

ESTRATÉGIAS PERTINENTES PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RELEVANT STRATEGIES FOR EVALUATING READING IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

Lucinete Sabino de Lima¹

RESUMO: O presente estudo versa sobre a Pertinência das estratégias aplicadas na prática avaliativa pelos docentes na avaliação da leitura no ensino da Língua Portuguesa no 1º ano do ensino Fundamental. A Avaliação é uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem, interferindo de forma significativa no (in) sucesso dos estudantes. Todavia, a sua eficácia depende, em grande parte, das técnicas e das estratégias utilizadas. O recurso de diferentes estratégias de qualidade, em momentos oportunos, permite não só diversificar as evidências recolhidas, mas também tornar o processo avaliativo mais abrangente e mais viável. No entanto, a pertinência dos instrumentos de avaliação tem a ver com a forma como são construídos e utilizados pelos professores, principalmente na melhoria da aprendizagem dos alunos. O estudo de referência bibliográfica com fundamentação teórica em obras de autores como: Menegassi, 2005; Ribeiro, 2016; Carvalho, 2009; Paiva, 2016; Guimarães; Oliveira, 2014; Moraes, 2013; dentre outros. Acredita-se como explicitado pelos autores citados neste trabalho, sobre algumas estratégias aplicadas na prática avaliativa nas diferentes leituras, que possam contribuir para o fazer pedagógico do professor nos Anos Iniciais, na avaliação da leitura no ensino de Língua Portuguesa.

Palavra-chave: Estratégias, Prática avaliativa docente, Avaliação, Leitura.

ABSTRACT: The present study deals with the relevance of the strategies applied in the evaluative practice by the teachers in the evaluation of reading in the teaching of the Portuguese language in the 1st year of elementary school. Assessment is an important dimension of the teaching-learning process, significantly interfering with the (in) success of students. However, its effectiveness largely depends on the techniques and strategies used. The use of different quality strategies, at opportune moments, allows not only to diversify the evidence collected, but also to make the evaluation process more comprehensive and more viable. However, the relevance of assessment instruments has to do with the way they are constructed and used by teachers, mainly in improving students' learning. The bibliographic reference study with theoretical foundation in works by authors such as: Menegassi, 2005; Ribeiro, 2016; Carvalho, 2009; Paiva, 2016; Guimarães; Oliveira, 2014; Moraes, 2013; among others. It is believed, as explained by the authors cited in this work, about some strategies applied in evaluative practice in different readings, which may contribute to the pedagogical practice of the teacher in the Early Years, in the evaluation of reading in Portuguese language teaching.

Keyword: Strategies, Teaching evaluative practice, Assessment, Reading.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre a Pertinência das estratégias aplicadas na prática avaliativa pelos docentes na avaliação da leitura no ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do ensino Fundamental. É válido ressaltar que, a elaborações das estratégias avaliativas precisam estar coerentes com os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula, favorecendo ao

¹ Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC). lucinetesabino17@gmail.com.

professor o diagnóstico do desempenho da aprendizagem dos alunos para uma possível orientação na prática pedagógica, diversificando suas estratégias avaliativas e utilizando-as em várias oportunidades, sendo que, na elaboração dessas estratégias é fundamental conhecer o nível de aprendizagem dos alunos, o que realmente se quer medir.

Nesse sentido, a Avaliação é uma dimensão importante do processo de ensino-aprendizagem, interferindo de forma significativa no (in)sucesso dos alunos. Todavia, a sua eficácia depende, em grande parte, das técnicas e das estratégias utilizadas. O recurso de diferentes estratégias de qualidade, em momentos oportunos, permite não só diversificar as evidências recolhidas, mas também tornar o processo avaliativo mais abrangente e mais viável. Dessa forma, a pertinência dos instrumentos de avaliação tem a ver com a forma como são construídos e utilizados pelos professores, principalmente na melhoria da aprendizagem dos alunos no início da escolaridade.

Vale ressaltar que, as estratégias avaliativas ou de ensino se diferenciam, de acordo com a série/ano, correspondente ao processo de ensino aprendizagem. Assim, o docente que leciona os Anos Iniciais, precisa conhecer as estratégias avaliativas que vai utilizar na aprendizagem das crianças e quais os objetivos ele almeja alcançar no processo de alfabetização dos alunos.

