas para cada curso de licenciatura, as quais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica estabelecidas em 2002 tiveram um foco central no desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos futuros professores que atuarão em diferentes níveis da educação básica. Elas enfatizaram a necessidade de uma formação que contemplasse, por um lado, as habilidades essenciais para o exercício profissional, dando destaque à formação oferecida e às práticas esperadas dos professores em formação, e, por outro lado, a pesquisa, com ênfase no ensino e na aprendizagem para entender o processo de construção do conhecimento (Borges et al. 2011. p. 106). As diretrizes também advogaram pelo princípio da ação-reflexão-ação, promovendo a resolução de situações-problema como uma das principais estratégias didáticas. No Artigo 6º, reafirmaram a importância da cultura geral, do conhecimento pedagógico e da expertise derivada da experiência na formação dos professores (Brasil.MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes também destacaram que a "prática deve ser incorporada desde o início do curso e deve ser uma constante em toda a formação do professor", independentemente da área de especialização (Artigo 12). Além disso, elas esclareceram que "a flexibilidade é fundamental, permitindo que cada instituição formadora desenvolvam projetos inovadores e personalizados, integrando os eixos de articulação mencionados nelas" (Artigo 14). Segundo Gatti e Barreto (2009), a resolução de 2002 deveria ser o norte para os cursos de formação de professores, porém, o que se vê na prática, são currículos ainda muito teóricos, com pouquíssima articulação com o chão da escola.

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi estabelecida através do Decreto Presidencial nº 6.755/2009, que delineou as diretrizes para a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no incentivo a programas de

formação tanto inicial quanto continuada. Essa iniciativa buscou promover a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na formação de professores para as redes públicas de educação básica (Artigo 1º). Seu objetivo principal foi apoiar a ampliação da oferta de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais do magistério, especialmente por instituições públicas de ensino superior, e assegurar uma distribuição mais equitativa dessas oportunidades em todo o país (Artigo 3º, incisos II e III) (Borges et al. 2011).

Hoje, contamos com o PNE de 2014 como instrumento norteador para as metas e estratégias educacionais vigentes até 2024. No que tange a formação de professores, o PNE em vigor coloca como sua meta número 11 o objetivo de triplicar o número de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio, garantindo a qualidade da oferta e direcionando pelo menos 50% desse crescimento para o setor público (Brasil, 2014). Além da meta 11, A Lei nº 13.005/2014 discorre a respeito do professor da Educação Básica em quatro outras metas: a de número 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós- Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), e 18 (Plano de Carreira Docente). Considerando o número total de metas (20), podemos constatar que 20% delas têm como foco o professor, abordando sua formação e valorização (Morais e Henrique, 2017).

De um modo geral, as metas relacionadas a formação de professores do PNE 2014 dizem respeito a assegurar a formação específica de nível superior de todas as licenciaturas; a formação com experiência prática de professores que atuam na educação profissional, por meio de cursos voltados à complementação e certificação didático - pedagógica de profissionais experientes; oferta de formação continuada para professores de educação básica; valorização profissional; exigência de criação de planos de carreira para professores da educação básica e superior.

3.2 Formação docente para o professor alfabetizador

“E toda a humana docência para inventar-se um ofício ou morre sem exercício ou se perde na experiência.”

Cecília Meireles.

Arroyo (2007) defende uma formação de professores menos idealizada e mais alinhada à realidade da profissão. O "protótipo ideal" do docente, criado

durante a formação inicial e muitas vezes justificado dentro de uma perspectiva sócio-histórica, gera uma dualidade entre uma educação crítica e transformadora e uma educação idealizada regida pela legislação. Arroyo (2007, p. 195) afirma que "saber mais sobre a docência para a qual se prepara seria um dos saberes mais formadores; seria o norteador para a conformação do currículo de formação".

Segundo o autor, a base da formação docente está atrelada a sua experiência, se falamos do docente alfabetizador, então dizemos sobre a experiência em alfabetização. Essa experiência é necessária para que seja possível aplicar na prática metodologias, esquemas e saberes que na teoria funciona perfeitamente bem, mas quando deparamos com a realidade se veem de mãos atadas diante de turmas com diferentes nivelamentos dentro do processo de alfabetização, e o que o professor tem na manga são modelos de ensino homogêneo, que, na maioria das vezes, não valoriza os diferentes ritmos e processamentos das crianças.

Saviani (2009) traça a trajetória da formação inicial de professores no Brasil desde 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, até 2006, com os dez anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A discussão percorre períodos em que se enfatizava apenas o domínio do conteúdo, fases de observação da prática, e momentos em que a formação dos professores incluía enriquecimento dos conteúdos com exercícios práticos, pesquisa e propostas de cursos híbridos. Para Saviani:

O que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani 2009, p. 148)

Observa-se que, como em outras mudanças na educação brasileira, os períodos históricos e as questões econômicas e políticas estão sempre fortemente interligados aos modelos adotados no ensino, na formação de professores e nas políticas educativas.

Segundo Oliveira (2010, p. 30), "as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia aprovadas em maio de 2006 centram a formação do pedagogo na docência, além de atribuir grande ênfase à gestão. Os cursos de graduação em Pedagogia no Brasil foram se constituindo no principal lócus da formação docente para atuar na educação básica, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental". Romper com um modelo aplicacionista do conhecimento promovido em geral pelos cursos de formação, para Tardif

consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano. (Tardif 2002, p. 274)

Ainda para o autor (2002, p. 290), "a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola".

Prosseguindo com as reflexões, pode-se questionar: como, no modelo atual, a formação de professores na maioria das faculdades e universidades pode ser realmente, como diz Nóvoa (1995, p. 18), "mais que um lugar de aquisições de técnicas e de conhecimento", mas também um "momento chave de socialização e de configuração profissional"?

Contribuindo com a questão do processo de formação e profissionalidade docente, Aguiar (2010, p. 185) afirma que

o processo de formação de professores visto como um fenômeno social mostra-se extremamente complexo, exigindo um olhar profundo para questões de várias ordens que envolvem dimensões diversas relacionadas ao conhecimento, às peculiaridades culturais e aos aspectos históricos, políticos e econômicos.

Cada vez mais são requisitados ao professor constante atualização, estudo e pesquisa (Cochran-Smith; Lytle, 1999; Canário, 1998). Novos termos e conceitos são criados ou incorporados à educação vindos de diferentes áreas. A falta de conhecimentos atualizados é colocada como um grande obstáculo para uma prática pedagógica condizente com as expectativas do mundo atual e com a cidadania. Assim, não se trata apenas da estagnação profissional; a atuação do professor é entendida como ação sobre outros indivíduos, profissão de interações humanas e,

portanto, as responsabilidades sociais e políticas de cada professor são questionadas e requisitadas como suporte para o desenvolvimento da sociedade.

3.3 Formação continuada para Educação básica

Presume-se que a formação contínua de professores é essencial para o reconhecimento dos docentes em diversas áreas do conhecimento, visto que possui um caráter pedagógico, prático e transformador. A concepção do professor reflexivo, de certa forma, surge de uma prática de formação. Debates sobre o professor pesquisador são destacados por autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Zeichner (1998), que indicam a formação como um processo reflexivo de aprendizado contínuo para os professores. O intercâmbio de conhecimento entre áreas afins pode ser um agente transformador, auxiliando na diferenciação da formação para aprimorar os modelos pedagógicos existentes nos cursos de formação continuada. Diante das constantes mudanças nos tempos contemporâneos e das várias dificuldades educacionais, dois fatores essenciais na prática docente são a compreensão e a flexibilização dos modelos pedagógicos, com o objetivo de preparar o indivíduo para a autonomia e a cidadania, capacitando-o a agir e modificar o ambiente em que vive.

Se considerarmos que muitos modelos pedagógicos ainda se baseiam em matrizes curriculares do século XIX, torna-se evidente a necessidade urgente de mudanças. Conforme aponta Imbernón:

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora. (Imbernón 2006, p. 7)

Isso destaca a necessidade de revisões epistemológicas e metodológicas no campo educacional e formativo para criar possibilidades claras e fecundas para um contexto interdisciplinar ressignificador a partir dos princípios de uma sociedade democrática.

Diante de tantas dificuldades educacionais, profundamente interligadas com questões sociais como a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência,

é impossível ignorar que muitas perspectivas educacionais estão condicionadas por conceitos de dominação política, refletindo a construção sociopolítica do país. Essas questões são relevantes, especialmente considerando que a educação brasileira, como apontado pela historiografia educacional, muitas vezes se mantém condicionada a posicionamentos ideológicos. Nesse contexto, o professor enfrenta pressões ideológicas tanto na formação quanto no exercício da docência. As consequências dessas pressões incluem um déficit educacional, devido à dificuldade do professor em trabalhar com autonomia, exacerbada pela crescente desvalorização profissional e social dos educadores.

Diversos modelos têm sido propostos para a formação de professores, tratando-os como sujeitos sociais de suas ações e rompendo com o modelo transmissivo e impositivo, centrando-se em processos de transformação e na dinâmica formativa. Referenciais bibliográficos apresentados aqui sustentam a ideia de que a formação continuada dos professores é um momento transformador das práticas pedagógicas. Tardif, em suas viagens pela Europa e América, constatou que a interferência política no meio educacional contribuiu para a desvalorização do saber docente e, por conseguinte, da própria educação. Isso reforça a necessidade de valorizar o professor como profissional reflexivo, preocupado com as necessidades emocionais e intelectuais dos alunos e com as funções sociais da educação, atuando como construtor político do projeto pedagógico educacional.

Para isso, o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas. Ele deve, junto com a formação, contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, onde uma prática singular pode ser determinante para a transformação da qualidade do ensino. Como descreve Roldão (2007, p. 101), “[...] torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizado e formativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”. Quando isso acontece, como bem ressalta Nóvoa (1992), o professor é colocado em uma posição subordinada na ordem epistemológica, sendo visto como executor de programas padronizados, preparados por especialistas distantes do local de aplicação, tornando-se dependente deles para solucionar problemas recorrentes em suas práticas.

A busca por soluções para a formação continuada e a relação professor-aluno pode facilitar a transformação social, visando a facilitar a aplicabilidade metodológica do professor em formação. Muitos conhecimentos transmitidos aos professores nos cursos são definidos externamente, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com esses conhecimentos. Com a formação em andamento, o professor precisa responder aos novos desafios e encontrar formas de ampliar suas ações metodológicas, focando nas transformações sociais e educativas das estruturas contemporâneas e globalizadas.

Como destaca Gohn:

[...] as redes são estruturas da sociedade contemporânea globalizada e informatizada. Elas se referem a um tipo de relação social, atuam segundo objetivos estratégicos e produzem articulações com resultados relevantes para a sociedade civil em geral. (Gohn 2003, p. 15)

A formação permanente dos professores deve participar ativamente das estruturas sociais e educativas, pois não pode ser um elemento secundário no processo histórico em transformação. Mudanças estruturais na sociedade começam com uma reflexão contínua das práticas docentes, evitando a repetição de erros. O professor deve incorporar a formação, aplicá-la em sua profissão e colocá-la em prática. Como descreve Nóvoa (2009, p. 17): “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, sublinhando a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Não podemos entender a formação continuada de professores como uma mera acumulação de cursos e técnicas, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, construindo uma identidade pessoal e profissional.

Os cursos de formação continuada precisam considerar efetivamente os anseios, angústias e perspectivas dos professores. Muitos cursos são mal planejados, definidos externamente e impostos de cima para baixo, o que gera resistência e exclusão dos professores de decisões importantes. A formação instrumental e reducionista exclui o professor do processo, favorecendo práticas elitistas e etnocêntricas. É necessária uma reciprocidade entre formadores e professores em formação para atender às necessidades de interdisciplinaridade e emancipação educacional. Em última análise, a formação deve ser uma prática

contínua de reflexão crítica, integrada à profissão docente, promovendo mudanças significativas e duradouras na educação.

3.4 Alfabetização e letramento

Fazendo um estudo histórico sobre a alfabetização no Brasil, vê-se que este é um tema que envolve diversas questões, como já diria Magda Soares em seu livro “Alfabetização: A questão dos métodos” (2016). Porém, é notório também a contemporaneidade da temática dentro das discussões educacionais nacionais, retomando o ano de 1960 impulsionado pelo movimento democrático de educação com a ampliação do acesso de alunos de classes populares, socioeconomicamente e culturalmente diferenciados, à escola (Soares, 2016). Como resultado houve um aumento dos índices de fracasso escolar, o que motivou estudos e pesquisas na área da alfabetização.

Nesse primeiro momento as pesquisas se restringem ao como alfabetizar, englobando especificamente especialistas com formação em pedagogia. Um pouco depois, nos anos 1970, outras áreas passam a se interessar pelos estudos sobre aquisição da língua escrita e estudos passam a ser feitos no que tange a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2016).

Têm-se, dessa forma, uma discussão fundamentada em aspectos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização que dá embasamento para diferentes caminhos no que tange os estudos da área. O que temos, em resumo, de tais empasses está situado entre as ciências linguísticas que investigam as características linguísticas da língua como objeto linguístico e suas implicações para aprendizagem desse objeto e de outro lado a psicologia cognitiva que investigam o processo por meio do qual a criança aprende (Soares, 2016). Hoje, além desses dois fatores concernentes à alfabetização, há ainda um terceiro: estudos socioculturais que investigam o “contexto de práticas e usos sociais e culturais de leitura e escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização.” (p.31).

Tomando a junção entre processos linguísticos e cognitivos do alfabetizar pode-se dizer que a alfabetização configura-se, portanto, como aquisição do sistema convencional de escrita. Essa definição, entretanto, não abrange o aspecto sociocultural do termo, o que levou a criação de uma nova vertente do processo de alfabetização, o letramento. Segundo Soares (2011), o termo letramento surge de

uma necessidade de “configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico (p.198)”, uma vez que o conceito de alfabetização não dava conta de abranger os diferentes usos do sistema de leitura e escrita nos diferentes contextos sociais.

Entende-se então que alfabetização e letramento distinguem-se entre si com relação ao objeto de conhecimento e também com relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem (Soares, 2011). Entretanto, apesar de serem termos distintos, são também interdependentes e indissociáveis:

(...) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2011. P. 199).

Por ser um processo complexo que envolve diversas especificidades, dizemos que a alfabetização possui diversas facetas. Facetas seriam os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita que se somam para compor o produto desse processo que seria a efetivação da alfabetização e do letramento. E como em qualquer tema multifacetado, o todo só pode ser compreendido pela compreensão das partes (Soares, 2016), sendo elas: a faceta fônica, que desenvolve a consciência fonológica; a faceta de leitura fluente que comprehende a apreensão das palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva que engloba o desenvolvimento de habilidades de interpretação, avaliação e inferência; faceta da identificação do uso adequado das funções da escrita (Soares, 2011).

Todas essas facetas da alfabetização são imprescindíveis para o processo de aquisição da língua escrita, porém, como colocado acima, a fim de se estudar e pesquisar sobre a alfabetização, é necessário uma fragmentação do processo de aprendizado e, consequentemente, o foco em uma das facetas do processo. No caso deste trabalho demos enfoque na faceta da leitura fluente, perpassando pelas metodologias já existentes e nos processos que ocorrem dentro da sala de aula para a consolidação e avaliação desse fragmento da alfabetização.

3. 5 Práticas de avaliação de leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado em junho de 2006 por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, tem como principal objetivo fomentar o gosto pela leitura e o desenvolvimento das habilidades de leitura entre a população em geral, com ênfase especial nas crianças e jovens em idade escolar. De início o PNL é direcionado para alunos do pré-escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico decisão essa respaldada por pesquisas que indicam a importância crucial de garantir a aquisição das competências básicas de leitura nas fases iniciais da vida, a fim de prevenir a acumulação progressiva de dificuldades que podem se tornar obstáculos quase intransponíveis.

