

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O ENSINO

READING COMPREHENSION ASSESSMENT: RESEARCH CONTRIBUTIONS TO TEACHING

Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho¹, Ana Cláudia de Souza²

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Orcid 0000-0002-0638-3343

e-mail margarete.ifsc@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Orcid 0000-0002-0833-6903

e-mail anacs3@gmail.com

Recebido em 30 set. 2024

Aceito em 19 nov. 2024

Resumo: A compreensão leitora é um construto ao qual a ciência da leitura se dedica há décadas, visando desenvolver modelos explicativos dos fatores constitutivos desta complexa competência e a relação entre eles, bem como explicar os processos implicados e sua influência no desempenho leitor. Neste artigo, decorrente de estudo de doutorado voltado ao estabelecimento de parâmetros, critérios e atributos para o desenvolvimento de instrumento para avaliação da compreensão leitora em pesquisas (Carvalho, 2022), objetiva-se, em perspectiva translacional, delinear aspectos relativos à avaliação dessa compreensão na escola. Trata-se de estudo teórico bibliográfico, focado nos modelos, teorias e abordagens de leitura aos quais a Psicolinguística recorre ao se aplicar em investigações dedicadas à aprendizagem e aos processos de leitura. Como resultado, indicamos alguns parâmetros essenciais plausíveis às avaliações escolares sobre aspectos da compreensão leitora para que elas possam ser consideradas confiáveis e relativamente precisas quanto ao que avaliam, quais sejam: fundamentação epistemológico-teórica coerente com a maneira como a leitura é abordada no contexto avaliado; definição do foco da avaliação com indicação da dimensão e da habilidade de compreensão de que trata a avaliação; definição do método de avaliação, com seleção ou elaboração de instrumento(s) de testagem; seleção/adaptação/criação de texto(s) base(s) a partir do(s) qual(is) os itens de testagem são elaborados; criação de rubrica para os itens do teste e definição de sistema de correção e interpretação dos resultados; garantia de acessibilidade incluindo toda a população testada.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Escola. Avaliação. Teste ou Prova. Parâmetros.

Abstract: Reading comprehension is a construct that the science of reading has worked on for decades, aiming to develop explanatory models for the factors that make up this complex competence and the relationship between them, as well as explaining the processes involved and their influence on reading performance. In this article, resulting from a doctoral study focused on establishing parameters, criteria, and attributes for the development of reading comprehension assessment tools in research (Carvalho, 2022), we intend, from a translational perspective, to outline aspects related to the assessment of this comprehension at school. It is a theoretical bibliographical study focused on the models, theories, and perspectives of reading that Psycholinguistics uses when investigating learning and reading processes. As a result, we indicate some of the plausible essential parameters for school assessments of aspects of reading comprehension to be considered reliable and relatively accurate in terms of what they assess, that are: an epistemological-theoretical background that is coherent with the way reading is approached in the assessed context; definition of the assessment focus with the indication of the comprehension dimension and skill that it is under evaluation; definition of the assessment method, with the selection or development of the test instrument(s); selection/adaptation/creation of the base text(s) from which the test items are developed; creation of a rubric for the test items and definition of a system for correcting and interpreting the results; guarantee of accessibility including the entire tested population.

Keywords: Reading comprehension. School. Assessment. Test or Exam. Parameters.

Experiências de avaliação em todos os níveis, tanto formativa quanto somativa, têm consequências para os estudantes [...]. Avaliações podem alterar suas oportunidades educacionais, aumentar ou diminuir suas motivações para aprender, provocar sentimentos positivos ou negativos sobre eles mesmos e sobre os outros e influenciar o entendimento deles sobre o que significa ser letrado, educado ou bem-sucedido. Não basta que a avaliação sirva ao bem-estar dos estudantes “na média”; devemos ter como objetivo que a avaliação sirva, e não prejudique, a cada um e a todo estudante (tradução livre nossa).

Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association

INTRODUÇÃO

A leitura é entendida neste artigo a partir das lentes de estudos psicolinguísticos cujas bases assentam no campo que a literatura tem chamado de ciência da leitura. Nesta perspectiva, dois grandes componentes tendem a ser considerados quando se analisa o fenômeno como um construto, não como uma prática, quais sejam: a decodificação e os processos a ela associados (reconhecimento de letras e reconhecimento de palavras, acesso lexical, fluência) e a compreensão (Goodman, 1991; Hoover; Tunmer, 1992; Morais, 2013; Morais; Kolinsky, 2015; Souza, 2012; Oakhill; Cain; Elbro, 2015; Pinto, 2019; Perfetti; Helder, 2022), compreendida com um processo complexo e multifatorial, composto de subprocessos que requerem o acionamento de conhecimentos de ordem declarativa, procedimental e condicional (Paris, Lipson; Wixson, 1994), tendo por objetivo a produção de sentido guiada pelo propósito de cada evento específico em que o leitor encontra um texto e também pelo contexto em que a atividade acontece (Oakhill; Cain; Elbro, 2015; Cho, 2011; Snow, 2002, entre tantos outros).

O foco deste artigo reside nos processos relativos à compreensão e em como este componente primordial da leitura pode ser avaliado no contexto escolar de sala de aula (no âmbito das disciplinas escolares) seguindo princípios fundamentais – que envolvem parâmetros, critérios e atributos – com vistas à ampliação da possibilidade de as avaliações da compreensão leitora acessarem, mesmo que indiretamente, e medirem os conhecimentos pretendidos. A relevância de estudos desta natureza reside no fato conhecido no ambiente educacional em relação a quão distantes são

as avaliações do objeto de conhecimento que se quer avaliar ou do objeto de conhecimento que foi efetivamente abordado em sala de aula. Além disso, esclarecendo-se os princípios essenciais da avaliação da compreensão leitora, amplia-se a possibilidade de que avaliações diagnósticas e formativas sejam realizadas no ambiente escolar visando a processos de aprendizagem que se pautem na identificação e reconhecimento dos conhecimentos de que o estudante já dispõe e que devem servir de base para a reestruturação, complexificação e ampliação desses conhecimentos.

O delineamento de parâmetros norteadores da avaliação da compreensão leitora na escola é relevante, uma vez que saber ler não é um conhecimento natural, e se tornou uma necessidade fundamental ao sujeito em uma sociedade contemporânea da qual a escrita é parte central – e um direito, conforme detidamente argumenta Morais (2014). Além disso, exige-se, dos estudantes, recorrer constantemente a textos escritos para a construção de outros conhecimentos selecionados como objetos de ensino na escola. Assumindo que a leitura deve ser objeto de ensino planejado e sistematizado (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Carvalho, 2022), uma vez que se trata de processo verbal de segunda ordem (Pinto, 2019), não há de se deixar como obra do acaso a formação do leitor e as possibilidades de novas aprendizagens pelos estudantes que tenham como fonte de informação textos escritos.

O escopo deste estudo incide exclusivamente sobre a avaliação da compreensão leitora, não incluindo os processos relativos à decodificação, porquanto há mais propostas de avaliação deste componente do que daquele, cuja complexidade e aprendizagem são maiores tanto em termos de duração ao longo do tempo, quanto em termos do conjunto de fatores envolvidos. Aprende-se a compreender textos ao longo de toda a vida, mas não se aprende a decodificar durante todo este período. Uma vez aprendidos e aplicados os princípios regentes do sistema de escrita, os processos diretamente relacionados a eles (ou aqueles a eles associados) são automatizados, não mais requerendo a alocação de recursos atencionais para serem implementados.