Portanto, esse trabalho expõe teoricamente, através de pesquisa bibliográficas e os procedimentos utilizados em sua estrutura, ou seja, o seu desenvolvimento para a construção do conhecimento, bem como contribuir para o fazer pedagógico do professor, sobre a Pertinência das estratégias aplicadas na prática avaliativa pelos docentes na avaliação da leitura no ensino de Língua Portuguesa no 1º ano do ensino Fundamental.

2. ESTRATÉGIAS PERTINENTES PARA AVALIAÇÃO DE LEITURA

Nesse contexto, o domínio das diferentes formas de leituras é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado. Segundo os estudiosos, agrupam-se em três tipos de leituras, relevantes para o processo de avaliação da aprendizagem das crianças nos Anos Iniciais, para esta finalidade: 1. Leitura imagética; 2. Leitura oral; 3. Leitura/escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a proposta da leitura no ensino da Língua Portuguesa no 1º ano do Ensino Fundamental, fundamenta-se no texto como unidade básica do ensino e a construção do seu significado a partir de 4 estratégias por tanto: a) Estratégia de seleção pelo contexto ou conhecimento prévio; b) Estratégia de antecipação pelo contexto ou conhecimento prévio; c) Estratégia de inferências pelo contexto ou conhecimento prévio; d) Estratégia de verificação de suas próprias suposições. (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, as estratégias para avaliação de leitura, nessa perspectiva, se fazem por meio da observação do que o aluno já sabe, ou seja, pelo conhecimento prévio do que se sabe

sobre o tema de um texto, bem como pela utilização desse conhecimento na vida de cada um. A partir daí, é possível fornecer exercícios produzidos especificamente em função do que o aluno necessita para melhorar sua leitura ou desenvolvê-la (MENEGASSI, 2005).

Em tal sentido, as estratégias de leitura do 1º ano consistem, de acordo com Freitas (2014, p. 4). [...], em colocar uma grande variedade de livros e outras modalidades de leituras como gibis, revistas entre outros. Nessa direção, estudiosos sugerem algumas práticas para trabalhar a leitura no ambiente escolar e como o professor pode ajudar as crianças, criando situações reais de leitura em sala de aula, por exemplo, o “Cantinho da leitura” é um lugar reservado à leitura de contos, gibis, revistas, livros de literatura infantil, bem como a leitura de diferentes gêneros textuais. É relevante que, as crianças explorem os livros, folheiem e escolham com autonomia o que desejam ler.

2.1. Estratégias pertinentes para avaliação da Leitura Imagética

Nesse âmbito, a autora Ana Elisa Ribeiro (2016), nos apresenta um interessante panorama sobre a multimodalidade em sala de aula e confirma a visão limitada que se tem do texto verbo-visual ao afirmar que:

De forma geral, os textos imagéticos são pouco trabalhados nas escolas, sendo comum que apareçam apenas como “complemento” do texto escrito ou ilustração “em diálogo” com esse texto. O mesmo ocorre com gráficos, mapas e infográficos (RIBEIRO, 2016, p. 42).

Considera-se, portanto, que apesar da leitura visual estar presente nesse cenário da multimodalidade como menciona a autora citada, e ser uma das características da comunicação humana, bem como os textos que abordam a linguagem verbal e visual fazer parte do cotidiano dos alunos, os textos com imagens ainda não vem sendo trabalhado com muita frequência nas escolas. Entretanto, a maioria das atividades nos anos iniciais, trazem atualmente, os textos verbais e visuais. Ressalta-se, portanto, a importância de se trabalhar todas essas informações transmitidas através do uso dos materiais escrito, de imagens, desenho e demais elementos formais da visualidade.

Nesse contexto, Freedman (2002), ressalta que esta inversão no processo de aprendizagem, onde predomina o visual, deixando de lado o verbal, implica numa urgente necessidade de se promover na escola o alfabetismo visual, “pois os alunos não veem essas imagens criticamente, a menos que sejam ensinados a fazê-lo” (FREEDMAN, 2002, p.130).