A partir do ano letivo 2006/2007, o Ministério da Educação também implementou o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), cujo propósito é proporcionar formação contínua aos educadores de infância e aos professores do 1.º ciclo. Em consonância com essas iniciativas, foi considerada a necessidade de criar um conjunto coordenado de padrões de referência e ferramentas de avaliação. Essas ferramentas têm como finalidade, por um lado, permitir ao sistema educativo realizar uma avaliação constante do desempenho dos estudantes do ensino básico e, por outro lado, fornecer aos educadores instrumentos adequados para avaliar as competências de leitura de seus alunos. Essas ferramentas visam, sobretudo, permitir o acompanhamento e o estímulo ao progresso individual de cada estudante.

Como resultado temos o lançamento do caderno do PNEP em 2009 “O Ensino da Leitura: A Avaliação”. Segundo o Ministério da Educação a brochura tem como objetivo:

procura clarificar os conceitos em torno da avaliação da leitura e dos instrumentos e processos de avaliação, assim como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação. (PNEP, 2009).

O documento contém secção sobre a parte formativa dos professores acerca da avaliação da leitura, assim como pontua as dimensões da mesma, sendo elas: o reconhecimento de palavras e a construção de significado. E por fim a última seção traz testes e técnicas para serem aplicadas na avaliação da leitura.

Segundo o Plano Nacional do Ensino de Português ensinar a ler envolve o conhecimento dos processos para a aquisição da leitura. É preciso saber sobre os

processos cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros. Buscando otimizar esses processos o Ministério da Educação, por meio do PNEP, é preciso que a avaliação de leitura aconteça

a avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentam decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir.(PNEP, 2009).

Os estudos em cima das dimensões da leitura nos mostram que existem 3 campos que precisam convergir para que o aluno seja capaz de apreender a leitura, sendo eles o próprio leitor com seus aspectos cognitivos, e afetivos; o contexto (Psicológico, social e físico); e o texto com seus aspectos estruturais e de conteúdo (Giasson, 1993; Irwin, 1986).

De modo a atender essa demanda de avaliação holística do processo de leitura, o PNEP propõe ao final de seu documento alguns métodos de avaliação de leitura, sendo eles testes de compreensão de leitura e registros de observação de leitura com marcação de erros e acertos ao longo da leitura da criança.

A busca por bibliografia nacional sobre a avaliação de leitura nos leva a poucos documentos que abordam sobre a temática. A maioria das publicações sobre o tema é internacional como é o caso do trabalho de Fehring (2003) que pesquisa artigos sobre alfabetização na Austrália, Giasson (2005) que estuda sobre a teoria e prática de leitura na frança e Valencia et al. (1994) que se propõe a pesquisar a avaliação de leitura, suas práticas e possibilidades.

O PNEP trás uma demanda real em território nacional que é o levantamento das habilidades leitoras de nossos alunos, porém uma avaliação em escala nacional, só é possível se dentro de sala de aula, movimentos estejam sendo feitos de modo a dar suporte teórico e prático para que os alunos estejam progredindo em suas habilidade leitoras. O que só pode ser feito se tivermos professores capacitados para tanto.

A avaliação da leitura é essencial nesse processo de preparo e incentivo dos alunos ao ato de ler, mas para que possamos nos adentrar mais nesse assunto, é necessário que primeiro identifiquemos que tipo de avaliação estamos nos atentando aqui.

Ao longo de décadas, a literatura sobre avaliação tem demonstrado a necessidade de integrar suas diversas dimensões e questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e às concepções de infância que permeiam a vida escolar (Fernandes, 2009; Santos Guerra, 2003; Saul, 1991, entre outros). Em países multiculturais como o Brasil, a diferença cultural deve estar no centro da reflexão sobre a prática escolar, influenciando a produção de heterogeneidade na sala de aula. Essas questões são intrínsecas à prática pedagógica e, como produções sociais, históricas e culturais, moldam os diversos percursos, relações e conhecimentos dos alunos.

Entende-se, portanto, que avaliação não é um termo que podemos usar dissociado de contexto e sem levar em conta o olhar holístico do aluno (capacidades cognitivas, sociais, físicas, etc). A avaliação deve ser entendida como um processo formativo essencial para o crescimento acadêmico do estudante, assim como entendimento, por parte do docente, do lugar onde aquele aluno se encontra no seu processo de aquisição de conhecimento, para que ações intencionais e efetivas possam ser feitas dentro de sala de aula.

Ao contrário do que fomos moldados a acreditar, infelizmente influenciados por modelos de política pública sobre avaliação no Brasil, o processo avaliativo tem caráter formativo e de agregar a diversidade (Popham, 1995; Black & Wiliam, 1998; WILIAM, 2011; Tomlinson, 2017). Não um caráter excludente ou homogeneizador.

A maior parte dos exames, em sua forma atual, não conseguem atender a essas necessidades de individualização do aluno. Seus resultados servem apenas para classificar os alunos em uma escala, fornecendo justificativas socialmente aceitas para associar baixo desempenho com falta de aprendizagem e conhecimentos válidos, desigualdade nos resultados escolares e exclusão do sujeito do processo educacional. Termos como "insuficiência" ou "distorção" conectam a identificação da diferença à justificativa da desigualdade, vinculando a avaliação à gestão dessa desigualdade e de seus efeitos, tanto escolares quanto sociais. A implementação do exame nacional para crianças está ligada à sua manutenção nas escolas dentro de um contexto de inclusão degradada (Martins, 1997), onde a noção de inclusão é permeada por diversas formas de exclusão necessárias à normalização, protegida por um conceito nebuloso de inclusão.

A linguagem, como processo de constituição da subjetividade, define as trajetórias individuais dos sujeitos, que se tornam sociais também pela língua que

compartilham. A exploração das compreensões divergentes permite calcular horizontes de possibilidades e construir, através da memória do futuro, espaços desterritorializados de onde podem surgir desejos e ações que respeitam as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

A avaliação padronizada não dá espaço à contrapalavra, fazendo da diferença um sinônimo de desigualdade. Sem contrapalavra, não há libertação; não se criam espaços para realizar o potencial da diferença e não se supera o processo de subalternização. O modelo de avaliação externa atual ignora que a aprendizagem não é individual, mas contextualizada e fortemente vinculada à dinâmica cultural. A polarização promovida pelo modelo único dificulta a percepção do ensino e da aprendizagem como processos dialógicos que se constituem mutuamente. A avaliação se realiza como um ato externo à relação pedagógica: verifica, mede, julga, classifica e prescreve. Ela se alinha ao processo social de silenciamento de sujeitos, saberes e culturas periféricas, obscurecendo os processos de negação da liberdade através da inferiorização e desumanização dos grupos que diferem da norma (Dussel, 2006; Mignolo, 2003).

A ideia de melhorar o rendimento escolar como resultado da regulação promovida pelo sistema de exames e como um método para reduzir as desigualdades sociais ignora a complexa dinâmica de produção e manutenção dos processos de subalternização. O debate sobre o papel da escolarização na dinâmica social deve considerar o potencial transformador da escola, pelas experiências que proporciona e pelos conhecimentos que oferece (como o acesso à escrita), reconhecendo a escola como um importante espaço social de regulação da alteridade, onde identidades fixas e estáveis, incluindo estereótipos e estigmas, conformam o padrão válido e, consequentemente, negam comportamentos divergentes.

Essa realidade acaba gerando um grande receio em docentes todas as vezes que tocamos no assunto de avaliação, os impedindo em certa medida de procurar métodos mais sistematizados para se aplicar em sala de aula. Perdemos, assim, uma grande chance de usar momentos de avaliação para estimular e respeitar individualidades, nos afastando do assunto e o evitando sempre que possível.

Diante do que foi discutido, reafirmamos o posicionamento de uma avaliação de leitura em consonância com o que é proposto por Fernandes (2009), não deve ser feita no sentido somativo e sim qualitativo. Precisamos nos desfazer do conceito

arraigado que temos sobre avaliação como algo ruim e nos moldar diante de trabalhos outros que nos ajudam a entender de fato o porquê de avaliar e o quanto isso interfere na qualidade da formação que estamos oferecendo aos nossos estudantes.

3.6 O que é leitura ?

A leitura, compreendida enquanto prática social, vai além da simples decodificação de palavras. Ela envolve a construção ativa de sentidos e está diretamente relacionada ao contexto sociocultural do sujeito. Na perspectiva de Magda Soares (2003), ler é construir significados, é fazer sentido do que se lê; e isso depende do conhecimento prévio do leitor, de seus objetivos e do contexto em que a leitura ocorre.

O entendimento de leitura como uma prática multifacetada implica reconhecer a importância de diferentes modalidades, como a leitura em voz alta, a leitura silenciosa e as práticas de contação de histórias. Cada uma delas desempenha um papel específico na formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis.

A leitura em voz alta constitui uma estratégia pedagógica potente, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. De acordo com Reyes (2008), “ler com uma criança é construir um território comum, um espaço de encontros e descobertas” (REYES, 2010, p. 45). Essa afirmação ressalta o caráter afetivo e mediador da leitura compartilhada entre adultos e crianças. Além disso, em entrevista concedida ao Instituto Emília, Reyes enfatiza que “a leitura na primeira infância começa pela emoção, pela pele, pelo tato... Esses primeiros encontros entre alguém que não tem as palavras e o outro que lê”. Essa perspectiva reforça a ideia de que a leitura em voz alta é uma experiência sensorial e emocional profunda para a criança.

Ezequiel Theodoro da Silva (1991) também enfatiza que a leitura em voz alta, quando realizada com intencionalidade pedagógica, contribui não apenas para a fluência, mas também para a construção de sentido e o desenvolvimento da escuta atenta. O ato de ler, portanto, para os alunos, configura-se como prática fundamental da mediação literária.

A leitura silenciosa, por sua vez, representa um momento de interiorização, autonomia e interpretação pessoal. É o espaço no qual o leitor exercita sua

capacidade de atribuir significados com base em seu repertório e seus objetivos. Solé (1998, p. 92) aponta que “a leitura é um processo ativo no qual o leitor busca, seleciona, interpreta e relaciona as informações do texto com seus conhecimentos prévios”. Esse momento que muitas crianças intitulam como “ler dentro da cabecinha” é precioso para que elas assimilem informações e escutem a si próprias, não necessariamente uma escuta de fluência, mas escutam o que sentem e o que lembram ao ver imagens de um livro, ao descobrir uma nova informação sobre assuntos diversos, ou mesmo sentem um frio na barriga com uma aventura iminente dos heróis da história.

Tendo esse precioso processo em mente, Teresa Colomer (2007) destaca que a escola deve criar condições para a leitura silenciosa significativa, promovendo o contato frequente com diferentes gêneros textuais, a escolha de leituras pelo aluno e o incentivo ao prazer de ler. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser apenas um instrumento para responder perguntas escolares e passa a ser parte integrante da experiência do sujeito no mundo.

Nesse processo de construção de significação da leitura, é ainda importante ressaltar o caráter milenar da contação de histórias. Contar histórias é um gesto ancestral de educação e encantamento. Segundo Abramovich (1997, p. 16), “ouvir e contar histórias é um modo privilegiado de construir conhecimento e de transmitir cultura”. A contação de histórias desenvolve a escuta sensível, a antecipação narrativa, o vocabulário e a capacidade de imaginar realidades distintas.

Leitura é ainda um ato de humanização. Para Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A contação de histórias, nesse sentido, permite que a criança relate sua vivência ao que escuta, compreendendo que os textos falam também de sua realidade. Como afirma Freire (1989, p. 21), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Para que a leitura atinja seu objetivo, pedagógico, formador, emancipador e humanizador, o papel do professor como mediador da leitura é insubstituível. Magda Soares (2006) lembra que “o professor leitor é aquele que contagia, que emociona, que incita a curiosidade pelo texto”. O professor que lê para os alunos, que narra, que compartilha suas impressões sobre livros, atua como modelo e instiga os estudantes a buscarem por si mesmos o prazer e a potência da leitura.

Yolanda Reyes (2008) reforça esse papel, afirmando que “ler com uma criança é construir um território comum, um espaço de encontros e descobertas”. O espaço da sala de aula, assim, deve ser organizado como um ambiente leitor, com acervos acessíveis, momentos específicos para a leitura e liberdade de escolha.

Compreender a leitura em suas múltiplas formas é, portanto, essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito. A leitura é um direito, uma prática cultural e uma ferramenta de emancipação. Seu ensino deve ser pautado na valorização da diversidade textual, na mediação afetiva e no estímulo à construção de sentidos.

Como conclui Paulo Freire (1996, p. 68), “ensinar a ler é ensinar a ler o mundo, a compreender o que nos cerca, a nos posicionarmos criticamente diante das palavras e das coisas”.

4. Capítulo IV: Apresentação e análise de dados

Foram entrevistadas 12 professoras do 1º e 2º ano, sendo 6 da rede pública de Belo Horizonte e 6 da rede privada. As escolas onde cada docente leciona varia de regional, compreendendo a regional pampulha, Centro-sul, Nordeste, Noroeste e Venda Nova.

As entrevistas foram feitas de forma estruturada, sendo reformuladas à medida que a conversa com as docentes avançava. Dentre as perguntas feitas procuramos entender qual o conceito dos professores sobre avaliação de leitura, se essa avaliação é realizada em sala de aula e de que forma ela é realizada, assim como qual a formação recebida pelas professoras para realização de avaliações de leitura dentro de sala de aula e seus maiores desafios.

Primeiramente foi feito um mapeamento das instituições nas quais as professoras se graduaram, uma vez que em busca feita anteriormente à pesquisa de campo foi possível analisar apenas as grades curriculares dos cursos de pedagogia das instituições UFMG, UEMG, UNI-BH e PUC. Em momento seguinte foi buscado instituições que se disponibilizassem a receber a pesquisadora para somente enfim chegar ao quadro final com os participantes, lembrando que os nomes apresentados são nomes fictícios apenas para nos facilitar o processo de associação ao longo da apresentação dos resultados.

As entrevistas foram realizadas individualmente, de forma descontraída de modo a deixar as professoras à vontade para que fosse mais uma conversa. Foi lido antes de todas as entrevistas o termo de consentimento e instruído que as respostas poderiam ser feitas de forma livre de acordo com o entendimento sobre os tópicos e sobre as práticas reais de dentro de sala de aula.

Um ponto interessante a ser ressaltado antes de apresentar os resultados, foi a dificuldade e surpresa com as perguntas sobre os tópicos. Muitas professoras apresentaram falas como “nossa, essa pergunta me pegou desprevenida”, ou “nossa, deixa eu pensar antes de te responder”. O que nos leva a refletir o quanto esse é um assunto pouco discutido dentro das instituições de ensino básico, e no meio do corpo docente.

A seguir, será apresentado os principais pontos trazidos pelas falas das professoras juntamente com a análise feita em cima de cada um deles:

4. 1 O que é avaliação de leitura ?