A pesquisa que ora apresentamos é de natureza teórica e bibliográfica, sendo resultado de aspectos de estudo de tese de Carvalho (2022), desenvolvido com o intuito de estabelecer parâmetros, critérios e atributos essenciais para a elaboração

de instrumento de avaliação da compreensão leitora válido e confiável, a fim de que a geração de inferências baseadas em seus resultados seja consistente, coerente e adequada ao contexto de aplicação da avaliação. O estudo de Carvalho (2022) focou seus esforços no campo da ciência, ou seja, em aspectos fundamentais à seleção ou ao desenvolvimento de medidas de avaliação visando à pesquisa em leitura. Trata-se, portanto, na abordagem adotada neste artigo, de estudo de natureza translacional (Maia, 2019; Buzan, 2020; Rodrigues, 2020; Kenedy; Mendes, 2022) envolvendo um processo em que a pesquisa científica voltada ao campo da própria ciência – caso da tese base deste estudo – é trazida para o campo educacional, contexto em que a compreensão leitora é avaliada cotidianamente sem que se conheçam os princípios e as condições para tais avaliações. O que se propõe, portanto, é criar alguma condição, por meio da pesquisa, para que professores possam elaborar avaliações levando em conta princípios referentes ao tipo específico de avaliação relativa à compreensão leitora que se pretende fazer na escola. Objetiva-se, deste modo, que haja um fluxo bidirecional entre o conhecimento produzido pela ciência e para a ciência e a prática docente no ambiente escola, resultando em uma aplicabilidade e intercambialidade dos conhecimentos.

O intuito, com a discussão aqui realizada, não é sugerir que as avaliações escolares da compreensão leitora sejam padronizadas, uma vez que se defende que essas avaliações, que acontecem no cotidiano escolar, fazem parte da rotina da escola e, por isso, devem respeitar as diferentes realidades nela existentes, de cada turma, de cada professor, como também as interações entre essas realidades, ainda que os currículos escolares se mantenham praticamente idênticos e sejam norteados por diretrizes nacionais. Visamos, ao longo do desenvolvimento deste artigo, responder a duas questões: 1) Quais as contribuições da pesquisa sobre parâmetros, critérios e atributos para avaliação da compreensão leitora na ciência (Carvalho, 2022) ao âmbito educacional e, mais especificamente, à escola?; 2) Quais aspectos são essenciais à avaliação da compreensão leitora para potencializar a aprendizagem do estudante?

Organizamos o núcleo deste texto em três seções, que serão dedicadas a explicitar os fundamentos que acionamos, com base na literatura, acerca das noções de avaliação, na escola e na pesquisa psicolinguística, e de compreensão leitora –

esta, pautada fundamentalmente no que a ciência da leitura tem proposto para delinear o construto. Em razão dos objetivos aqui propostos, não nos debruçamos em identificar e delinear quais são as ideias de compreensão em leitura que circulam no contexto escolar e nas salas de aulas – o que poderia se constituir em um interessante tema para outra pesquisa. Os fundamentos aos quais aqui nos referimos serão apresentados na próxima seção. As duas seções seguintes, à luz do exposto na primeira seção de desenvolvimento, serão dedicadas a responder às questões que colocamos para a reflexão aqui sugerida. Será antes abordada a perspectiva e a proposta desenvolvida na pesquisa e para a pesquisa por Carvalho (2022) – seção segunda. Então, considerando o apresentado na tese e o contexto educacional, serão levantados parâmetros centrais à avaliação da compreensão leitora no contexto escolar e na sala de aula – seção terceira.

COMPREENSÃO LEITORA E AVALIAÇÃO: NOÇÕES E FUNDAMENTOS

Compreensão leitora: O que é, afinal? A compreensão leitora é um domínio fundamental para o desenvolvimento dos alunos em todas as áreas do conhecimento; por isso, avaliá-la de maneira eficaz é essencial para garantir que eles estejam aprendendo e progredindo adequadamente ou para, ao menos, tentar garantir que estejamos propondo ações e projetos que criem condições à aprendizagem. Existem alguns aspectos determinantes para a compreensão leitora que interagem em um amplo contexto sociocultural, quais sejam: o texto, o contexto e a situação de leitura, e o leitor com seus conhecimentos e processos cognitivos. Este conjunto de fatores precisa ser considerado na elaboração de um teste que pretende avaliar a compreensão leitora, junto de outros fatores aos quais nos referiremos ao longo deste texto.