Sob essa mesma ótica, alguns professores vem introduzindo em sua prática pedagógica a leitura visual, ou seja, na realização de algumas atividades com os alunos em sala de aula. É importante salientar que, a leitura através de imagens a criança deve apreciar e ter a percepção, a sensibilidade, bem como reconhece os elementos visuais, além de estabelecer uma conexão ou

comparação entre outras paisagens ou desenhos. Cabe enfatizar que, a mediação do professor é fundamental, mas deixar que os alunos deem sua posição sobre a imagem que observam, sem influenciá-los.

Frente ao exposto, Dondis (2007), salienta que no processo de alfabetização visual “deve-se buscar um equilíbrio ideal: nem uma simplificação exagerada, que exclua detalhes importantes, nem a complexidade que introduza detalhes desnecessários” (DONDIS, 2007, p.185).

Diante desse cenário, trabalhar a leitura visual na alfabetização requer do professor, primeiramente leituras e atividades que estejam no contexto do seu plano de aula. Os livros, as leituras tanto visuais quanto orais para trabalhar com as crianças, em geral são de acordo com o ano que o aluno está estudando, por exemplo, há livros específicos para ser trabalhado de 1º ao 3º ano e outros do 4º ao 5º ano do ensino fundamental I. Logo, o que se espera é que a aprendizagem seja de acordo com o ritmo de cada criança, proporcionar um aprendizado simples, sem exagero, mas priorizar sempre a qualidade das informações visualizadas e não a quantidade.

Por tanto, a avaliação da aprendizagem da leitura imagética deve iniciar-se nos anos iniciais da escolarização de crianças. Em tal sentido, destacam-se neste trabalho três tipos de textos imagéticos que devem ser avaliados com estratégias pertinentes: os gráficos, mapas e infográficos.

2.2. O uso da linguagem gráfica como estratégia para avaliação da leitura imagética de gráficos

Como estratégias para avaliação da leitura imagética de gráficos, acredita-se que os professores possam entender como natural que os alunos tenham condições de ler, interpretar e compreender a linguagem gráfica, mesmo antes do contato formal com ela nos ambientes escolares. Todavia, tal fato não necessariamente implica que eles realmente saibam o que é uma estrutura gráfica, seu significado e a relevância na sociedade contemporânea (CARVALHO, 2009).

Considera-se relevante, para a avaliação da leitura de gráficos dois procedimentos: a) compreensão do gráfico; b) reconhecer os referentes dos elementos gráficos. De modo que, o professor tenha como instrumento no ato de avaliar tanto de sua interpretação, quanto de sua elaboração pelo aluno. É importante ressaltar que, “Construir e interpretar são duas atividades distintas, porém complementares” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014).

De acordo com o exposto, os gráficos são representações visuais utilizadas para exibir dados, sejam eles sobre determinada informação, ou demonstrar de forma mais fácil situações envolvendo números. De modo que, é essencial, orientar as crianças sempre que necessário nas atividades da linguagem gráfica, no entanto, a princípio permita que elas façam descobertas e tentativas por si mesmas. A linguagem gráfica, já vem sendo introduzida nas atividades avaliativas propostas para os alunos nos anos iniciais, a maioria relacionadas com o conhecimento prévio dos alunos.

2.3. A leitura crítica como estratégia para avaliação da leitura imagética de mapas

A leitura imagética aguça a criticidade do estudante, utilizar-se de práticas lúdicas como a representação de mapas mentais e a construção de maquetes são estratégias avaliativas participativas, condicionantes para o desenvolvimento da criatividade do aluno, que ao ser orientado pelo professor encontra caminhos motivadores para um ensino-aprendizagem valorativo (RIBEIRO, 2011). Nesse âmbito, para Passini (2007), a possibilidade de avaliar a leitura de mapas de forma adequada é de grande importância para aprendizagem do aluno. De modo que, pode-se apontar dois aspectos importantes para essa avaliação: a) começar a leitura de mapas a partir da vivência do aluno; b) conhecer os elementos fundamentais dos mapas. Entretanto, o autor ressalta que, para se alcançar estas metas, o uso de mapas em sala de aula não deve se limitar a um instrumento de ilustração pura e simples, como frequentemente é utilizado pelos professores, mas de informação.