A pesquisa sobre a visão do corpo docente e coordenações escolares aponta para a ausência de consenso quanto ao conceito de avaliação de leitura, refletindo uma multiplicidade de entendimentos, como demonstrado na fala das professoras a seguir:

Avaliação de leitura para mim é conseguir compreender em que nível do processo de alfabetização e letramento essa criança se encontra, se ela já consegue codificar e decodificar os fonemas e compreender em que nível de consciência fonológica essa criança se encontra. (Professora Maria)

É quando a gente consegue identificar o processo de evolução da criança, não dando nota, né, mas vendo como ela vai evoluindo no processo de leitura. Ai eu sempre olho, por exemplo, fluência, compreensão, fluência. (Professora Laura)

A partir da observação de como as crianças lidam com a leitura, observando as letrinhas, aquilo que ela fala e pronuncia. Então, assim, a partir de observações, eu considero que avaliação de leitura é eu perceber o que a criança entende e o que ela consegue fazer pra ler, né. (Professora Rúbia)

Muitas das respostas variam de interpretações sobre avaliação como um instrumento de medição de fluência e capacidade de interpretação até concepções mais limitadas, como a diferenciação entre números e letras, ou medidor de fluência

ao se ler textos para a turma em voz alta. Das 12 professoras, três responderam que avaliação de leitura é o processo de compreensão, por parte do professor, da habilidade da criança de ler com o entendimento do que leu, trazendo uma visão mais voltada da avaliação como o processo de compreensão de leitura do aluno.

Ainda dentro desse questionamento três professoras definiram avaliação de leitura como fluência, uma professora que definiu como identificar se o aluno sabe diferenciar letra de número, outra que definiu como um processo de observação do ato de ler e quatro professoras disseram que avaliação de leitura consiste em nivelar os alunos e criar propostas de intervenção, como colocado pela professora Marta da rede privada:

avaliação de leitura é você diagnosticar, por meio de instrumentos, aquilo que a criança já absorveu e as lacunas que ela precisa preencher, e diante dessa avaliação você planeja as suas atividades o seu trabalho para ser desenvolvido diante da leitura, por meio das dificuldades que as crianças apresentarem.(Professora Marta).

De modo ilustrativo, chegamos ao seguinte resultado final das concepções de avaliação de leitura:

Quadro 8: Concepções sobre avaliação de leitura

Visão sobre Avaliação de Leitura	Número de Professoras	Rede Pública	Rede Privada
Compreensão de leitura e interpretação do que foi lido	3	0	3
Fluência como principal critério	3	1	2
Diferenciação entre letras e números	1	1	0
Observação do ato de ler	1	1	0
Nivelamento e intervenção pedagógica	3	1	2
Consciência fonológica e decodificação	1	1	0

Fonte: Dados coletados das entrevistas.

Observou-se, pelas distintas respostas das docentes entrevistadas que compreender o conceito de avaliação é de fato um desafio para a área de humanas. Entendemos que a avaliação na educação é muito mais qualitativa do que quantitativa, o que acaba abrindo muito o leque de compreensões do que deve ser feito para compreender o processo de aquisição de conhecimento das crianças. É crucial, entretanto, problematizar essas abordagens, especialmente quando

consideramos o conceito de avaliação dentro de um contexto mais amplo, fundamentado em autores como Júlia Formosinho.

Segundo Formosinho (2010), a avaliação, especialmente no campo da leitura e alfabetização, não pode ser compreendida como uma ferramenta que simplesmente mede o que os alunos sabem ou não sabem em termos de habilidades objetivas, como colocado em algumas falas; assim como também não é baseado no ato apenas da observação somente. Em vez disso, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo e formativo, que tem como foco principal a compreensão de como os alunos se envolvem com a leitura, constroem sentido e desenvolvem suas capacidades de interpretação e fluência. Esse entendimento sugere que a avaliação não é estática e que deve ser adaptada ao contexto de cada aluno, pois a leitura em si é uma prática culturalmente situada.

Ao considerar as contribuições de outros teóricos, como Luckesi (2011), podemos expandir essa visão. Luckesi critica a avaliação tradicional, que se baseia exclusivamente em testes padronizados, ou atividades de cunho meramente diagnóstico, argumentando que esse tipo de avaliação reduz a complexidade do aprendizado a um conjunto de números ou escalas, desconsiderando as trajetórias individuais dos alunos. O autor propõe uma avaliação que seja processual e inclusiva, permitindo que o educador comprehenda os diferentes momentos e níveis de desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, é problemático considerar a avaliação como um instrumento que possa ser aplicado de maneira homogênea em diferentes contextos educacionais, como aplicação de testes diagnósticos por coordenações, ou testes generalistas de final de ano. Cada aluno, ao ingressar no processo de alfabetização, traz consigo uma bagagem cultural, social e linguística única, que afeta diretamente sua relação com a leitura e a escrita. Isso torna inviável a aplicação de instrumentos padronizados de avaliação que não levem em conta essas diferenças contextuais. A avaliação que ignora a especificidade dos sujeitos e dos contextos se transforma em um exercício de poder, que apenas reforça desigualdades e não promove o verdadeiro aprendizado, como diz Formosinho (2010).

Portanto, a concepção de avaliação de leitura nos anos iniciais deve ser ampliada para além das noções tradicionais que focam exclusivamente em aspectos técnicos, como a fluência e a capacidade de decodificação. Ela precisa ser vista como um processo dinâmico que envolve a observação atenta e sensível das

interações dos alunos com o texto, sua capacidade de inferir significados e de relacionar o que leem com suas experiências pessoais. Essa visão mais complexa e contextualizada da avaliação, defendida por autores como Formosinho e Luckesi, desafia a aplicação de instrumentos padronizados que pretendem medir de maneira uniforme o progresso dos alunos, sugerindo, ao invés disso, uma avaliação que respeite as especificidades de cada contexto educacional.

Assim, ao se avaliar a leitura, não se deve priorizar apenas o desempenho técnico, mas também as condições sociais, emocionais e cognitivas que influenciam o processo de leitura de cada aluno, algo que não foi mencionado pelas professoras em suas falas. É preciso considerar, como afirmam Freire e Macedo (2011), que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra"(p.11), e que a avaliação, para ser justa e eficaz, deve reconhecer essa precedência e incorporar uma perspectiva ampla e humanizadora sobre o desenvolvimento dos alunos.

Apesar desse entendimento de que avaliação deve ser parte de um processo contínuo e holístico do desenvolvimento da criança, é possível perceber na fala das professoras uma atenção com relação a etapas importantes do processo de aquisição da leitura, como a capacidade de interpretação das crianças, como colocado pela professora Laís:

Uma avaliação de leitura pra mim, seria, você... é... ver né, você verificar, se no caso a criança sabe ler e interpretar também. não é só ler, ela sabe interpretar o texto que ela leu. Se ela sabe falar, com suas próprias palavras aquilo que ela leu.
(Professora Laís)

A professora Rúbia também pontua seu entendimento sobre avaliação de leitura com esse olhar para a interpretação:

Avaliação de leitura é quando a criança consegue decifrar o código escrito e entender o que ela está lendo. É isso. Compreender aquilo que ela está decifrando, lendo com os olhos e decifrando. Então entender mesmo a leitura. E leitura do mundo também, porque leitura não são só signos né, não são só letras, números, é leitura também do que ela está vivenciando naquele momento.(Professora Rúbia)

Essa perspectiva está alinhada com os estudos de Magda Soares, que enfatiza a importância da compreensão na leitura, considerando não apenas a decodificação de palavras, mas também a capacidade de interpretar e atribuir significado ao texto lido. Soares (2015) argumenta:

A leitura é um processo complexo que envolve várias habilidades cognitivas, incluindo a decodificação, a fluência e a compreensão. Essas habilidades são interdependentes e essenciais para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A capacidade de decodificar palavras rapidamente e com precisão permite que os leitores concentrem seus recursos cognitivos na compreensão do texto, o que é fundamental para a construção de significado e para a aprendizagem contínua (Soares, 2015, p. 42).

Outras três professoras associaram a avaliação de leitura à fluência, uma abordagem que encontra respaldo nos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que destacam a importância da fluência na leitura inicial como um indicador de competência leitora:

avaliação de leitura pra mim é vc ver o desenvolvimento da criança na alfabetização que ela é muito importante para dar essa continuidade ne. Então a gente pretende que chegue ao final do segundo ano, que é onde eu leciono né, no segundo ano do ensino fundamental, que chegue lendo com uma leitura fluente, ne, então nessa leitura, trabalhamos em cima dessa leitura ao longo do ano. (Professora Marta)

Quem lê pelo menos 10 minutos por dia em voz alta vai ter uma leitura fluente muito boa. Porque, porque você está escutando o que você está lendo. Porque o que acontece, muitas vezes o aluno ele lê, ele lê mentalmente, mas ele não lê em voz alta, e eu falo com eles que na faixa etária que eles estão, crianças de 7-8 anos, é importante que eles leiam em voz alta, que eles entendam o processo da leitura a sistematização dos sinais né, de pontuação, eles saberem respeitar... então com relação à avaliação, ela é contínua o tempo inteiro. (Professora Letícia)

Ferreiro e Teberosky (1984) afirmam que a fluência na leitura é essencial para que os alunos possam progredir na compreensão de textos mais complexos. Elas destacam que a fluência é um indicador crucial do desenvolvimento da leitura, pois reflete a capacidade de decodificação automática, que libera recursos cognitivos para a compreensão do texto.

A fluência na leitura é essencial para que os alunos possam progredir na compreensão de textos mais complexos. A capacidade de ler de forma fluente, sem pausas excessivas e com entonação adequada, reflete um nível de automatização da decodificação que é crucial para a liberação de recursos cognitivos necessários para a compreensão do texto. Assim, a fluência é um indicador fundamental do desenvolvimento da competência leitora (Ferreiro; Teberosky, 1984, p. 56).

Outra parte importante do processo de alfabetização é a diferenciação entre letras e números como um componente da avaliação de leitura, o que reflete uma

abordagem mais fundamental e focada nos primeiros estágios da alfabetização. A observação do ato de ler também foi mencionada pela professora Ana quando diz:

Olha, para mim, avaliação de leitura a partir do momento que a criança nasce, ela já está em um mundo de leitores né, o tempo todo a criança ela olha para todos os lados, ela começa a ver letra, ela começa a distinguir o que é uma imagem o que é uma letra, então a partir daí já começa o processo de leitura. E essa avaliação que a gente começa a trabalhar aqui no primeiro ano, é a sondagem de escrita, se a criança consegue distinguir letra de número, se ela tem essa concepção do que é uma letra do que é uma imagem, do que que não é, é a partir daí. (Professora Ana)

Sua fala se alinha com a perspectiva de que a observação direta pode fornecer insights valiosos sobre as habilidades leitoras dos alunos. Isso está em consonância com a abordagem formativa da avaliação, que visa monitorar continuamente o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário (Black & Wiliam, 1998):

A avaliação formativa é uma ferramenta essencial para o monitoramento e o suporte contínuo ao aprendizado dos alunos. Através da avaliação formativa, os professores podem identificar as áreas de dificuldade dos alunos em tempo real e adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno. Esse processo contínuo de feedback e ajuste é crucial para promover o desenvolvimento das competências leitoras de todos os alunos (Black; Wiliam, 1998, p. 78).

Por outro lado, quatro professoras, majoritariamente da rede privada, conceituaram a avaliação de leitura como um processo de diagnóstico e intervenção, onde o objetivo é identificar lacunas no aprendizado e planejar atividades para superá-las. Essa abordagem é consistente com a visão de Fernandes (2009), que destaca a importância da avaliação diagnóstica como ferramenta para informar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos. Fernandes (2009) ressalta que a avaliação diagnóstica permite aos professores identificar as necessidades específicas dos alunos e desenvolver intervenções direcionadas para apoiar seu progresso:

A avaliação diagnóstica permite aos professores identificar as necessidades específicas dos alunos e desenvolver intervenções direcionadas para apoiar seu progresso. Esse tipo de avaliação é fundamental para a prática pedagógica, pois fornece dados concretos sobre o desempenho dos alunos, possibilitando a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas. Através da avaliação diagnóstica, é possível identificar precocemente as dificuldades dos alunos e intervir de maneira adequada para garantir seu sucesso na aprendizagem da leitura (Fernandes, 2009, p. 92).

É notório que de maneiras diferentes, e em sua maioria de forma desestruturadas, por meio de pedidos de leituras em voz alta, ou perguntas feitas sobre textos didáticos, as professoras da rede privada e da rede pública de fato realizam avaliação de leitura, ainda que não tenham tido formação específica para tanto. Essas avaliações são feitas, entretanto, sem que haja diretrizes que as guiem, ou mesmo um acordo dentro das instituições de ensino, o que abre um leque de possibilidades do que pode ser feito para se avaliar, afinal de contas ninguém sabe exatamente o que é prioridade para ser avaliado, ou como, ou quando.

4.2 Instrumentos de avaliação de leitura

No que diz respeito à maneira como essa avaliação é feita, também obtivemos diferentes respostas, porém a metodologia que prevaleceu foi a avaliação em grupo dentro sala de aula, principalmente durante a introdução de exercícios ou leitura conjunta de textos didáticos do livro. Do grupo entrevistado, seis professoras utilizam apenas a leitura conjunta em sala, duas para além da leitura usam da atividade diagnóstica uma vez ao ano, e uma professora usa da leitura em turma conjuntamente com projetos literários. De um modo geral as respostas tanto das professoras da rede privada, quanto da rede pública se aproximaram quanto a maneira de avaliar:

Quadro 9: Instrumentos de avaliação de leitura

Tipo de Avaliação de Leitura	Número de Professoras	Rede Pública	Rede Privada
Somente leitura em voz alta de atividades e enunciados	6	3	3
Leitura em voz alta de atividades e enunciados + diagnóstico	2	0	2
Leitura em voz alta de atividades e enunciados + verificação da compreensão por meio de perguntas	2	1	1
Leitura junto com a coordenação	1	1	0
Leitura individualizada indo de mesa em mesa	1	1	0

Fonte: Dados coletados das entrevistas.

Sabemos que os instrumentos de avaliação de leitura têm desempenhado um papel central no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais da alfabetização. No entanto, é fundamental compreender que esses instrumentos variam em seus propósitos e abordagens, e que a escolha e aplicação de tais ferramentas podem impactar profundamente a maneira como o processo de leitura é entendido e promovido. A avaliação de leitura não deve ser reduzida a uma única dimensão ou a um conjunto padronizado de testes; em vez disso, ela deve ser vista como um processo multifacetado que envolve tanto o desenvolvimento técnico quanto o engajamento do aluno com a construção de sentido a partir dos textos.

Ao abordar os instrumentos de avaliação de leitura, é possível notar que as práticas das professoras refletem tanto a complexidade da avaliação quanto às limitações enfrentadas no cotidiano escolar. A metodologia predominante mencionada é a avaliação em grupo, geralmente realizada em sala de aula, como citado e ilustrado acima, conforme relata a professora Rúbia, Carol, Fernanda e Mara:

eu avalio pelo que o aluno lê né, eh, ah avaliação de leitura vc tem que fazer pela leitura né (...) ah, oh, por exemplo a gente tá lendo um texto, eu coloco cada um pra ler um pedaço, assim todo mundo tem que acompanhar o que a gente ta lendo. então por exemplo, eu falo assim: "lívia começa a leitura pra gente", aí ela vai lendo, lendo, lendo, aí eu falo: "Arthur, pode continuar de onde a lívia parou", assim eu analiso se o aluno tá conseguindo fazer, seguir o que o colega tá fazendo, se ele consegue entender o que ele ta lendo e continuar do ponto que o outro aluno parou. Então isso é uma parte, ou então eu chamo aluno por aluno na minha mesa e faço frases, ou então eu faço textos pequenininhos e peço eles para lerem pra mim. alguns têm mais desenvoltura, alguns estão lendo até com uma entonação de leitura melhor, outros nem tanto, mas eu fico feliz também porque estão evoluindo a cada dia. (Professora Rúbia)

As avaliações de leitura são feitas dentro de sala de aula, nós realizamos a partir do momento que as participações voluntárias, as crianças desejam participar, falar, colocar diante do grupo, mas também nos deparamos com as crianças que às vezes ficam mais caladas, mais tímidas, mais introspectivas, essas crianças também são convidadas a participar no momento de leitura em sala de aula e através da leitura, de texto de quadrilha, de parlenda, poesias e os próprios textos dos livros. (Professora Carol)

Eu faço com eles essa leitura o tempo todo quando estou lendo uma atividade, explicando a matéria, ai eu vou dividindo em parágrafos, oh cada um vai ler um parágrafo, aí eles tem que ir acompanhando a leitura, porque se chegar em você e você não souber onde está, vai ficar para trás, ou seja, ele tem que estar atento ao que o colega está lendo para saber quando chegar nele o que ele tem que ler. então

eu acho que o processo de avaliação, ele é contínuo o tempo inteiro, e a gente vai conseguindo os progressos mesmo ao longo do tempo. (Professora Fernanda)

Então, a leitura ela é avaliada desde o primeiro dia de aula né, a gente pede participação dos alunos para que eles façam essa leitura em voz alta, quando eles respondem os para casa, apresentação de trabalho, às vezes eles ainda tem uma economia de fala, e aí a gente vai fazendo essa avaliação de leitura. E aí aqueles alunos que a gente vê que estão com mais dificuldade, que precisam de uma intervenção maior, enquanto os outros estão fazendo alguma outra atividade a gente a gente vai auxiliando, fazendo com que eles tomem gosto pela leitura. (Professora Mara).