No que diz respeito ao texto, ele não se configura apenas em um conjunto de frases bem construídas com palavras organizadas. Para que seja considerado um texto, mesmo que composto por uma única palavra, ele deve possuir unidade e transmitir uma mensagem completa, de forma clara, coerente e coesa (Goodman, 1991). Aspectos que derivam do texto envolvem variáveis como estrutura, conteúdo, sintaxe, léxico, ortografia, pontuação, legibilidade, tessitura, gênero, entre outros. Por

isso, ao selecionar um texto para avaliar a compreensão leitora, é preciso garantir sua integridade linguística, estrutural e tópica, visto que elas impactam no processo de compreensão, já que cada parte tem uma função na constituição do todo.

Quanto ao contexto e à situação de leitura, eles envolvem diferentes categorias. Em Souza (2011), vemos que ambos se referem ao conjunto de circunstâncias que cercam cada episódio de contato com textos escritos, visando à obtenção de informação e/ou à construção de sentidos. Koch e Elias (2008) acrescentam que tais circunstâncias são aquelas que, em alguma medida, contribuem para ou intervêm na construção do sentido. Elas incluem tanto aspectos linguísticos quanto sociocomunicativos, o entorno sociopolítico e cultural, bem como o contexto cognitivo dos interlocutores (texto e leitor). Abrangem também condições ambientais, psicológicas, sociais e físicas, além de outros fatores, como o objetivo da leitura, o valor prático e científico do texto, e experiências pessoais prévias do leitor. Neste aspecto, podem ser incluídas ainda variáveis situacionais, tais como o organizador da situação, a tarefa, o cenário, o contexto sociopolítico no momento da leitura e o tipo de suporte, seja virtual ou impresso (Alliende; Condemarín, 2005; Souza, 2011; Viana *et al*, 2017).

Quanto ao leitor, ao realizar uma leitura ativa, ele aciona simultaneamente processos mentais cognitivos e afetivos, que, de modo integrado, mobilizam conhecimentos, habilidades e estratégias essenciais para a compreensão. Neste sentido, é preciso ter em conta que leitores habilidosos conseguem identificar palavras de forma automática, o que libera recursos cognitivos para a compreensão mais profunda do texto. Essa fluência é resultado de prática e exposição constante à leitura. Afinal, quanto mais lemos, mais familiarizados ficamos com as palavras e suas combinações. Também deve-se considerar que todos os aspectos da nossa experiência influenciam como compreendemos o que lemos. Desde os hábitos de leitura que desenvolvemos na escola até as conversas em casa, tudo contribui. Por esta razão, o conhecimento prévio é fundamental, pois a leitura não se caracteriza por uma absorção passiva; pelo contrário, é um processo ativo de reestruturação mental no qual aplicamos e adaptamos nosso conhecimento a novas situações. Quando trazemos nosso repertório de experiências para a leitura, conseguimos fazer conexões mais ricas e inferências mais precisas, o que, por sua vez, é uma ferramenta

poderosa, pois, mesmo em unidades pequenas, como frases, fazemos suposições com base no contexto e nas pistas dadas pelo autor (Solé, 2003; Pearson; Hamm, 2005).

Outro aspecto importante para a leitura é a flexibilidade para o aprendizado. Leitores experientes, além de conhecerem estratégias metacognitivas, também sabem variá-las conforme o tipo de texto e a necessidade. Às vezes, é preciso ler de forma mais analítica; outras vezes, de forma mais rápida e panorâmica; sintetizar informações de diferentes partes do texto, além de fazer perguntas ao texto e respondê-las de modo a gerar um engajamento profundo.