Segundo estudiosos, na aprendizagem da leitura imagética de mapas, espera-se que os alunos reconheçam no seu cotidiano, os referenciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia, bem como representar os lugares onde vivem e se relacionam. Em tal sentido, através de estratégias avaliativas com aulas práticas, por exemplo, as crianças representa mentalmente e depois produz uma maquete, representando a praça do seu bairro ou localizam o município, a região onde mora, entre outras atividades propostas pelo professor, são formas de ativar o senso crítico das crianças. Assim, os alunos passam a compreender a função dos mapas, interpretar e construir suas próprias representações.

2.4. A relação-avaliação de informação e imagem como estratégia para avaliação da leitura imagética de infográficos

A respeito das estratégias para a avaliação da leitura imagética de infográficos, Paiva (2016, p.49):

Chama de relacionar-avaliar, pois, em textos como os infográficos, existem diversas informações em diferentes modos de apresentação como o verbal e o imagético, por

exemplo, sendo preciso que o leitor saiba relacioná-las: ora relacionar informações imagéticas entre si, ora relacioná-las a informações de outros modos como o verbal. Ao mesmo tempo em que as relaciona, o leitor precisa avaliar se as articulações estabelecidas são corretas, pertinentes e adequadas a seu propósito (PAIVA, 2016, p. 49, grifo do autor).

Nesse âmbito, para Dionisio (2011), a avaliação e leitura de um gênero textual que contém infográfico pode ser feita de várias formas, como por exemplo: pode-se ler o texto verbal principal mais o infográfico, pode-se ler apenas o texto verbal e olhar as imagens e pode-se ler apenas o infográfico.

Segundo Moraes (2013), para avaliação da leitura imagética de infográficos nas atividades didáticas, deve-se considerar: textos curtos, vários elementos que produzem sentido, congregando ao mesmo tempo linguagem verbal e não verbal numa relação em que se completam mutuamente. Desta forma, a integração dos recursos infográficos em sala de aula possibilitam a articulação entre imagem-texto e aluno-professor.

Diante desse contexto, para avaliação da leitura imagética de infográficos, considera-se o trabalho com o infográfico como umas das possibilidades necessárias para o aprendizado da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. De acordo com Richter (2013), os alunos que trabalham com infográficos obterão outros benefícios: aumento no letramento com a informação, aumento no letramento visual, maior capacidade para processar e interpretar informações.

2.5. Estratégias pertinentes para avaliação da leitura de textos orais

A leitura oral consiste na expressão de lembranças dos sujeitos que aciona a sua capacidade psíquica de rememorar, propriedade humana de conservar certas informações sobre o passado (LE GOFF, 2013). Diante desse contexto:

A oralidade é uma prática social interativa, com fins comunicativos, que se apresenta através de variados gêneros textuais materializados na realidade sonora. Portanto, tratar o oral como objeto ensinável é refletir sobre os gêneros orais, estejam eles no domínio tipicamente falado (oralidade) ou nos domínios mistos, quando se dão as “mesclagens de modalidades” (MARCUSCHI, 2010, p. 39).

Conforme o autor, a reflexão sobre os gêneros orais é indispensável, pois as mesclagens de modalidades (os domínios mistos) são objetos de ensino indissociáveis na comunicação e interação social. Nesse contexto, um dos Critérios do Eixo Oralidade no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), 2019 – Língua Portuguesa (1º ano), propõe como estratégias para avaliação da leitura de textos orais ao aluno: expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira, bem como

escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.

2.6. As palavras Isoladas como estratégia para avaliação da Leitura Oral

Considera-se a aprendizagem da leitura uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais o reconhecimento de palavras isoladas é fundamental, principalmente na alfabetização. Nesse sentido, a literatura de avaliação da leitura indica a importância de se avaliar a leitura oral de palavras isoladas, tanto para investigação das capacidades de leitura, como para o diagnóstico de dificuldades de leitura. (Hatcher et al. 2006; Shaywitz, 2003).