Essa prática reflete uma estratégia de avaliação contínua e colaborativa, que, embora útil para observar a fluência e a capacidade de acompanhamento dos alunos, limita-se à decodificação e à leitura em voz alta. Segundo Magda Soares (2016), “a avaliação da leitura deve considerar diferentes dimensões do ato de ler” (p.182), incluindo aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos, de modo a abranger a construção de sentido. Portanto, a avaliação focada na leitura em grupo, como exemplificada pelas professoras, pode não capturar integralmente as habilidades de compreensão e interpretação necessárias para o desenvolvimento do leitor.

Em contra partida, a professora Letícia descreve uma prática de avaliação individualizada, visitando cada aluno em sua mesa para verificar o progresso de maneira mais personalizada:

A princípio, somente de observação. Nós temos avaliação diagnóstica, mas para avaliar a leitura, tem que ser algo individual né, então a gente vai fazendo aos poucos individualmente, mesmo dentro de sala de aula, mas individualmente. (...) Eu prefiro fazer indo na mesa deles. então eu dou uma atividade, quando eles estão bem envolvidos, eu chego perto de um, vejo como ele está fazendo a atividade, faço perguntas, mas também a gente faz uma avaliação geral da turma né, mas o individual é mais importante. (Professora Letícia)

Essa abordagem dialoga com a perspectiva de avaliação diagnóstica que busca identificar dificuldades específicas de cada aluno, permitindo intervenções pontuais e personalizadas. Kleiman (2000) enfatiza que a avaliação da leitura precisa reconhecer as diferentes maneiras pelas quais os alunos interagem com os textos, sugerindo que esse tipo de avaliação, ao focar no aluno individualmente, se aproxima de uma visão mais ampla da leitura como construção de sentido.

A prática de avaliação contínua foi defendida por outras professoras entrevistadas, que apontaram que a leitura em voz alta é observada desde o início do ano letivo. A professora Ester descreve a prática:

A leitura é avaliada desde o primeiro dia de aula. [...] Pedimos a participação dos alunos para que leiam em voz alta [...] e vamos fazendo essa avaliação de leitura ao longo do tempo. (Professora Ester)

Essa avaliação contínua permite ao professor observar o desenvolvimento progressivo dos alunos em diversos contextos de leitura, como argumenta Soares (2016), ressaltando a importância de um acompanhamento holístico. Segundo a autora, “a avaliação contínua possibilita ao professor observar o progresso dos alunos, tanto em habilidades técnicas quanto em engajamento com o texto” (p.185).

Entretanto, ainda que a leitura em voz alta seja valiosa, Soares (2016) adverte que essa prática isoladamente pode não capturar a profundidade da compreensão leitora, pois envolve fatores como a timidez (como apresentado na fala da professora Carol) e a capacidade de ler em público, que podem mascarar o real entendimento do aluno. Isso sugere que a avaliação precisa ir além da decodificação, englobando múltiplas dimensões, como compreensão inferencial e crítica.

Além do que já foi citado, a professora Marta relata ainda uma abordagem diagnóstica no início do ano, utilizando atividades de leitura e escrita para entender o nível inicial dos alunos:

No início do ano, fazemos um diagnóstico [...] dou uma frase ou um texto pequeno para eles lerem e ao longo do ano vamos fazendo essa avaliação individualmente, tanto na leitura quanto na escrita.(Professora Marta)

E a professora Ana relatou uma aplicação de diagnóstico ao final do ano:

no final do ano a gente dá uma atividade pra eles em folha com um texto e com uma interpretação de texto com uma pequena interpretação para eles escreverem. (Professora Ana).

Essas práticas estão alinhadas com o que Luckesi (2011) propõe sobre a função dos testes diagnósticos, que são úteis para identificar áreas específicas de dificuldade. Contudo, Luckesi também alerta que esses testes, quando usados isoladamente, podem reduzir a complexidade do processo de leitura a “respostas corretas ou incorretas”, desconsiderando a riqueza de interação do aluno com o texto.

A avaliação contínua e os testes diagnósticos são complementares no ambiente escolar, mas precisam ser usados com cautela para não limitar o

entendimento do progresso dos alunos. Hoffman e Valencia (2004) alertam para o risco de uma visão deficitária ao focar excessivamente nas dificuldades dos alunos em testes diagnósticos, em detrimento de seus avanços. A avaliação deve, então, ser formativa e inclusiva, buscando sempre promover o desenvolvimento integral dos alunos, como também aponta Formosinho (2010), que afirma que a avaliação contínua permite identificar não só dificuldades, mas também potencialidades.

Dessa forma, ao considerar as diferentes práticas de avaliação de leitura descritas pelas professoras, é possível observar que cada método contribui de maneira particular para o processo de alfabetização. No entanto, a utilização conjunta dessas abordagens, de forma equilibrada e atenta à complexidade da leitura, possibilita uma avaliação mais rica e contextualizada, respeitando a diversidade de habilidades dos alunos e promovendo um desenvolvimento integral da capacidade leitora.

4.3 Formação Inicial e Continuada

Quanto à pergunta sobre disciplinas voltadas para o ensino do que é e como realizar avaliação de leitura dentro de sala de aula, tivemos unanimidade nas respostas de todas as professoras ao responderem que não tiveram matérias que contemplasse tal temática, a maioria completou a resposta ainda dizendo o quanto isso faz falta em sua formação profissional, como colocado pelas professoras Laura e professora Ana:

não, e eu acho que é muito fundamental, eu acho que a gente tem que ter. Porque quando a gente chega na escola a gente fica um pouco, um pouco não, muito perdido, a gente não sabe pra onde vai, eu acho que é essencial demais! (professora Laura)

Não, de avaliação de leitura não. Eu tive alfabetização, mas alfabetização falava mais de escrita, de fonema, de sílaba, fonema, mas de leitura em si, não. falava mais da escrita do que da leitura. (professora Ana).

Essas respostas eram esperadas, uma vez que anterior ao processo das entrevistas foi feito levantamento sobre a presença ou não de disciplinas que contemplassem tal abordagem dentro das grades curriculares dos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. Porém, foi visto na fala das professoras como esse é um tópico sensível dentro do cotidiano escolar e para o qual a maioria não foi

devidamente preparada para tanto. Essa relevância se estendeu quando questionadas sobre formação continuada e a presença de tópicos que abordassem avaliação de leitura, e das 12 entrevistadas, apenas 2 foram contempladas com disciplinas voltadas para a temática em suas pós-graduações. Ambas as professoras que responderam positivamente trabalham em escolas privadas.

Todas as docentes entrevistadas relataram a ausência de formação específica sobre como avaliar a leitura, uma lacuna que afeta diretamente a eficácia das práticas avaliativas em sala de aula:

não, e eu acho que é muito fundamental, eu acho que a gente tem que ter. Porque quando a gente chega na escola a gente fica um pouco, um pouco não, muito perdido, a gente não sabe pra onde vai, eu acho que é essencial demais! (Professora Rúbia)

Não, de avaliação de leitura não. Eu tive alfabetização, mas alfabetização falava mais de escrita, de fonema, de sílaba, fonema, mas de leitura em si, não, falava mais da escrita do que da leitura.(Professora Carol)

de leitura não. A gente discutia muito sobre o critério de avaliação, se a avaliação é positiva, se é necessária, se ela é um instrumento único, se eu posso avaliar do jeito que eu quero. Avaliação sempre foi o nó da educação, então não tinha uma disciplina única para isso não.(Professora Letícia)

não, não.. nem na graduação, nem na pós. Eu fiz psicopedagogia dentro das dificuldades de leitura e não tive. (Professora Taís)

Essa carência formativa é destacada por autores como Arroyo (2013) e Növoa (1992), que enfatizam a importância de uma formação inicial robusta e contínua para os professores. Arroyo (2013) argumenta que a formação inicial dos professores deve incluir uma compreensão profunda dos processos de leitura e das estratégias de avaliação eficazes para que possam apoiar melhor o desenvolvimento leitor dos alunos, como é colocado pelo autor:

A formação inicial dos professores deve incluir uma compreensão profunda dos processos de leitura e das estratégias de avaliação eficazes para que possam apoiar melhor o desenvolvimento leitor dos alunos. Sem essa base sólida, os professores podem encontrar dificuldades em identificar e abordar as necessidades específicas de cada aluno em relação à leitura, comprometendo assim a eficácia de suas práticas pedagógicas (ARROYO, 2013, p. 110).

Durante a realização das entrevistas, foi constatado que as professoras, tanto da rede pública quanto da particular, relataram que suas formações iniciais não contemplam de maneira adequada o tema da avaliação de leitura. Na maioria dos casos, as disciplinas oferecidas nos cursos de pedagogia eram focadas em

aspectos gerais da alfabetização, especialmente no que diz respeito à escrita e fonética, mas negligenciaram a avaliação de leitura.

Esses depoimentos revelam uma lacuna significativa na formação dos docentes, que não são preparados adequadamente para avaliar a leitura de forma sistematizada. No entanto, autores como Gatti (2005) e Mortatti (2006) já haviam sinalizado essa questão, indicando que a formação dos professores se concentra principalmente na escrita e, como resultado, muitos acabam desenvolvendo práticas de avaliação de leitura de maneira intuitiva, baseando-se em experiências práticas em sala de aula.

Essa falta de preparo teórico coloca os professores em uma situação de incerteza sobre como conduzir avaliações eficazes e contribui para uma avaliação de leitura menos estruturada nas escolas, como veremos nas próximas seções.

A falta de formação continuada também foi mencionada, com apenas duas professoras relatando ter participado de cursos sobre avaliação de leitura em suas pós-graduações. No entanto, todas as docentes indicaram a busca por formação adicional por iniciativa própria, muitas vezes recorrendo a recursos disponíveis na internet ou a cursos não ofertados pelas instituições onde trabalham.

As professoras entrevistadas mencionaram que, após a formação inicial, alguns buscaram aprimorar seus conhecimentos sobre avaliação de leitura, seja por meio de iniciativa própria ou de formações oferecidas pelas instituições onde atuam. Contudo, a maioria destacou que essas formações adicionais não foram focadas exclusivamente na avaliação de leitura. A professora Marta comentou:

“Eu tive formação adicional em alfabetização e letramento, mas aulas sobre avaliação de leitura especificamente, não. Foi iniciativa própria”. (Professora Marta)

Na rede particular, a professora Fernanda relatou:

“Eu fiz psicopedagogia e outras pós-graduações voltadas para alfabetização, mas avaliação de leitura em si não foi um foco”. (Professora Ester)

Esses depoimentos refletem a realidade apontada por autores como Növoa (1995), que destaca a importância da formação contínua dos professores. Contudo, a carência de formações específicas sobre avaliação de leitura revela a falta de políticas públicas e institucionais que abordem essa necessidade de forma sistemática. Isso gera um cenário em que os professores dependem de iniciativas

pessoais para suprir essas lacunas, o que pode agravar a desigualdade entre aqueles que têm acesso a esses recursos e os que não têm.

Esse cenário revela um descompasso entre a oferta institucional de formação continuada e as necessidades percebidas pelas professoras. Nóvoa (1992) destaca que a formação continuada é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes atualizar seus conhecimentos e práticas em resposta às mudanças nas demandas educacionais e às novas descobertas na área da leitura e da avaliação:

A formação continuada é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, permitindo-lhes atualizar seus conhecimentos e práticas em resposta às mudanças nas demandas educacionais e às novas descobertas na área da leitura e da avaliação. Sem oportunidades adequadas de formação continuada, os professores podem se sentir despreparados para enfrentar os desafios emergentes em sala de aula e para implementar estratégias de ensino inovadoras que promovam a competência leitora dos alunos (Nóvoa, 1992, p. 85).

É importante ressaltar que a falta de uma formação continuada sistemática pode levar a uma desigualdade entre os docentes. Aqueles que têm maior acesso a recursos formativos externos conseguem aprimorar suas práticas, enquanto os que não têm essa possibilidade ficam presos a métodos tradicionais e muitas vezes ineficazes. Gatti (2005) reforça que a formação continuada, quando bem estruturada e acessível a todos, tem o potencial de reduzir as disparidades no ensino e garantir que todos os professores tenham as mesmas condições para desenvolver práticas pedagógicas de qualidade.

Assim, o desenvolvimento de uma formação inicial e continuada específica sobre avaliação de leitura não é apenas uma demanda dos professores, mas uma necessidade para garantir a eficácia do processo educativo. Instituir programas de formação que contemplam essa necessidade de maneira sistemática e equitativa é fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos no que tange à leitura.

4.4 Impacto da aplicação (ou ausência) de estratégias de avaliação da leitura

Quando questionadas sobre suporte de formação e materiais de instrução do professor para aplicação de práticas dentro de sala de aula, também obtivemos respostas unâimes das professoras ao responderem que existe uma diferença grande de produção de materiais sobre avaliação de leitura e sobre a escrita, sendo que esse último é contemplado com uma gama de materiais enquanto sobre avaliação de leitura pouco se tem:

de jeito nenhum. Eu vejo assim, eu vejo que isso vem desde a educação infantil, que a gente enfatiza muito a escrita, da criança sair ortográfica e alfabetica, escrevendo corretamente, mas a gente não valoriza a questão da leitura e da interpretação. Então eu vejo que isso já vem desde o infantil. (Professora Laura)

são diferentes. A gente foca muito mais na escrita do que na leitura. Isso se você já está alfabetizado você já está sabendo escrever e ler, mas o escrever dando a entender, mas a leitura ainda tem aquela grande dificuldade, mas a criança já é classificada como alfabetizada. então tem muito mais o foco na escrita do que na leitura e eu acho que deveria ser o contrário, a gente deveria saber ler antes de saber escrever. (Professora Ester)

não, não se equiparam não. Existe mais suporte para o desenvolvimento da escrita, para os níveis de desenvolvimento da escrita, o da leitura aaba que o professor, o docente, corre mais atrás dessa formação, busca.. Acho que hoje em dia nos temos mais suportes, diversos, ate com o uso da internet mesmo, mas é sempre o docente que tem que ir atrás dessa formação, eu sinto um déficit aí. (Professora Taís)

E essa é até uma crítica que eu tenho porque eu acho que a faculdade fala muito da parte de escrita, da parte de desenvolvimento da escrita e pouco sobre essa parte da leitura, sabe? Tanto que eu fiz uma outra pós graduação em alfabetização e letramento depois na PUC e pouco é falado sobre leitura assim. É até uma coisa que eu tenho vontade de procurar uma pós graduação pra fazer. Eu aprendi muito com uma pedagoga na internet que eu gosto muito, entendeu? Mas é uma parte que realmente se o professor não correr atrás, não procurar saber e nem se informar de como acontece, a gente acaba dando mais atenção para escrita do que pra leitura, claro que elas andam juntas, eu sei, mas eu acho que falta um pouco disso, assim.. É uma coisa que eu senti falta na minha formação.(Professora Rúbia)

As professoras entrevistadas destacaram uma lacuna significativa no suporte e nos materiais de formação destinados à avaliação de leitura em comparação à escrita. Esse desequilíbrio reflete uma ênfase predominante na escrita ao longo da trajetória educacional, desde a educação infantil até a formação continuada dos professores. Conforme apontado pela professora Laura, a educação infantil privilegia o desenvolvimento da escrita, enquanto a leitura e a interpretação são secundarizadas. A professora Ester também enfatiza essa discrepância, sugerindo que deveria haver uma maior valorização da leitura como etapa essencial da alfabetização, anterior ao domínio da escrita. As professoras Taís e Rúbia complementam, observando que o suporte institucional para avaliação de leitura é

escasso, o que obriga os professores a buscarem formações alternativas por iniciativa própria.