Embora a literatura, há tempos, já venha indicando a necessidade de se considerarem os aspectos acima apresentados, na prática escolar, o que frequentemente se observa é que, ao criar um teste para avaliar a compreensão leitora, não fica evidente a relação entre conhecimento prévio e essa compreensão, nem se consideram hábitos e atitudes de leitura como informações relevantes sobre o desempenho do leitor. Isso ocorre porque, entre outras coisas, são utilizadas muitas passagens curtas sobre diversos tópicos, que raramente refletem a integridade estrutural e temática de um texto autêntico, ainda que a integridade gramatical possa estar preservada; ignora-se a fluência como um indicador de leitura especializada e aplicam-se testes que fragmentam a leitura em habilidades isoladas, relatando o desempenho em cada uma delas; além de limitar a avaliação a que o leitor identifique a ideia principal de um parágrafo ou passagem. São elaboradas questões que exigem compreensão literal do texto, nas quais se confia para determinar a compreensão do leitor, e outras de múltipla escolha com apenas uma resposta correta, mesmo quando outras opções poderiam ser plausíveis em determinadas circunstâncias (Caldwell, 2008). Raramente avaliam-se como e quando os alunos variam suas estratégias durante a leitura, seja em situações cotidianas, em estudos ou quando enfrentam dificuldades; tampouco solicita-se que criem ou selecionem perguntas sobre um texto que acabaram de ler. Por fim, frequentemente os leitores são solicitados a responder com base no conhecimento declarativo do texto, em vez de aplicar esse conhecimento em tarefas de transferência, tanto próximas quanto distantes (Pearson; Hamm, 2005).

Na literatura da área da educação, a avaliação da aprendizagem tem sido concebida como processo regulador sobre a individualidade de cada educando,

apontando seus limites e possibilidades (Perrenoud, 1999); um juízo de qualidade sobre dados relevantes (Luckesi, 2011); um tipo de investigação que visa a um processo de conscientização e de mútua educação (Romão, 1998). Mas, sobretudo, ela tem sido tomada como uma ferramenta para localizar necessidades e se comprometer com sua superação.

A avaliação da aprendizagem na escola deve ter como principais funções redimensionar as trajetórias a serem percorridas desembocando numa prática formativa, para a tomada de posições por parte do professor, para identificar potencialidades, limites, traços e ritmos específicos, bem como propiciar-lhe a revisão de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, das suas estratégias de ensino (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2011; Romão, 1998).

O principal foco da avaliação deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso dela advém. Alcançá-lo implica que o professor esclareça ao aluno quais objetivos da sua aprendizagem foram atingidos, quais ainda faltam e quais interferências do professor podem auxiliá-lo. O alcance dos objetivos previstos no projeto educacional deve ser também uma meta em comum dos professores. Deste modo, os testes tornam-se úteis como instrumentos de coleta de dados para diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação na pesquisa psicolinguística, a seu turno, está relacionada à medida. Avaliar significa apreciar, em termos mensuráveis, algum aspecto relativo à relação do falante com a linguagem. Esses aspectos, em geral, dizem respeito a processos linguísticos de quaisquer ordens que a ciência da linguagem já tenha identificado e delineado, os quais podem ser medidos por meio de ferramentas, técnicas, instrumentos que permitam investigar o processamento *online* ou *offline* da linguagem e aspectos de desempenho, compreensão, produção, aquisição ou aprendizagem da linguagem.

Quando se trata da compreensão leitora, a avaliação comumente está ligada ao contexto educacional, mesmo que ela seja realizada por meio de instrumentos de pesquisa e no contexto da ciência acadêmica. Isso se deve ao fato de que a escola é frequentemente o ponto de partida para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura. Até mesmo a maioria das pesquisas e da literatura sobre o tema

volta-se para sua relação com a escolaridade, e, quando isso acontece, os estudos geralmente se concentram na aprendizagem do aluno.

Assim como em outras áreas, no contexto educacional, a avaliação da leitura pode ter diferentes objetivos: diagnóstico, para identificar dificuldades na compreensão leitora e determinar quais conteúdos devem ser abordados ou revisitados no ensino. Segundo Fletcher (2006, p. 327, tradução livre),

[...] um teste diagnóstico de compreensão leitora forneceria informações sobre os pontos fortes e fracos de cada indivíduo e sua capacidade de compreender o material de leitura. Essas avaliações podem sugerir intervenções em sala de aula ou individualmente para melhorar a compreensão leitora.