Sobre esse aspecto, é imprescindível que o professor identifique que tipo de dificuldade a criança encontra ao interagir com o texto. muitas vezes é difícil identificar a natureza das dificuldades de leitura dos alunos. Na maioria das vezes eles tem dificuldade de ler palavras onde aparecem consoantes específicas e as pausas entre essas palavras comprometem o sentido do que está sendo lido. Algumas crianças conseguem ler palavras isoladas, mas têm dificuldades em juntá-las na leitura de um texto. Nem sempre o aluno percebe quando erra a leitura de uma palavra e segue a leitura sem se dar conta do erro cometido. Todas essas questões são importantes para que o professor possa planejar intervenções bem ajustadas às dificuldades das crianças. E, nesse sentido, a avaliação da Leitura Oral de palavras isoladas, cumpre um importante papel de mostrar que tipo de erro os alunos estão cometendo.

2.7. A fluência oral como estratégia de avaliação da Leitura Oral

Nesse âmbito, os resultados das avaliações da fluência oral, buscam contemplar os tipos de desempenho que grupos de alunos tem ao realizar as leituras propostas. Quando os professores identificam os perfis de leitores de sua turma, com base nos resultados da avaliação da fluência oral, é uma informação relevante para ser usada no momento de planejar novas intervenções. A fluência oral se define com base no desempenho do leitor e no nível de complexidade das palavras e do texto que integram a avaliação da leitura oral.

Sob essa mesma ótica, a utilização da avaliação da fluência oral é uma prática de avaliação que favorece a monitorização do desempenho dos alunos, promovendo a autorregulação e servindo como um meio eficaz para a análise e verificação que cada professor pode realizar sobre as suas estratégias de ensino. (Gonçalves, 2011).

De acordo com estudiosos, para que a fluência em leitura oral seja desenvolvida o

professor deve utilizar textos curtos, com linguagem clara e palavras simples, possibilitando o estímulo à criança. O docente é o mediador responsável para que seu aluno adquira essa fluência em leitura, demonstrando na prática com atividades permanentes. Entretanto, a avaliação em larga escala pode afetar a fluência em leitura, pois ler oralmente em testes pode inibir o desempenho do aluno. Pois, na maioria das vezes o resultado dessas avaliações, não condiz com o conhecimento relacionado a aprendizagem das crianças.

Dessa forma, para subsidiar a prática docente, no desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino-aprendizagem dos gêneros orais formais, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua edição 2013, orienta que o livro didático deve, dentre outras dimensões, “propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes aos gêneros textuais trabalhados e ao nível de ensino em foco” (BRASIL, 2012, p. 11).

Por tanto, a avaliação da aprendizagem da leitura de textos orais, deve iniciar-se nos anos iniciais da escolaridade de crianças. Em tal sentido, este trabalho estuda o uso de três tipos de estratégias que a literatura especializada considera pertinentes para a avaliação da leitura de textos orais: as palavras isoladas, a fluência oral, e oral literária.

2.8. A leitura literária como estratégia para avaliação da Leitura Oral

A Leitura literária na escola exerce a função de auxiliar a ler melhor, não só porque possibilita o hábito da leitura ao aluno, mas porque fornece instrumentos necessários a essa prática de forma planejada, coerente com os objetivos desejáveis. Ler é estabelecer ligação com o texto lido, é compreendê-lo, interpretá-lo. De modo que, a literatura da leitura oral, solicita para à liberdade de expressão, onde as crianças podem expressar seus sentimentos, manifestar e compreender melhor suas próprias emoções.

Diante desse cenário Filipouski (2005), ressalta que: “Para que a leitura literária seja desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005, p. 224).

Seguindo esse delineamento, a construção do conhecimento prévio pelo professor, é fundamental em seu repertório cultural com o universo literário, conhecer diversas leituras literárias, ser leitor constante, é imprescindível para o ensino de literatura, no processo ensino aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui permanente prática cultural de natureza artística,

ou seja, quando estabelece com o texto lido uma interação de prazer entre o professor e os alunos.