Esse cenário contribui para que a avaliação da leitura permaneça, em grande parte, dependente de observações e diagnósticos informais, carecendo de uma abordagem sistemática que favoreça a progressão das habilidades leitoras. Embora essas avaliações informais possam fornecer percepções individuais sobre o aluno, elas apresentam limitações para promover o desenvolvimento integral das competências de leitura, que demanda uma metodologia estruturada e recursos de formação específicos.

A aplicação de estratégias estruturadas para avaliar a leitura é um elemento central no desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças. No entanto, em muitas escolas, a ausência de uma metodologia padronizada e sistemática para avaliar a leitura tem gerado um impacto negativo na progressão dessas habilidades. Em suas práticas, os professores costumam adotar avaliações não formalizadas, frequentemente baseadas em observações e diagnósticos informais.

Nas entrevistas realizadas, a professora Ester descreveu sua abordagem avaliativa:

"Eu prefiro fazer indo na mesa deles. Eu dou uma atividade, quando eles estão bem envolvidos, eu chego perto de um, vejo como ele está fazendo a atividade, faço perguntas, mas também a gente faz uma avaliação geral da turma, mas o individual é mais importante." (Professora Ester).

Na rede particular, práticas semelhantes foram observadas:

"Eu sempre procuro fazer momentos de escutar as crianças. Pergunto: 'O que você entendeu daquilo que você leu?'. Também chamo na minha mesa para ver como está a leitura." (Professora Laís)

Essas práticas indicam uma preocupação genuína dos docentes com o acompanhamento individualizado dos alunos, o que, por si só, é positivo. No entanto, elas também revelam uma carência de metodologias mais estruturadas e embasadas em teorias contemporâneas de avaliação da leitura. Magda Soares (2021) afirma que a leitura é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões – fluência, decodificação e compreensão. A autora sugere que uma avaliação eficaz deve ser capaz de abranger todas essas dimensões de forma integrada, o que muitas vezes não acontece quando se adotam estratégias exclusivamente informais ou individuais.

A ausência de instrumentos formais de avaliação de leitura pode resultar em avaliações subjetivas que, embora relevantes para captar o desempenho momentâneo do aluno, são limitadas em sua capacidade de diagnosticar dificuldades específicas de leitura e de orientar intervenções pedagógicas eficazes. Autores como Kleiman (2000) argumentam que a avaliação de leitura precisa ser sistematizada, não apenas para diagnosticar dificuldades, mas também para mapear o progresso do aluno em diferentes estágios do desenvolvimento leitor. Segundo a autora, uma avaliação bem estruturada permite identificar com mais precisão os pontos de dificuldade e as áreas em que os alunos precisam de apoio, criando oportunidades para intervenções pedagógicas mais direcionadas (p.50)

Sem essas estratégias sistemáticas, os professores podem se basear em observações fragmentadas, o que contribui para a falta de um diagnóstico claro das habilidades leitoras de cada aluno. Essa ausência de diagnóstico pode resultar em uma progressão desigual, em que os alunos que necessitam de intervenções específicas não recebem o apoio adequado. Luckesi (2011) destaca que a avaliação precisa ser formativa, contínua e reflexiva, fornecendo feedbacks não apenas para os alunos, mas também para os próprios professores, sobre a eficácia de suas práticas pedagógicas. Assim, sem instrumentos formais, os professores podem não ter acesso aos dados necessários para ajustar suas estratégias de ensino.

Quando a avaliação de leitura não é estruturada, há um risco considerável de que o desenvolvimento das competências leitoras ocorra de forma fragmentada. Segundo Soares (2021), “a leitura envolve não apenas a capacidade de decodificar símbolos, mas também a compreensão, a fluência e o uso pragmático da linguagem” (p.97). Uma avaliação inadequada pode negligenciar algumas dessas dimensões, focando exclusivamente em uma habilidade em detrimento das outras. Por exemplo, testes que avaliam apenas a fluência não necessariamente capturam a capacidade de interpretação do aluno, o que pode gerar uma visão incompleta de suas competências.

Ao não contemplar todas as dimensões da leitura, a avaliação corre o risco de reforçar práticas de ensino que privilegiam apenas a decodificação ou a fluência, sem investir na compreensão profunda e crítica dos textos. Isso pode gerar um impacto duradouro no processo de alfabetização dos alunos. Mortatti (2006) ressalta que a leitura é uma prática que exige múltiplas competências, e uma avaliação eficaz deve ser capaz de identificar como essas competências se desenvolvem e

interagem (p.146). A ausência de avaliações sistemáticas, portanto, pode dificultar o reconhecimento dessas interações e o pleno desenvolvimento das habilidades leitoras.

Outro aspecto relevante é a tendência, especialmente em práticas não padronizadas, de utilizar a avaliação de leitura apenas como um diagnóstico estático, em vez de um processo reflexivo e contínuo. Avaliações diagnósticas têm o objetivo de identificar falhas ou deficiências, enquanto avaliações formativas buscam promover o desenvolvimento contínuo, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Como destaca Formosinho (2010), uma avaliação que se limita ao diagnóstico de deficiências sem promover reflexões pedagógicas acaba por reforçar um modelo deficitário de ensino, que foca mais nas falhas do que no desenvolvimento dos alunos (p. 102).

A avaliação contínua permite uma compreensão mais abrangente do progresso do aluno, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam capacitados para utilizar instrumentos de avaliação que contemplam as múltiplas facetas da leitura. Conforme apontado por Gatti (2005), a formação dos professores deve incluir não apenas a compreensão teórica dos processos de leitura, mas também o domínio de estratégias de avaliação que permitam identificar de maneira eficaz as necessidades dos alunos.

4.5 Desafios na Avaliação e Ensino da Leitura

No encerramento das entrevistas, as professoras foram questionadas sobre os maiores desafios enfrentados no ensino da leitura em sala de aula. As respostas evidenciaram dificuldades variadas, relacionadas tanto a fatores internos, como o tempo disponível e o nivelamento de leitura, quanto a fatores externos, como o apoio familiar e o desinteresse dos alunos.

Duas professoras destacaram a questão do tempo dedicado à leitura nas aulas e nos livros didáticos, apontando que a maior parte das atividades é voltada para a escrita, dificultando o trabalho específico com a leitura. A professora Maria da rede privada mencionou:

Ter mais tempo para trabalhar a leitura, porque as atividades são muito mais voltadas para trabalhar a escrita do que a leitura. (Professora Maria)

Outro desafio apontado foi o número elevado de alunos em sala de aula, problema que, segundo as professoras da rede pública, dificulta a atenção individualizada e o acompanhamento mais próximo de cada aluno.

Além disso, as professoras enfatizaram o papel das famílias como um fator crítico para o desenvolvimento da leitura. Muitas famílias, de acordo com as entrevistadas, demandam resultados rápidos e prontos, sem se comprometerem com o processo de aprendizado das crianças, especialmente aquelas que já apresentam dificuldades. A professora Fernanda compartilhou:

A família é a maior dificuldade, eu acho, porque é ela quem precisa incentivar a leitura em casa. [...] Muitas vezes, a família não tem tempo ou paciência para apoiar a leitura da criança, o que acaba limitando o ambiente leitor em casa. (Professora Fernanda)

Duas professoras também mencionaram a falta de interesse das crianças pela literatura, atribuindo essa situação ao estímulo constante de telas e tecnologias, que oferecem informações rápidas e prontas. Em consequência, as crianças demonstram menor paciência para o processo de leitura e para a apreciação da literatura.

Por fim, uma professora relatou a dificuldade com o nivelamento de leitura em sala de aula, destacando a heterogeneidade de níveis entre os alunos, o que dificulta o trabalho em grupo. Segundo a professora Carol:

O maior desafio é colocar os alunos todos no mesmo nível. [...] Até que se consiga um nivelamento mínimo, para que todos acompanhem as atividades, é muito difícil. (Professora Carol)

Abaixo, apresento um quadro com as principais dificuldades relatadas pelas professoras:

Quadro 10: Desafios dentro de sala de aula para o ensino da leitura

Dificuldades no Ensino da Leitura	Descrição	Total de Professoras	Professoras (Escola Pública)	Professoras (Escola Privada)
Tempo dedicado à leitura	O foco maior em atividades de escrita nos livros didáticos limita o tempo para a leitura.	4	0	4
Número elevado de alunos em sala de aula	A quantidade de alunos dificulta a atenção individual e o acompanhamento adequado.	3	2	1
Falta de apoio familiar	Muitas famílias cobram resultados, mas não se comprometem com o processo de aprendizagem.	2	1	1
Desinteresse das crianças pela literatura	As crianças preferem informações rápidas, devido ao estímulo de telas e tecnologias.	2	2	0
Nivelamento de leitura	A heterogeneidade dos níveis de leitura dificulta o ensino em grupo.	1	1	0

Fonte: Dados das entrevistas

Esses desafios evidenciam a complexidade do ensino da leitura e reforçam a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que envolva tanto o suporte institucional quanto a cooperação das famílias e estratégias pedagógicas que contemplam a diversidade dos alunos.

4.5.1 Número de crianças em sala de aula

Com relação aos desafios mencionados pelas professoras, esses variam desde a falta de tempo dedicado à leitura em sala de aula até o grande número de alunos por turma, especialmente nas escolas públicas:

A maior dificuldade que eu vejo é o número de crianças. Na minha sala são 25, então às vezes é difícil montar pequenos grupos para trabalhar a leitura. (Professora Ana)

(...) E outra situação que eu acho que impacta muito é o número de alunos dentro de sala de aula (Professora Laura)

Ter mais tempo para trabalhar a leitura, porque as atividades são muito mais voltadas para trabalhar a escrita do que a leitura, então ter mais tempo. O que eu faço, por exemplo, eu combino com eles, a gente vai na biblioteca uma vez por semana, a gente troca o livro uma vez por semana e aí eles tem que me contar a leitura do livro que foi feito em casa, oralmente na biblioteca. Não é toda semana que dá para ouvir todo mundo, mas geralmente eu sempre escuto uns 5 diferentes a

cada semana, entendeu? Outra dificuldade que eu acho é porque a gente não tem mais pais tão leitores assim e acaba que a leitura também é um exemplo, então quanto mais pais leitores nós temos, mais exemplo você dá né. (Professora Letícia)

Esses desafios são consistentes com as dificuldades apontadas por Fernandes (2009), que destaca a necessidade de condições adequadas para a prática avaliativa eficaz, como colocado:

A prática avaliativa eficaz requer um ambiente de sala de aula que permita ao professor dedicar tempo suficiente para observar, avaliar e intervir nas dificuldades de leitura dos alunos. No entanto, em muitas escolas, especialmente nas redes públicas, o grande número de alunos por turma e a falta de recursos adequados podem comprometer a qualidade da avaliação de leitura. Esses desafios estruturais precisam ser abordados para que os professores possam realizar uma avaliação mais precisa e significativa das competências leitoras dos alunos (Fernandes, 2009, p. 65).

As dificuldades mencionadas pelas professoras entrevistadas — entre elas, o número excessivo de alunos por turma e a falta de tempo pedagógico dedicado à leitura — são expressões concretas de um problema estrutural mais amplo que afeta diretamente a qualidade do ensino, sobretudo nas redes públicas de educação básica.

Como apontam as docentes Ana e Laura, a presença de 25 alunos ou mais em sala dificulta a organização de grupos menores para práticas de leitura individualizada, o que compromete estratégias como rodas de leitura, leitura em pares ou mediações mais próximas e eficazes. A professora Letícia, por sua vez, evidencia como o pouco tempo disponível torna impossível escutar todas as crianças semanalmente, o que revela a limitação da prática avaliativa e formativa da leitura em contextos sobrecarregados.

Essa realidade encontra respaldo nas análises de Perrenoud (1999), que já alertava que “o excesso de alunos por sala de aula torna inviável o acompanhamento individual, a personalização do ensino e a identificação das dificuldades específicas dos alunos” (p. 123). Quando o docente se vê responsável por um número elevado de estudantes, as possibilidades de escuta atenta, de leitura compartilhada com mediação significativa e de avaliações formativas tornam-se reduzidas ou inviáveis.

Freitas (2003) complementa essa crítica ao destacar que a massificação do ensino, sem o devido investimento em infraestrutura e redução do número de alunos por turma, resulta em práticas pedagógicas mais genéricas, muitas vezes centradas

na reprodução de conteúdos e pouco sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Segundo ele, “as turmas numerosas tendem a induzir o professor a práticas uniformes e burocratizadas, tornando o ensino da leitura um procedimento técnico, quando deveria ser um processo formativo e interativo” (Freitas, 2003, p. 48).

Além disso, Barbosa e Moraes (2012) observam que o ambiente escolar precisa oferecer condições reais para que práticas leitoras aconteçam de forma contínua e significativa. Entre essas condições, os autores destacam a redução da proporção professor/aluno como uma variável crucial. Nas palavras dos autores: “quanto maior o número de alunos, menor a possibilidade de o professor atuar como mediador efetivo do processo de leitura. A leitura exige tempo, escuta e interação, o que é quase impraticável em contextos superlotados” (Barbosa; Moraes, 2012, p. 92).

A análise das falas das professoras permite compreender que, em muitos casos, a qualidade das práticas de leitura não depende exclusivamente da formação docente ou da boa vontade dos profissionais, mas está condicionada a variáveis estruturais, como o número de alunos por turma, o tempo disponível para atividades diferenciadas e o apoio institucional para o uso de espaços como bibliotecas.

Portanto, é necessário deslocar a responsabilidade do fracasso leitor exclusivamente do campo da prática docente para a esfera das políticas públicas e da gestão escolar, como propõe Saviani (2009) ao enfatizar que “a qualidade da educação está diretamente ligada às condições objetivas de trabalho oferecidas aos educadores” (p. 37). Sem um reordenamento das políticas de distribuição de alunos, infraestrutura e tempo pedagógico, continuarão recaindo sobre o professor demandas que extrapolam sua capacidade de atuação.

Dessa forma, a promoção da leitura — em suas múltiplas dimensões — só será possível quando houver condições reais para que ela aconteça: turmas menores, tempo qualificado, espaços adequados e apoio familiar e institucional. Enquanto essas premissas não forem asseguradas, práticas de leitura continuarão dependendo de esforços individuais dos professores, como demonstram os depoimentos apresentados, em vez de se consolidarem como política estruturante da formação leitora na escola.