O segundo objetivo, tão importante quanto o primeiro, é o formativo ou instrucional, para verificar o progresso dos alunos e se os objetivos de aprendizagem foram alcançados; finalmente, o somativo, que avalia o desempenho dos estudantes com o intuito de classificar em séries; embora esse seja, muitas vezes, considerado o principal por muitos docentes e sistemas de ensino, não deveria ocupar este lugar (Alliende, Condemarín, 2005; Oakhill; Cain; Elbro, 2015).

Cabe destacar que não se deve confundir desempenho em leitura com dificuldades de compreensão leitora refletidas nos resultados de um teste, pois o desempenho pode ser influenciado por diversas variáveis, mesmo que o leitor não apresente dificuldades reais de compreensão. Os *Standards for Educational and Psychological Testing* enfatizam três propósitos principais dos testes educacionais: (a) realizar inferências que contribuam para o ensino e a aprendizagem em níveis individuais ou curriculares; (b) fazer inferências sobre os resultados individuais e grupais dos alunos; e (c) orientar decisões relacionadas aos alunos a fim de certificar a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas, promovendo sua inclusão em programas de instrução especiais ou na conclusão do curso (*American Educational Research Association*, 2014).

Alliende e Condemarín (2005) destacam alguns parâmetros essenciais de que os professores precisam ter conhecimento e precisam levar em conta ao planejar a avaliação da compreensão leitora de um ou mais alunos, além de situações em que essa avaliação pode ser benéfica ou necessária. Segundo os autores, se o professor

tem conhecimento, no mínimo, sobre determinados parâmetros dos alunos, como idade, nível de escolaridade e situação socioeconômica, ele tem melhor condição de avaliar a compreensão deles e ajustar seu ensino conforme os diferentes níveis de habilidades de leitura e as necessidades individuais ou coletivas da turma. Ao entender e identificar as habilidades de leitura que seus alunos já têm, o educador pode escolher materiais apropriados para diferentes finalidades e identificar as dimensões¹ da compreensão leitora – quais sejam, localizar e eleger, interpretar e elaborar a informação, e avaliar e refletir sobre ela – e as respectivas habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas (Carvalho, 2022).

Afflerbach e Cho (2010, p. 489, trad. livre) lembram que “[a] avaliação da leitura deve ser desenvolvida para respeitar a complexidade do construto da leitura, fornecer informações úteis e ser viável [também] nas salas de aula”. Deste modo, para que a avaliação se integre efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem, é fundamental diversificar os métodos de mensuração (tipos de teste) e observação. Isso permitirá identificar e caracterizar as dificuldades de leitura de maneira mais detalhada (Colomer; Camps, 2002), contanto que o docente tenha a necessária compreensão sobre o processo cognitivo que está avaliando, pois quanto maior ela for, mais precisas serão as informações obtidas e interpretadas. Ademais, é preciso observar que os parâmetros essenciais relacionados diretamente à compreensão leitora sejam considerados; que a aplicação do teste seja natural para o aluno; e que a rubrica do teste seja elaborada de forma clara e criteriosa, favorecendo ainda mais uma interpretação adequada dos resultados.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CARVALHO (2022) PARA A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

Esta seção se dedica a responder à primeira questão levantada ao propor este texto: Quais as contribuições da pesquisa sobre parâmetros, critérios e atributos para avaliação da compreensão leitora na ciência (Carvalho, 2022) ao âmbito educacional

¹ No Pisa (*Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]), as dimensões são denominadas processos cognitivos, e descritas como: localizar a informação, compreender a informação e avaliar/refletir sobre a informação (INEP, 2018).

e, mais especificamente, à escola? Aqui são sintetizados os achados de Carvalho (2022), descrevendo sucintamente os parâmetros, critérios e atributos essenciais à avaliação da compreensão leitora no contexto da pesquisa em áreas que se dedicam a investigar a relação entre o sujeito e a linguagem. Apresentamos ainda uma reflexão acerca da contribuição do levantamento desses atributos, critérios e parâmetros para a avaliação no campo educacional, dentro do espaço e do tempo escolar.