Sobre esse aspecto, Abramovich (2003, p. 143) aponta que “por meio de um material literário de qualidade, a criança é capaz de pensar criticamente e reformular seu pensamento”.

Diante desse contexto, a seleção do material literário para trabalhar com os alunos nas aulas de leitura literária, precisa ser obras que possam proporcionar a aprendizagem de forma lúdica, bem como permita o acesso as novas gerações, os valores reunidos pelo processo civilizatório e universal, como: o respeito ao próximo, a importância da cultura, enfim a transmissão de valores. E o professor como mediador do conhecimento, é responsável diretamente no que se refere a educação formal, ao ministrar aulas de Literatura, assim como os demais componentes curriculares.

Nesse contexto, Michèle Petit (2008), afirma que a leitura literária é uma experiência de liberdade na qual:

[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado. (PETIT, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, na medida em que os leitores vivenciam esses novos conhecimentos, aprendido conquistado através das leituras literárias, passam a relacionar a Literatura como um instrumento de transformação, comunicação, e de interação social, pois ela executa o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma sociedade. Assim, a “alquimia” que o autor menciona está relacionada com as transformações que pode haver na leitura, compreensão e interpretação dos textos literários, não há controle de pensamento, cada sujeito é singular. Logo, um único texto pode apresentar diferentes maneiras de interpretações.

Nesse sentido, ao fazer leitura literária, o professor deve utilizar técnicas e procedimentos que: estimule o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, propor atividades e situações de leitura diferenciadas contribui para a construção do prazer pela leitura. Portanto, traz inúmeros benefícios aos envolvidos, sendo crucial na formação do aluno leitor e crítico, além de se constituir como excelente aliada na sua alfabetização.

Para a avaliação da Leitura Literária, Cosson (2012) enfatiza que:

[...] por fim, se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada. Na verdade, devemos ter sempre em mente que a leitura literária é um processo que vai se aprofundando à medida que ampliamos nosso repertório de leitura e a avaliação deve acompanhar esse processo sem lhe impor constrangimentos e empecilhos. Da mesma forma, a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser

um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores. (COSSON, 2012, p. 115).

É importante lembrar que:

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, p. 30, 2010).

Nessa perspectiva, a leitura literária tem sua importância no âmbito escolar devido ao fornecimento de condições que propicia à criança em formação. Essa literatura é um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representa o mundo e a vida através das palavras. (ZILBERMAN, 2003, p.16). Em tal sentido, a autora enfatiza que, a capacidade de atuação da literatura infantil na formação do leitor literário, “[...] dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais.” Destaca-se, neste sentido, o papel fundamental do professor, e mediador do processo de ensino aprendizagem para a leitura literária. É fundamental “estar em atividade e a criança, ao vê-lo o imita, reproduzindo o modo de ler deste, que se constitui como referencial, reproduzindo as ações e operações historicamente constituídas nesta prática cultural, a leitura” (SOUZA; GIROTTO, 2013).

2.9. Estratégias pertinentes para avaliação da leitura de textos escritos

Para avaliação da leitura de textos escritos nos anos iniciais, Morais (2012) nos alerta que precisamos avaliar os conhecimentos do tipo conceitual, que envolvem a compreensão de que a escrita relaciona-se com a pauta sonora da palavra, e não com o seu significado, e de que as palavras são formadas por unidades menores que são as sílabas e de que essas envolvem unidades ainda menores que são os fonemas. Além disso, é preciso saber que, para escrever infinitas palavras, nos utilizamos de um conjunto de letras correspondentes ao nosso alfabeto.

Por tanto, a avaliação da aprendizagem da leitura de textos escritos, deve iniciar-se nos anos iniciais da escolarização de crianças, e é preciso que o docente utilize estratégias pertinentes para dita avaliação. Em tal sentido, neste estudo ressalta-se a pertinência das estratégias aplicadas para avaliação da leitura de textos escritos como: a leitura em voz alta, a prova objetiva ou teste; e a prova dissertativa.

2.10. Leitura em voz alta como estratégia pertinente para avaliação da velocidade na leitura de textos escritos

As avaliações mais frequentes sobre leitura na escola se centram nas provas de velocidade leitora e nos questionários fechados de perguntas de compreensão sobre um texto.