Além dos fatores estruturais, como o número de alunos e a falta de tempo, as professoras também apontam para a ausência de um ambiente de incentivo à leitura fora da escola, especialmente no contexto familiar. A professora Letícia destaca que muitos pais não possuem o hábito de leitura, o que impacta diretamente o interesse e o exemplo que as crianças têm em casa. Esse cenário pode dificultar o desenvolvimento de uma cultura leitora nas escolas, uma vez que o estímulo à leitura precisa ser reforçado tanto no ambiente escolar quanto no familiar. A falta de apoio externo faz com que os professores carreguem uma responsabilidade ainda maior para despertar o interesse pela leitura, muitas vezes sem os recursos necessários para isso.

Para enfrentar esses desafios, uma das estratégias mencionadas é a utilização de espaços como a biblioteca, onde as crianças têm contato com livros e podem compartilhar suas leituras. Ainda que nem sempre seja possível ouvir todos os alunos semanalmente, essa prática permite que, pelo menos em momentos específicos, a leitura seja valorizada e incentivada. No entanto, essa iniciativa, realizada de forma independente pelos professores, revela a necessidade de políticas escolares que integrem e incentivem atividades voltadas à leitura com mais frequência e estrutura. Isso garantiria que todos os alunos pudessem ter oportunidades regulares de desenvolver suas habilidades de leitura e oralidade em um ambiente apropriado.

Portanto, para que a avaliação de leitura seja realmente eficaz e formativa, é essencial que as condições de trabalho dos professores sejam repensadas. Investimentos em formação continuada, redução do número de alunos por turma e promoção de iniciativas que incentivem a leitura no ambiente familiar e escolar são fundamentais. Somente com essas melhorias será possível implementar uma prática avaliativa que vá além do diagnóstico de dificuldades, promovendo o desenvolvimento integral das competências leitoras e proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e significativa.

4.5.2 Famílias

Além disso, a falta de envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e o desinteresse das crianças pela literatura foram citados como obstáculos significativos pelas professoras Marta e Carol:

[...]então a família é a maior dificuldade eu acho, porque realmente a família que tem que pegar pra ler, porque é um por um. então se a gente manda um livro da biblioteca para ler em casa, a família tem que colocar aquela criança pra ler, só que ou a família não tem tempo, ou não tem paciência de esperar a leitura da criança que é silabada nesse primeiro momento, a criança tem as maiores dificuldades, então a família tem que ter essa paciência, assim como fazer esse ambiente leitor, então se a família der aquela criança uma bula pra ler , uma lista, um folder de supermercado, propiciar no momento de leitura dentro de casa, tanto da leitura quanto da escrita, isso facilitaria bastante né, então assim, a criança aprende, essas que não tem tanta dificuldade né, mas assim, o caminho é mais longo, então assim, pra mim, o que tem, eu que trabalho dentro da escola privada também, então a gente tem muitas possibilidades de materiais de aporte em que as crianças possam se embasar, também nunca trabalhei com alfabetização dentro de escola pública, porque aí é uma outra realidade, uma outra vida. (Professora Marta)

As famílias que não dão assistência. Isso daí é complicado. Hoje em dia os pais querem entregar tudo nas mãos da escola. O problema todo está sendo a família, e infelizmente, as crianças que mais precisam, são os pais mais ausentes.(Professora Carol)

Esses fatores externos ao ambiente escolar dificultam o trabalho dos professores e impactam negativamente o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Paro (2000) enfatiza a importância da parceria entre escola e família no processo educacional, argumentando que o apoio familiar é fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos:

A parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos. O apoio familiar é essencial para o desenvolvimento educacional dos estudantes, pois proporciona um ambiente de incentivo e valorização da leitura fora da escola. Quando as famílias se envolvem ativamente no processo de aprendizagem, os alunos tendem a demonstrar maior interesse e motivação pela leitura, o que contribui para o seu progresso acadêmico (Paro, 2000, p. 47).

Outro aspecto apresentado na fala das professoras foi referente a falta de interesse dos alunos, somadas à falta de recursos para prender a atenção dos mesmos, como colocado por Fernanda:

Hoje muitos alunos têm celular, e isso desincentiva um pouco o interesse pelos livros e pela leitura. (Professora Fernanda)

A inovação dentro da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura, tem se tornado uma demanda urgente diante das rápidas transformações tecnológicas e culturais que marcam as novas gerações de alunos. As falas das professoras entrevistadas, que apontam a falta de interesse dos alunos pela leitura e a dificuldade em prender sua atenção, refletem um desafio central enfrentado pelos educadores. A tecnologia, que está cada vez mais presente na

vida dos estudantes, tem gerado um deslocamento do interesse pelos livros para os dispositivos digitais.

Essa observação reflete uma realidade amplamente discutida por Gatti (2005), que aponta para a precariedade das condições enfrentadas pelos professores em sala de aula, agravada pela falta de recursos tecnológicos adequados e pela crescente desatenção dos alunos, influenciada pela cultura digital. Além disso, o excesso de alunos em sala e a ausência de estratégias inovadoras para engajá-los na leitura têm dificultado ainda mais a tarefa dos educadores. Como afirma a professora Carol, “as turmas estão cada dia mais agitadas... tudo está vindo muito rápido”, ressaltando a dificuldade de criar momentos de imersão e concentração na leitura tradicional.

A falta de inovação no ensino da leitura é um dos fatores que contribuem para o distanciamento dos alunos em relação aos livros. Mortatti (2006) ressalta que o ensino da leitura muitas vezes segue formatos tradicionais e rígidos, que não dialogam com o contexto tecnológico e digital em que as novas gerações estão inseridas (p. 152). Esse "engessamento" do ensino, como o autor denomina, impede que as metodologias educativas acompanhem as mudanças nas formas de aprender e interagir com o mundo, o que resulta na desmotivação dos alunos e em uma desconexão entre a escola e suas vivências cotidianas.

Em vez de enxergar a tecnologia como um adversário da leitura, é preciso repensar as práticas pedagógicas para integrá-la como uma aliada no processo de alfabetização. Como aponta Moran (2015), a educação precisa sair do formato unidimensional e incorporar novas ferramentas e linguagens que fazem parte da vida dos alunos, criando um ambiente mais dinâmico e interativo. Nesse sentido, o uso de plataformas digitais, aplicativos interativos e recursos audiovisuais pode enriquecer o ensino da leitura, proporcionando novas maneiras de envolver os alunos com os textos e estimular sua curiosidade.

Além disso, a inovação no ensino da leitura deve contemplar o uso de estratégias que levem em consideração a diversidade dos perfis dos alunos. Freire (1996) já alertava sobre a necessidade de uma educação dialógica, que reconheça e valorize as diferentes vivências culturais dos estudantes. "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (p.79), dizia Freire, apontando para a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma leitura crítica e conectada com as realidades dos alunos. Incorporar elementos da

cultura digital, como jogos, vídeos e redes sociais, pode criar pontes entre os universos dos alunos e o processo de aprendizagem da leitura, aproximando-os do conteúdo de maneira mais significativa.

As novas gerações, imersas em um mundo digital, têm novas formas de se relacionar com a leitura e a informação. Segundo Prensky (2001), os alunos de hoje são "nativos digitais", ou seja, cresceram cercados por tecnologias digitais que influenciam diretamente sua maneira de pensar, comunicar-se e aprender. Portanto, as práticas pedagógicas que se baseiam em métodos tradicionais de ensino, sem considerar essa nova realidade, acabam falhando em capturar o interesse e a atenção desses alunos. Prensky argumenta que "a educação precisa adaptar-se aos estilos de aprendizagem dos nativos digitais, que requerem mais interatividade, visualidade e velocidade nas informações" (p.3, tradução nossa).

Essa visão é corroborada por Tapscott (2009), que afirma que os alunos das novas gerações não aprendem de maneira linear e estática, como propõe o modelo tradicional de ensino. Em vez disso, eles preferem ambientes de aprendizagem que lhes permitam explorar, experimentar e interagir com o conteúdo de forma ativa. Para Tapscott, "o modelo de ensino precisa ser reformulado para acomodar as novas formas de pensar e aprender das gerações digitais, incorporando tecnologias que possam estimular seu engajamento com o conteúdo" (p.126, tradução nossa).

A inovação no ensino da leitura, portanto, vai além da simples adoção de recursos tecnológicos. Ela exige uma mudança na abordagem pedagógica, que reconheça as demandas das novas gerações e ofereça metodologias mais flexíveis e dinâmicas. O uso de recursos digitais deve ser combinado com estratégias que promovam a leitura crítica e reflexiva, desafiando os alunos a se envolverem de maneira mais profunda com os textos, sem perder de vista as múltiplas dimensões que a leitura envolve, como fluência, decodificação e compreensão crítica, conforme destaca Soares (2021).

O impacto da falta de estratégias de inovação no ensino da leitura é evidente nos depoimentos dos professores e nas reflexões teóricas sobre o tema. Para acompanhar as novas gerações e suas formas de aprender, é necessário romper com o "engessamento" do modelo tradicional de ensino e incorporar ferramentas e metodologias que dialoguem com o mundo digital em que os alunos estão inseridos. Ao integrar a tecnologia ao ensino da leitura e ao adotar estratégias interativas e dinâmicas, os educadores podem criar novas oportunidades de engajamento e

aprendizado, estimulando o interesse dos alunos e promovendo o desenvolvimento pleno de suas competências leitoras.

A educação, como destacam autores como Freire (1996) e Moran (2015), precisa ser um espaço de diálogo, reflexão e inovação, capaz de se adaptar às transformações da sociedade e às novas formas de conhecimento que surgem a partir dessas mudanças. A inovação não é apenas um meio para modernizar a sala de aula, mas uma necessidade para tornar o ensino da leitura mais relevante e significativo para as novas gerações.

4.5.3 Crianças atípicas

Outro ponto colocado pelas professoras foi a dificuldade de se trabalhar leitura com alunos com necessidades especiais, como colocado por Rúbia:

trabalhar com inclusões, alfabetizar com a demanda de inclusão, para mim é sempre muito desafiador, muitas vezes o processo se inicia conosco né, se inicia na educação infantil mas eu não consigo concluir as vezes o objetivo do primeiro ano, às vezes com a educação inclusiva porque a gente se depara com as dificuldades dos próprios transtornos. (Professora Rúbia)

Trabalhar a leitura com alunos de inclusão em salas regulares de educação fundamental é uma tarefa complexa e desafiadora para os educadores. A fala da professora Rúbia, que aponta as dificuldades no processo de alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais, reflete a realidade de muitos profissionais que atuam nesse contexto.

Essa fala revela uma das principais dificuldades encontradas no processo de ensino da leitura para alunos de inclusão: a heterogeneidade das demandas desses estudantes e a complexidade de adaptar as práticas pedagógicas para atender de forma eficaz às suas necessidades específicas. Autores como Mantoan (2003) defendem que a inclusão escolar deve ser vista como um direito fundamental e, para que seja efetiva, é necessário que os sistemas educacionais estejam preparados para acolher as diferenças, proporcionando uma educação equitativa e de qualidade para todos. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia desse ideal, especialmente no que tange à alfabetização.

A alfabetização de alunos de inclusão demanda uma abordagem diferenciada, que leve em consideração as particularidades de cada transtorno e as adaptações necessárias para garantir a acessibilidade ao processo de leitura. Como

aponta a professora Taís, “nos deparamos com as dificuldades dos próprios transtornos”. Alunos com transtornos do espectro do autismo (TEA), dislexia, deficiência intelectual, entre outros, apresentam formas diferenciadas de apreender o mundo e, consequentemente, de desenvolver a leitura.

Segundo Glat (2007), um dos maiores desafios para os educadores é encontrar um equilíbrio entre atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem e manter o ritmo da turma regular. "Os professores muitas vezes se sentem sobrecarregados ao tentar conciliar os diferentes perfis dos alunos em uma única sala de aula, sem contar com o suporte necessário para promover uma alfabetização inclusiva" (p. 16). Isso acontece porque, além das especificidades de cada aluno de inclusão, o professor precisa lidar com o currículo regular, que muitas vezes é inadequado para alunos com essas demandas.

Mantoan (2003) também destaca que as práticas pedagógicas inclusivas exigem mais do que apenas boa vontade dos professores; elas demandam formação contínua e específica, além de suporte institucional. A inclusão requer que os professores estejam preparados para lidar com diferentes formas de aprender, e isso inclui a alfabetização, que é um processo especialmente desafiador para alunos com necessidades educacionais especiais (Mantoan, 2003). Infelizmente, como apontam diversas pesquisas, a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla essas demandas de forma aprofundada.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas eficazes no processo de alfabetização depende, em grande parte, de adaptações curriculares e metodológicas que atendam às particularidades dos alunos. Entre as estratégias sugeridas por autores como Glat (2007) e Coll (2010) estão o uso de recursos multisensoriais, a flexibilização do tempo de aprendizagem e a personalização dos materiais didáticos. Essas práticas têm o potencial de facilitar o desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos com transtornos de aprendizagem ou deficiências, criando um ambiente de aprendizagem mais acessível.

Por exemplo, alunos com dislexia podem se beneficiar do uso de recursos visuais e tecnológicos que facilitem o reconhecimento das palavras e a compreensão dos textos. Já os alunos com transtornos do espectro do autismo podem necessitar de suportes visuais e de uma organização espacial e temporal clara, para que consigam compreender as sequências e os significados do que está sendo trabalhado. Em relação aos alunos com deficiência intelectual, é importante

que o professor adote uma abordagem mais individualizada, respeitando o ritmo de cada aluno e oferecendo atividades adaptadas que possibilitem avanços, ainda que em uma velocidade diferente da turma regular (Coll, 2010).

A professora Taís ainda menciona que, muitas vezes, o processo de alfabetização desses alunos começa na educação infantil, mas não é possível concluir os objetivos previstos para o primeiro ano. Isso reflete a necessidade de um olhar mais flexível sobre o tempo de aprendizagem. Como destacam Glat (2007) e Mantoan (2003), os alunos de inclusão não necessariamente seguirão o mesmo ritmo dos demais colegas, o que exige do professor paciência e resiliência para adaptar as expectativas e os métodos utilizados.

Uma das questões levantadas nas discussões sobre inclusão escolar é a falta de recursos e de suporte adequado para os professores. A professora Rúbia ainda relata que não receber a formação necessária para lidar com as demandas dos alunos de inclusão no que diz respeito à alfabetização, acrescentando que, muitas vezes, há uma carência de profissionais de apoio, como mediadores e especialistas em educação especial, que poderiam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem:

O desafio nesse sentido ainda é maior porque não me sinto preparada para lidar com esses alunos. A gente tem aulas sobre isso na graduação e até alguns cursos aqui e ali, mas na prática é diferente. Uma regente não dá conta de lidar com essas demandas e ainda socorrer o resto da turma. (Professora Rúbia).

Autores como Nóvoa (1992) e Gatti (2005) enfatizam a importância da formação continuada dos professores para que possam lidar de maneira mais eficaz com as demandas de uma sala de aula inclusiva. A formação continuada deve ser uma prática constante no desenvolvimento profissional do professor, especialmente em contextos inclusivos, nos quais as demandas dos alunos são diversas e desafiadoras (Nóvoa, 1992). Nesse sentido, investir em capacitações específicas sobre a alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais é fundamental para promover uma prática pedagógica mais inclusiva e eficiente.

Além da formação, o apoio institucional também é crucial. Glat (2007) destaca que a inclusão não pode ser um esforço isolado do professor; ela requer uma estrutura de suporte que envolve a equipe escolar, os gestores, e o

desenvolvimento de políticas públicas que garantam os recursos necessários para que a inclusão seja realmente efetiva (P. 15-17). Isso significa que a alfabetização inclusiva só será possível se houver uma rede de apoio robusta, que forneça os recursos necessários – materiais, humanos e pedagógicos – para que os professores possam atender de maneira adequada os alunos de inclusão.

A alfabetização de alunos de inclusão em salas regulares é um desafio que exige práticas pedagógicas adaptadas, formação contínua e apoio institucional. Como apontado pela professora Rúbia , lidar com as dificuldades próprias dos transtornos dos alunos atípicos é uma tarefa complexa que demanda mais do que apenas boa vontade; requer conhecimento teórico e prático sobre os processos de aprendizagem e suas particularidades. Autores como Mantoan (2003), Glat (2007) e Növoa (1992) ressaltam que a inclusão escolar é um direito, e para que ela seja efetiva, é necessário que as escolas estejam preparadas para acolher as diferenças, proporcionando uma alfabetização de qualidade e que respeite o ritmo e as necessidades de cada aluno.

4.5.4 Nivelamento de leitura

A dificuldade de nivelamento de leitura em salas de aula também é um dos desafios mais comuns enfrentados pelos professores no ensino fundamental. Como expressa a professora Mara:

Meu maior desafio é colocar os alunos todos no mesmo nível. Porque vem um aluno que às vezes... por exemplo, vem do primeiro ano que não sabe nem o que é letra e vem um aluno que já sabe o que é o alfabeto, já vem com um nível maior né, então até que você coloca aquele que não sabe nada no nível do que sabe alguma coisa... é muito difícil. (Professora Mara)

Esse depoimento revela a realidade de uma sala de aula heterogênea, onde alunos com diferentes níveis de habilidades leitoras coexistem, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas para atender suas necessidades.

O nivelamento de leitura é um processo complicado, pois envolve lidar com alunos que possuem diferentes graus de proficiência no que se refere à decodificação, fluência e compreensão textual. Como destacado pela professora Mara, alguns alunos ingressam no segundo ano sem saber identificar as letras, enquanto outros já possuem algum domínio do alfabeto e começam a compreender textos de forma mais autônoma. Essa discrepância no nível de leitura exige do

professor um planejamento cuidadoso e flexível, que seja capaz de oferecer atividades adequadas a cada estágio de desenvolvimento.

Gatti (2005) discute essa questão ao afirmar que as salas de aula são cada vez mais heterogêneas, e o desafio do professor é reconhecer e trabalhar com essas diferenças, sem deixar que alunos mais avançados fiquem desmotivados ou que alunos com mais dificuldades fiquem para trás. Portanto, a simples tentativa de nivelar a turma sem levar em conta essas diferenças pode levar a um processo ineficaz de aprendizagem, onde nem os alunos com dificuldades recebem o apoio necessário, nem os mais avançados têm suas habilidades ampliadas.

Nesse cenário, a avaliação contínua surge como uma ferramenta crucial para auxiliar o professor no mapeamento das habilidades de leitura dos alunos e na tomada de decisões pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de todos. Ao contrário de avaliações pontuais e padronizadas, a avaliação contínua permite ao educador acompanhar o progresso dos alunos ao longo do tempo, identificando suas dificuldades e suas conquistas de forma sistemática.

Magda Soares (2016) destaca que a avaliação contínua é fundamental no processo de alfabetização, pois permite ao professor adaptar suas estratégias de ensino com base nas necessidades reais de seus alunos, promovendo intervenções mais eficazes. Ao avaliar continuamente os alunos em diferentes momentos e situações de leitura, o professor pode observar, por exemplo, se um aluno tem dificuldades na decodificação de palavras, na fluência ou na compreensão de textos. Esse diagnóstico preciso é essencial para orientar intervenções pedagógicas direcionadas, que ajudem a reduzir as disparidades de aprendizado e a promover o progresso de todos os alunos.

Além disso, a avaliação contínua não se resume a provas formais. Ela pode ser feita por meio de observações diárias, registros, portfólios e atividades de leitura compartilhada, que oferecem ao professor uma visão mais abrangente do desenvolvimento dos alunos. Luckesi (2011) aponta que a avaliação contínua permite uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, uma vez que ela integra aspectos qualitativos e formativos, promovendo um ensino mais reflexivo e responsável às necessidades dos alunos.

Diante das dificuldades de nivelamento, uma das abordagens mais eficazes para lidar com a diversidade de habilidades de leitura em sala de aula é a instrução diferenciada. Essa metodologia propõe que, em vez de ensinar todos os alunos de

maneira uniforme, o professor adapte o ensino para atender às diferentes necessidades e perfis dos estudantes, oferecendo atividades personalizadas de acordo com o nível de cada aluno.

Tomlinson (2008), uma das principais defensoras da instrução diferenciada, afirma que ensinar de maneira diferenciada significa reconhecer que os alunos têm diferentes formas de aprender e que o papel do professor é ajustar as práticas pedagógicas para garantir que todos tenham oportunidades de sucesso:

No contexto da alfabetização e do ensino da leitura, isso pode significar oferecer atividades de leitura diversificadas, que respeitem os diferentes níveis de fluência e compreensão dos alunos.

Por exemplo, para alunos que ainda estão no estágio de reconhecimento das letras e das sílabas, o professor pode oferecer atividades focadas na decodificação e no treino da fonética, enquanto para alunos que já dominam essa habilidade, é possível propor leituras mais desafiadoras e exercícios de interpretação. A instrução diferenciada, portanto, permite que cada aluno progrida em seu próprio ritmo, sem que as diferenças de nível representem um obstáculo para o desenvolvimento geral da turma. Como Diz Tomlinson (1999):

“Diferenciar a instrução significa oferecer múltiplas abordagens para o conteúdo, para os processos e para os produtos de aprendizagem, de forma que todos os alunos possam ter acesso ao que está sendo ensinado e, ao mesmo tempo, possam se desenvolver em seu próprio ritmo” (Tomlinson, *The Differentiated Classroom*, 1999, p. 17).

Além disso, essa abordagem pode ser combinada com o trabalho em grupos cooperativos, em que alunos com diferentes níveis de leitura trabalham juntos em atividades que favoreçam a troca de conhecimentos e o apoio mútuo. Glat (2007) aponta que a aprendizagem colaborativa em grupos heterogêneos pode ser uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, pois alunos com mais dificuldades se beneficiam do apoio de colegas mais avançados, enquanto os mais proficientes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos ao ensinar e compartilhar com os outros.

A dificuldade de nivelamento de leitura em salas de aula com alunos em diferentes estágios de desenvolvimento é um desafio significativo para os professores. No entanto, estratégias como a avaliação contínua (Willian e Black,

1998) e a instrução diferenciada (Tomlinson, 2008) oferecem caminhos para lidar com essa diversidade de forma eficaz. A avaliação contínua permite um mapeamento detalhado das habilidades de leitura dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais direcionadas. Por sua vez, a instrução diferenciada reconhece que os alunos têm diferentes necessidades e adapta o ensino para promover o progresso de todos, respeitando o ritmo de cada um.

Como destacou a professora Mara, "até que você consiga dar uma atividade que todas alcancem é muito difícil". No entanto, com o uso dessas ferramentas, os educadores podem não apenas diminuir as desigualdades no aprendizado, mas também criar um ambiente mais inclusivo e estimulante para todos os alunos, independentemente de seu nível de leitura.

4.6 O posicionamento das Coordenações escolares em contraste com a perspectiva das professoras sobre a Avaliação de Leitura

Os resultados advindos das entrevistas com as professoras divergiram das respostas do questionário realizado com suas coordenações em alguns pontos, principalmente com relação a oferta de formação continuada. Quando questionadas sobre oferta de formação, todas as coordenadoras das escolas responderam que atendem a essa demanda. As coordenadoras da rede pública apontaram buscar essa formação na secretaria Municipal de educação, ou instituições parceiras como SEBRAE e UFMG; já as coordenadoras das escolas da rede pública disseram se apoiar nos materiais da franquia, nos materiais de apoio ou em treinamentos ofertados pela própria coordenação.

Como o questionário aplicado à coordenação das escolas foi feito posteriormente às entrevistas, não foi possível contestar esse ponto para entender melhor porque as professoras disseram não ter esse tipo de suporte, sendo que a instituição afirma oferecer.

Outro ponto de dissidência foi com relação ao nivelamento de leitura realizado pelas escolas. Enquanto as professoras não falaram nada sobre nivelamento de leitura, à parte da professora Mara que relatou esse ponto como desafiador, a maioria das coordenadoras informaram que esse nivelamento é feito de maneira recorrente “pela professora regente a cada 3 meses”, como colocado pela coordenadora Joana e pela coordenadora Mônica; “pela regente uma vez por

mês”, como colocado pela supervisora Julia; “pela supervisora da escola mensalmente”, como foi colocado pela coordenadora Matilde; ou o nivelamento pelo que foi chamado de recuperação paralela: “O que acontece é a recuperação paralela ,ao perceber que a criança não consolidou as habilidades necessárias”, como colocado pela diretora Catarina.

Das seis coordenadoras, quatro afirmaram realizar esse nivelamento e apenas duas disseram não nivelar seus alunos. As que responderam afirmativamente disseram usar avaliações diagnósticas, textos preparados pelo professor, cronômetros e gravações e variedade de gêneros textuais para esse momento.

Quanto ao entendimento do que é avaliação de leitura, as coordenadoras, diretora e supervisora das escolas se posicionaram de formas distintas também, afirmando que:

São estratégias que a professora desenvolve em sala para reconhecer o nível de leitura do estudante (Coordenadora Marisa).

Processo de ler com e para a criança (Coordenadora Joana).

Se o aluno consegue ler com pontuação. E ter um bom entendimento do que está lendo (Coordenadora Mônica).

Entender o que a criança consolidou logo depois de ter sido oferecido a oportunidade da alfabetização (Supervisora Julia).

Nos dois primeiros anos do Fundamental Anos Iniciais, a avaliação do desempenho dos alunos na leitura é considerada com um diagnóstico para orientar as ações pedagógicas, objetivando o avanço dos alunos nesta habilidade (Diretora Catarina).

Vê-se através das falas acima que as percepções sobre a avaliação de leitura revelam divergências significativas entre professoras e coordenações escolares, indicando diferenças tanto na prática quanto na concepção desse processo. Nas entrevistas, enquanto as professoras relataram desafios e uma falta de suporte institucional em áreas como a formação continuada, as coordenações afirmaram atender a essa demanda, com as instituições públicas buscando parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e outras organizações, e as escolas privadas apoiando-se nos materiais oferecidos pela franquia ou pela própria coordenação.

Esse fato Além reflete uma abordagem mais sistemática e predefinida por parte das coordenações, que frequentemente incluem esses instrumentos de

avaliação em um ciclo avaliativo anual, contrastando com a visão das professoras, que podem perceber o processo de forma mais contextual e menos estruturada.

Para as coordenações, a avaliação de leitura serve como uma ferramenta diagnóstica, com práticas que incluem cronômetros, gravações e uma variedade de textos, enquanto as professoras parecem valorizar mais a flexibilidade e a adaptação às necessidades imediatas dos alunos, o que gera uma dissonância entre a teoria de avaliação formal e a prática pedagógica cotidiana.

As coordenações escolares, tanto em escolas públicas quanto particulares, tendem a adotar uma abordagem mais sistemática para a avaliação de leitura. Em muitas instituições, as coordenações propõem instrumentos específicos de avaliação a serem aplicados em momentos pré-determinados ao longo do ano letivo, como parte do ciclo avaliativo geral. A professora Ana relatou o papel da coordenação em seu contexto escolar:

“Aqui na escola, a gente tem a coordenação, que chama pequenos grupos para avaliar as crianças a cada final de trimestre. A cada ano, a coordenação utiliza uma maneira diferente para avaliar as crianças. No primeiro ano, as palavras com vogais e consoantes, são palavras mais simples”. (Professora Ana)

Essa estrutura de avaliação, imposta pela coordenação, revela uma tentativa de padronização da avaliação de leitura, com o intuito de garantir que todos os alunos sejam avaliados de maneira uniforme. No entanto, ao padronizar o processo, as coordenações muitas vezes não consideram as especificidades individuais dos alunos, como o estágio de desenvolvimento leitor e as dificuldades que cada criança pode apresentar.

Mortatti (2006) argumenta que uma avaliação de leitura não deve ser entendida como um processo meramente técnico e padronizado, pois a leitura envolve uma série de habilidades e competências que se desenvolvem de maneira desigual entre os alunos. A padronização proposta pelas coordenações, embora seja uma tentativa de garantir equidade, pode acabar desconsiderando as diferenças de ritmo e desenvolvimento que são essenciais no processo de alfabetização.

As professoras, por outro lado, demonstram uma visão mais individualizada e flexível da avaliação de leitura, preocupando-se em adaptar as atividades avaliativas às necessidades e ritmos de cada aluno. Elas frequentemente recorrem a

estratégias informais, como observações diárias e atividades em pequenos grupos, que permitem uma avaliação contínua e personalizada.

A professora Carol comentou sobre sua prática:

Eu sempre procuro fazer momentos de escutar as crianças. Pergunto: ‘O que você entendeu daquilo que você leu?’. Também chamo na minha mesa para ver como está a leitura. (Professora Carol)

Essa abordagem reflete a compreensão de que a avaliação formativa é mais adequada para acompanhar o processo de aquisição da leitura. Segundo Santos (2012), a avaliação formativa é aquela que acompanha o desenvolvimento do aluno de maneira contínua, permitindo ajustes no ensino e intervenções pedagógicas imediatas. Ela vai além da mera classificação do aluno, buscando entender suas dificuldades e progressos ao longo do processo de alfabetização.

Além disso, as professoras relatam que a avaliação de leitura é realizada de forma integrada às atividades diárias, como a leitura em grupo e as intervenções individuais. A professora Laura ressaltou essa prática ao dizer:

Eu faço a avaliação de leitura chamando os alunos na minha mesa, peço para eles lerem pequenos textos e frases. Alguns têm mais desenvoltura, outros estão no início do processo, mas é assim que vou acompanhando a evolução. (Professora Laura)

Esse contraste com a abordagem das coordenações revela uma tensão entre a necessidade de padronização, exigida por muitas escolas, e a demanda por avaliações mais flexíveis e centradas no aluno, defendida pelos professores. Luckesi (2011) defende que a avaliação deve ser um processo de interação e aprendizado, e não apenas uma forma de medir resultados de maneira uniforme. A falta de ferramentas adequadas para realizar essa avaliação formativa, mencionada por várias professoras, limita o potencial das avaliações de leitura para serem instrumentos verdadeiramente formativos e emancipatórios.

O conflito entre a padronização das coordenações e a flexibilidade das professoras revela um dilema central nas políticas de avaliação de leitura. Embora as coordenações busquem garantir que todos os alunos sejam avaliados com os mesmos critérios, as professoras argumentam que essa abordagem nem sempre é adequada para refletir o progresso individual dos alunos.

Um exemplo desse conflito pode ser observado quando a professora Letícia critica a abordagem padronizada da avaliação:

Às vezes a gente tem que seguir as diretrizes da coordenação, mas nem sempre elas correspondem ao que a turma precisa. Eu prefiro fazer a avaliação durante as atividades normais de sala, porque aí eu consigo ver realmente o que cada criança sabe e onde ela está com dificuldade.(Professora Letícia)

Essa fala ilustra a dificuldade em conciliar as expectativas institucionais com as demandas da sala de aula. Segundo Freitas (2007), a avaliação educacional no Brasil tem sido historicamente utilizada como um instrumento de controle e classificação, muitas vezes em detrimento de uma avaliação formativa que busque compreender e atender às necessidades reais dos alunos.

Para superar essas divergências, é essencial que haja uma maior integração entre as práticas sugeridas pelas coordenações escolares e as necessidades observadas pelas professoras em sala de aula. A coordenação precisa oferecer suporte mais consistente e recursos adequados para que as professoras possam implementar estratégias de avaliação que considerem o ritmo individual dos alunos, sem abrir mão da padronização necessária para garantir uma avaliação justa e equitativa.