As provas de velocidades são provavelmente o instrumento que se percebe com mais clareza como estritamente avaliador por parte dos professores. Algumas delas, baseadas na velocidade de leitura em voz alta, ofereceram a vantagem de obter com facilidade dados claros e objetivos que respondias, além disso, ao aspecto leitor que a escola sempre entendeu como índice importante de progresso na leitura a partir da aprendizagem do código. (COLOMER & CAMPS, 2002, p.173).

Nesse contexto, essas avaliações da leitura realizadas nas escolas, mais precisamente as provas de velocidade leitora se baseiam na velocidade que o leitor ler, isto é, corresponde ao número de palavras lidas por minutos. Em tal sentido, esses leitores já possuem fluência em leitura, pois quanto maior o nível de fluência, melhor o nível de compreensão, ou seja, habilidades que permitem realizá-la sem dificuldades em relação ao texto ou outras atividades. Essa prática na maioria das vezes, os alunos realizam em voz alta para que todos possam acompanhar. Logo, se o leitor já domina a aprendizagem do código alfabético, ele se torna um leitor autônomo, fazendo conexões com outros textos nas avaliações propostas pelos avaliadores.

2.11. Prova objetiva ou teste como estratégia pertinente para avaliação do aproveitamento escolar na Leitura de textos escritos

Para avaliação da aprendizagem na leitura de textos escritos, a prova objetiva ou teste, é um dos principais instrumentos utilizados nos anos iniciais e tem como objetivo averiguar de forma rápida o aproveitamento escolar do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. “[...] questões elaboradas de acordo com o conteúdo e os objetivos específicos do plano de ensino desenvolvido pelo professor.” (HAYDT, 2011, p. 230).

Sobre esse aspecto, a autora mencionada afirma que o professor nos anos iniciais, precisa: Conhecer bem o conteúdo a ser avaliado; ter objetivos claros e definidos, assim como, conhecer as técnicas de construção de testes e os instrumentos utilizados para avaliação do aproveitamento escolar da criança no processo de aprendizagem na leitura de textos escritos. Logo, ele precisa expressar as ideias por escrito de forma clara, precisa e concisa, usando linguagem adequada ao nível dos alunos.

2.12. Prova dissertativa como estratégia para avaliação da formação na leitura de textos escritos

Segundo Haydt (2011) para ser utilizada a prova dissertativa na avaliação da formação na leitura de textos escritos é necessário que o professor tenha clareza sobre os objetivos a

serem alcançados por seus alunos. Dessa forma, algumas vantagens que apresenta a estratégia é que permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores, como a capacidade reflexiva; e, que possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito de forma clara e correta.

Em tal sentido, a autora, considera que a prova dissertativa possuem suas vantagens:

Pois, permite verificar certas habilidades intelectuais que constituem processos mentais superiores; como a capacidade reflexiva das crianças, bem como a capacidade de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou ideias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e julgar, emitindo juízos de valor. Ainda assim, possibilita saber se o aluno é capaz de organizar suas ideias e opiniões e expressá-las por escrito de forma clara e correta. Portanto, reduz a probabilidade do acerto casual, isto é, do acerto por adivinhação ou casualidade, pois o aluno deve organizar a resposta e usar sua linguagem para exprimi-la. Ressalta-se que, algumas crianças no 1º ano do ensino fundamental, ainda não desenvolveram todas essas habilidades intelectuais, mas que vão sendo aprimoradas durante o ciclo de alfabetização.