Autores como Santos (2012) e Gatti (2005) sugerem que a avaliação colaborativa, que envolve tanto a coordenação quanto os professores na construção das estratégias avaliativas, pode ser uma solução para esse dilema. A avaliação colaborativa permite que os diferentes atores envolvidos no processo educacional discutam e alinhem suas expectativas, buscando um equilíbrio entre a padronização e a personalização necessária para atender às diferenças individuais dos alunos.

A avaliação de leitura ainda é um campo marcado por divergências entre as coordenações escolares, que buscam padronização, e as professoras, que defendem uma abordagem mais flexível e centrada no aluno. A pesquisa aponta que, embora as coordenações desempenhem um papel importante na criação de diretrizes gerais, são as professoras que, em última instância, conhecem as particularidades de seus alunos e estão mais capacitadas para avaliar a leitura de forma contínua e individualizada.

Para que a avaliação de leitura cumpra seu papel formativo, é necessário que haja um diálogo maior entre essas duas instâncias, de modo que as práticas avaliativas sejam não apenas padronizadas, mas também adaptadas às necessidades reais dos alunos. Como afirmam Black e Wiliam (1998), uma

avaliação eficaz é aquela que informa o ensino, ajudando tanto o professor quanto o aluno a identificar os próximos passos no processo de aprendizagem.

5. Considerações finais

Seria muita prepotência finalizar esse trabalho afirmando ter chegado a conclusões finais. Os dados aos quais chegamos indicam um recorte de um vasto universo de práticas e vivências que dificilmente seria possível traçar com uma dissertação de mestrado. Entretanto, diante daquilo que foi observado nas falas das professoras entrevistadas, podemos dizer que foi possível atingir o proposto a com os objetivos da pesquisa.

Foi possível observar que a avaliação de leitura é amplamente influenciada pela formação docente e pelos recursos disponíveis nas escolas, aspectos que impactam diretamente na qualidade e na consistência das práticas aplicadas. A pesquisa também permitiu uma análise crítica das hipóteses iniciais, confirmando que, enquanto algumas práticas são reconhecidas como eficientes, outras são limitadas pela falta de formação e estrutura.

A pesquisa evidenciou que a prática avaliativa utilizada pelos professores, embora essencial, enfrenta desafios significativos, principalmente em função da falta de recursos adequados e da formação insuficiente. Isso resulta em uma abordagem muitas vezes fragmentada e intuitiva, o que limita a capacidade dos docentes de oferecer intervenções pedagógicas mais estruturadas e eficazes.

Revelou-se também a falta de consenso sobre o conceito de avaliação de leitura, com os professores apresentando diferentes interpretações sobre o que deve ser avaliado e como isso deve ocorrer. Algumas professoras associaram a avaliação à fluência e à capacidade de decodificação, enquanto outras ressaltaram a importância da interpretação e da compreensão crítica dos textos. Isso reflete a complexidade do processo de avaliação de leitura e a necessidade de um maior alinhamento entre a teoria e a prática pedagógica.

Além disso, a pesquisa destacou o papel fundamental da instrução diferenciada no processo de alfabetização. Diante da heterogeneidade das salas de aula, onde alunos com diferentes níveis de proficiência convivem, a instrução diferenciada surge como uma abordagem eficaz para atender às necessidades específicas de cada aluno. No entanto, a implementação dessas práticas enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que diz respeito à falta de formação contínua dos professores. A pesquisa mostrou que muitos docentes, tanto na rede

pública quanto na particular, relataram a ausência de disciplinas específicas sobre avaliação de leitura em seus cursos de formação, o que compromete a qualidade de suas práticas avaliativas.

Entre as principais descobertas, ressalta-se a importância da avaliação contínua, que possibilita aos professores ajustar suas práticas pedagógicas ao longo do tempo, destacando a avaliação como um processo dinâmico e formativo, em vez de uma prática puramente classificatória.

A pesquisa também revelou divergências nas práticas avaliativas entre escolas públicas e particulares, principalmente em relação ao nivelamento e à oferta de formação continuada, conforme mencionado pelas coordenadoras das escolas. Esse cenário sugere que a padronização de avaliações ainda é um desafio. A investigação confirma a necessidade de uma avaliação de leitura que respeite as especificidades dos contextos educacionais e os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades individuais.

No tocante às contribuições para o campo científico, esta pesquisa reforça a importância da integração entre a formação de professores e as práticas de avaliação de leitura. A ausência de metodologias sistematizadas para o desenvolvimento de competências leitoras reflete uma lacuna significativa tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, especialmente no contexto brasileiro.

Para futuras pesquisas, sugere-se uma investigação mais aprofundada sobre os impactos de práticas de avaliação diferenciadas e individualizadas em sala de aula, além de uma análise da viabilidade de metodologias que promovam uma avaliação mais inclusiva e contextualizada. Também seria de grande valia para o campo educacional pensar em protocolos de avaliação que pudessem estar sendo disponibilizados no município, de modo a guiar as professoras nesse momento de avaliação, ressaltando a importância dessa prática dentro de sala de aula.

Para além das indicações para o campo científico, fica aqui também a necessidade de se repensar políticas educacionais e programas de formação de professores reestruturados, de modo a fornecer o suporte necessário para que os docentes possam implementar práticas avaliativas mais eficazes, inclusivas e contextualizadas.

Fechamos essa dissertação com uma reflexão de Freire que nos dá força para permanecermos caminhando e nos aprimorando como docentes e agentes transformadores da educação:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991. p. 58)

Assim, concluímos este trabalho com a certeza de que ser educador é um processo contínuo, permeado por desafios e aprendizagens constantes. A formação docente não se esgota na academia, nem nos primeiros anos de experiência em sala de aula; ela é um caminho de incessante evolução, onde a prática e a reflexão nos impulsionam a adaptar, inovar e melhorar. Ao refletir sobre o nosso papel, como propõe Freire, reafirmamos nosso compromisso com uma educação que não apenas ensina, mas transforma e acolhe. Que essa jornada de aprimoramento e prática reflexiva seja o alicerce para construirmos um futuro educacional mais justo, inclusivo e significativo para cada aluno.

6. Bibliografia

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, M. A. Formação e profissionalidade docente: questões e desafios. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Formação de Professores: contextos e percursos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 185.
- ARROYO, M. G. (2013). Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens. Vozes.
- ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARBOSA, Adriana; MORAIS, Artur Gomes de. *Leitura, escrita e reescrita: práticas escolares e desafios*. Recife: UFPE, 2012.
- BLACK, P., & WILIAM, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan.
- BLACK, PAUL; WILIAN, DYLAN. Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. 1998.
- BORGES, M. C. Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade. São Paulo: Paulus, 2009.
- BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. 2^a ed. rev. - Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- CANÁRIO, R. Formação e Profissão: a racionalidade do improviso. Lisboa: Educa, 1998.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Vozes, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTHE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- FEHRING, H. (2003, Ed.). Literacy Assessment. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educator's Association. Newark, DE: International Reading Association.
- FERNANDES, Cleonara Maria Schwartz. *Avaliação e leitura: desafios para uma prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2009.

FERNANDES, D. (2009). Avaliação da Aprendizagem: Desafios e Perspectivas. Almedina.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1980). Psicogênese da língua escrita.

FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1984). Psicogênese da Língua Escrita. Artes Médicas.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação, desempenho e avaliação de professores. Revisão de texto por Ângela Magalhães. Mangualde: Pedago, 2010. 126 p. (Educação e formação)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREITAS, L. C. (2007). Avaliação educacional: construindo o campo e a crítica. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação como prática democrática*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIASSON, J. (1993). A Compreensão na Leitura. Porto: Edições ASA.

GIASSON, J. (2005). La lecture. De la théorie à la pratique. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

IRWIN, J. (1986). Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood NJ: Prentice-Hall.

LOPES, Shirlen; SCHORNOBAY, Silvana Reifur. O MUNDO ENCANTADO DA LITERATURA INFANTIL. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, 2014.

LUCKESI, C. C. (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez.

MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDESZNADEJDER, Fernando. O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2002.

MENEGASSI, R. J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. *Leitura*, [S. l.], v. 2, n. 42, p. 35–65, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.200842.35-65.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O ensino da leitura: a avaliação. Plano Nacional do ensino de português, 2009.

MORAIS e HENRIQUE. Formação de professores. 2017.

MORTATTI, M. R. L. (2006). Os sentidos da alfabetização: São Paulo (1876-1994). São Paulo: UNESP.

NÓVOA, A. (1992). Os professores e a sua formação. Dom Quixote.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 17-34.

OLIVEIRA, D. A. Diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia e a formação docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Formação de Professores: contextos e percursos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 30.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 7^a Ed. São Paulo: Pontes, 2007.

PARO, V. H. (2000). Educação como Prática Educativa. Cortez.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, W. JAMES. Classroom Assessment: What Teachers Need to Know. 1995.

PRESTES e TUNES, 2021. Psicologia, educação e desenvolvimento. Expressão popular.

REYES, Yolanda. A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância. 2010.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Pulo do Gato, 2008.

SANTOS, W. L. P. (2012). Avaliação formativa na prática docente: contribuições para o ensino de ciências. Campinas: Papirus.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 16. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SCHUTZ, A. Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: escola e vida*. Campinas: Papirus, 1991.

SOARES, M. (2015). Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. Contexto.

SOARES, M. (2021). Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Práticas de linguagem e escola: perspectivas sociais e pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

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

STIGGINS, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning. Phi Delta Kappan.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMLINSON, CAROL ANN. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms.

VALENCIA, S. W.; Hiebert, E. H.; Afflerbach, P. P. (1994, Eds). Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities. Newark, D.E.: International Reading Association.

VYGOTSKY, L. S. (1998). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

WILIAN, DYLAN. Embedded Formative Assessment. 2011.

ZEFERINO, M. T.; CARRARO, T. E. Alfred Schütz: do referencial teórico-filosófico aos princípios metodológicos de pesquisa fenomenológica. Texto & Contexto-Enfermagem, v. 22, n. 3, p. 826-834, 2013.

7. Apêndice

7.1 Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista semi-estruturada para professores

Formação docente e avaliação de leitura:

Dados de Identificação

Entrevistado (a)

Nome:

Data e local de nascimento:

Data e local da entrevista:

Formação acadêmica:

Disciplina e ano que leciona na escola:

Escola

Nome:

Endereço:

Telefone:

Email:

Questões da pesquisa

O que é para você avaliação de leitura?

Você realiza avaliação de leitura em sua sala de aula? Em caso afirmativo, como realiza essa avaliação?

Durante sua formação acadêmica, você se recorda de ter tido aulas sobre avaliação de leitura?

Após formado (a), você teve alguma formação adicional que disse respeito a avaliação de leitura? Em caso afirmativo, essa formação veio da instituição onde trabalha ou foi iniciativa própria?

Qual a relação dos seus alunos com livros de literatura ?

Você acha importante avaliar a leitura? Justifique sua resposta.

Quais os desafios que você enxerga quando o assunto é avaliação de leitura?

Como você enxerga o papel da escola nesse processo de aquisição de leitura?

7.2 Termo de consentimento esclarecido

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Formação de professores para avaliação de leitura: Existe avaliação de leitura no início do processo de alfabetização?, sob a responsabilidade da pesquisadora Julia Ribeiro Tamietti, sob orientação da professora doutora Stela Marques, com o objetivo de compreender de que forma os professores do 1º

e 2º ano da educação fundamental da escola pública e particular avaliam o processo de aquisição da leitura. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista feita de forma verbal. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a área de formação de professores, assim como para melhor entender como são feitos os processos de avaliação de leitura nas escolas, o que será benéfico para todos os professores da área. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo.

7.3 Questionários

Questionário para as escolas

1. Eu declaro que concordo em participar dessa pesquisa e que as informações aqui declaradas são verdadeiras

Marcar apenas uma oval.

- concordo
 não concordo

2. Quantas crianças, em média, tem as turmas de 1º ano da escola

Marcar apenas uma oval.

- Entre 5 e 10
 Entre 10 e 15
 Entre 15 e 20
 Mais que 20

3. Quantas crianças, em média, tem as turmas de 2º ano da escola

Marcar apenas uma oval.

- Entre 5 e 10
 Entre 10 e 15
 Entre 15 e 20
 Mais que 20

4. Qual a carga horária destinada a alfabetização durante a semana das turmas de 1º ano do fundamental?

5. Qual a carga horária destinada a alfabetização durante a semana das turmas de 2º ano do fundamental?

6. O que a escola entende como avaliação de leitura?

7. A escola oferece formação adicional para os professores alfabetizadores?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Em caso afirmativo, onde a escola busca essa formação ?

9. Como a escola enxerga a relação das crianças do 1º e 2º ano do fundamental com livros de literatura?

8. Anexo

Ementa curricular do curso de alfabetização I da Universidade Federal de Minas Gerais:

Cronograma							
Aula	Data	Dia	Horas Aula	Horário	Tipo	Formato	Assunto
1	07/08/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Apresentação da turma/ Semana "Ser Professor"
2	21/08/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Conceitos de alfabetização e letramento
3	28/08/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Alfabetização e letramento: as muitas facetas
4	04/09/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Letramento: gêneros textuais, tipos e suportes textuais
5	11/09/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	História dos métodos de alfabetização
6	18/09/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Métodos de alfabetização e atualidade
7	25/09/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	A representação da linguagem e o processo de alfabetização
8	02/10/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Psicogênese da língua escrita
9	09/10/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Avaliação individual
10	23/10/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	O sistema de escrita
11	30/10/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Consciência fonológica
12	06/11/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Consciência fonológica e alfabetização
13	13/11/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Alfabetizar letrando: perspectivas metodológicas
14	20/11/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Alfabetizar letrando: perspectivas metodológicas
15	27/11/2017	Seg	4	07:30 - 11:10	Teórica	null	Avaliação Final

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar e discriminar capacidades relevantes a serem atingidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
- Oferecer para reflexão e discussão uma indicação daquilo que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, ao longo de cada período;
- Propiciar subsídios para a avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da definição das capacidades esperadas para o período e por meio da apresentação de um instrumento de avaliação;
- Afirmar a importância do planejamento na organização do trabalho de sala de aula, sobretudo do estabelecimento de metas consistentes para a alfabetização;
- Analisar o significado dos processos de avaliação, de diagnóstico e de monitoramento;
- Apresentar e discutir atividades ou formas de agir que podem ser adotadas pelo professor alfabetizador;
- Apresentar os princípios metodológicos que envolvem a organização do tempo nos planejamentos cotidianos.

Ementa curricular da disciplina de alfabetização da Universidade do Estado de Minas Gerais

- Identificar e compreender os conceitos de linguagem, língua e variantes linguísticas.
- Entender a constituição da alfabetização no Brasil e especialmente em MG.
- Identificar métodos e pressupostos tradicionais do processo de alfabetização.
- Identificar as principais características do processo de alfabetização e letramento.
- Focalizar o processo de alfabetização e letramento como procedimentos indissociáveis e indispensáveis para a construção do conhecimento da lecto-escrita e seu uso social;
- Compreender o processo de aquisição do sistema de escrita.
- Reconhecer as diferentes hipóteses elaboradas pelos sujeitos em seu processo de aquisição da escrita.
- Entender a escrita como processo discursivo na alfabetização.
- Compreender a importância da produção de textos espontâneos no processo de aquisição da escrita.

-
- Compreender a condição de emergência das capacidades leitoras cognitivas e interativas.
 - Entender aspectos envolvidos no processo de consciência fonológica.
-

Os quadros abaixo apresentam de forma resumida as teses e dissertações publicadas sobre a temática juntamente com a discussão apresentada por cada um delas