Sobre essa perspectiva, Moretto (2008) em sua obra “Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas” discute sobre avaliação da aprendizagem e alguns princípios que sustenta a avaliação sob novos parâmetros e nos fundamentos da proposta construtivista sociointeracionista. Um deles é: a prova, como um momento privilegiado de estudo e o outro avaliar com eficácia e eficiência na avaliação da aprendizagem. Portanto, o autor dar ênfase a exploração da capacidade de leitura de textos escritos dos alunos, priorizando as questões operatórias e não as transitórias.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura nesse estudo versa sobre a Pertinência das estratégias aplicadas na prática avaliativa pelos docentes na avaliação da leitura no ensino da Língua Portuguesa no 1º ano do ensino Fundamental. Em tal sentido, essas estratégias avaliativas enquanto um conjunto de ações organizadas para ser eficaz, é essencial selecionar, organizar e apresentar procedimentos pedagógicos como meios de auxiliar o ensino aprendizagem das diferentes formas de leituras no início da escolarização de crianças. Desse modo, os componentes do ambiente de aprendizagem que estimula o aluno, quando usados de forma adequada, facilitam para: motivar e despertar o interesse pela leitura, além de favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação e apreensão do conhecimento.

É válido ressaltar que, a elaborações das estratégias avaliativas precisam estar coerentes com os conteúdos (os gêneros textuais), que foram trabalhados em sala de aula, favorecendo ao professor o diagnóstico do desempenho da aprendizagem dos alunos para uma possível (re)orientação na prática pedagógica, diversificando suas estratégias avaliativas e utilizando-as em várias oportunidades, sendo que, na elaboração dessas estratégias é fundamental conhecer o nível de aprendizagem das crianças, o que realmente se quer medir.

O papel do professor como mediador e estrategista do processo ensino aprendizagem, é traçar metas como um instrumento de apoio ao seu trabalho, visando os resultados favoráveis da aprendizagem dos alunos. É ainda o responsável por planejar atividades que ajude a criança a armazenar, construir novos conhecimentos. Assim, acredita-se como explicitado pelos autores citados neste trabalho, sobre algumas estratégias aplicadas na prática avaliativa nas diferentes leituras, que possam contribuir para o fazer pedagógico do professor nos Anos Iniciais, na avaliação da leitura no ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, (2003).

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2019**: Língua Portuguesa. PNLD, Brasília: 2018.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2013 Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. - Brasília, MEC, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

CARVALHO, C. (2009). **Reflexões em torno do ensino e da aprendizagem da estatística: o caso dos gráficos**. In: Fernandes, J A.; et al.(Orgs.). In: ENCONTRO DE PROBABILIDADES E ESTATÍSTICA NA ESCOLA, 2., Actas... Braga (POR), p.22-36, 30 jan. Disponível em: Acesso em: 26/09/2020.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre, 2002.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

_____, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Para que ler literatura na escola?** In: _____. Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FREEDMAN, K. **Cultura Visual e Identidade**. Cadernos de Pedagogia. Barcelona, n. 312, p. 59-61, 2002.

FREITAS, E. (2014). **Professor incentivador da leitura**. Disponível em: <http://educador.brasilescola.com>. Acesso em: 21/09/2020.

GONÇALVES, M. (2011). **Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais**. Comunicação apresentada no VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa. Acesso em 21/09/2020.

GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; OLIVEIRA, Izabella. **Construção e Interpretação de Gráficos e Tabelas**. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística. Brasília: MEC, SEB, 2014, p.21-38.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

HATCHER, P.J., Hulme, C., Miles, N.V., Carroll, J.M., Hatcher, J. Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. (2006). **Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial**. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47. SHAYWITZ, S. (2003). **Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level**. New York: Knopf.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. **Avaliação de Leitura**. In: MENEGASSI, R. J. Leitura e Ensino. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.

MORAES, Ary. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Luchem, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORETTO, V. P. **Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8º Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, F.A. **Leitura de imagens em infográficos**. In: COSCARELLI, C.V. Tecnologias para aprender. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

PASSINI, E. Y. **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. São Paulo: Contexto, 2007.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Emerson. **A criatividade em geografia, prática pedagógica e avaliação: lanternas geográficas**. Geosaberes, Fortaleza, v.2, n.4, p.61-75, ago./dez. 2011.

RICHTER, Stephanie. **Teaching with infographics**. Slideshare.net, 15 october 2013.

SOUZA, Silvana Paulino de; GIROTTO, Cyntia Graziella. Modos de ler e ações de leitura. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 27, p. 57-70, jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/598/672>. Acesso em: 07/12/2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^a. ed. São Paulo: Global, 2003.