A categorização dos princípios encontrados foi decidida com base nas etapas de construção e uso do instrumento (teste de compreensão leitora), pormenorizando-os em “parâmetro”: padrão geral que estabelece uma comparação; “critério”: padrão que determina distinções fundamentais dentro do parâmetro; e “atributo”: característica que evidencia a observação do parâmetro e do(s) critério(s) a ele relacionados. Cabe indicar que vários dos parâmetros identificados na pesquisa não são adequados ou viáveis para a avaliação escolar, já que essa avaliação se realiza em um ambiente cotidiano, no dia a dia da escola e da sala de aula, no fluxo das ações docentes, diferentemente do laboratório, situação em que as ações de cada investigação são planejadas e desenhadas com bastante antecedência, são previamente avaliadas e revistas, as variáveis são identificadas e podem ser controladas com relativa precisão. Existem diferenças em contexto, condições e objetivos, enfim, e, quando esses aspectos mudam, os procedimentos também precisam ser ajustados.

Além disso, a avaliação escolar enfrenta uma multiplicidade de variáveis externas que não podem ser controladas e sequer devidamente delineadas a cada movimento avaliativo, tornando impossível seguir todos os requisitos que são considerados fundamentais a uma pesquisa psicolinguística, por exemplo. O foco da avaliação escolar está no acompanhamento, monitoramento e planejamento tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Considerando os objetivos deste artigo, o recorte feito aqui se fundamenta nas categorias consideradas aplicáveis ao contexto escolar. Portanto, seguem-se a categorização e a pormenorização assim distribuídas: parâmetros, critérios e atributos relativos a: planejamento do instrumento, desenvolvimento, validação, ética, aplicação e interpretação dos escores. As informações estão apresentadas em quadros para facilitar a visualização e para sintetizar. A validação a que nos referimos nesta proposta que visa ao ambiente escolar e ao ensino não se refere à validação conforme

aplicável à pesquisa, já que não há como se buscarem evidências científicas que possam assegurar interpretações dos escores de cada item do instrumento, tampouco da relevância e utilidade dos usos que são propostos, conforme esclarecem Primi, Muniz e Nunes (2009) para o contexto da investigação científica. No contexto educacional da escola,

[p]ráticas formais de validação muitas vezes não são viáveis [...] porque escolas e professores não têm recursos para documentar as características de seus testes e não estão publicando seus testes para uso generalizado. No entanto, as expectativas centrais de validade, confiabilidade/precisão e justiça devem ser consideradas no desenvolvimento de tais testes (American Educational Research Association, 2014, p. 183).

Quadro 1 – Planejamento do instrumento de testagem

PARÂMETRO	CRITÉRIO	ATRIBUTO
Definição dos fundamentos epistemológico-teóricos subjacentes	Domínio das teorias subjacentes aos processos de compreensão leitora.	Ter clareza sobre a linha teórica adotada; conhecimento dos aspectos envolvidos na leitura.
Estabelecimento do foco da avaliação	Definição e caracterização do público-alvo	Identificar dados, como: idade, gênero, nacionalidade, local de residência, língua materna, nível e tipo de educação geral, experiência, familiaridade e/ou preparo para determinado teste, conhecimentos prévios sobre o tema, esquemas afetivos (motivação, ansiedade, tópicos polêmicos) – que podem facilitar ou limitar as respostas dos estudantes ao teste, capacidade de linguagem
	Determinação dos objetivos e da abordagem da avaliação	Qual a finalidade da avaliação? Diagnosticar, identificar fragilidades, classificar?
Indicação do método da avaliação	Definição do instrumento, técnicas e procedimentos	O teste será referenciado por norma ou critério? Será oral ou escrito? Que tipo de taxonomia será utilizado?

	Justificativa das escolhas à luz dos objetivos e dos fundamentos teóricos	O que justifica a escolha deste tipo de teste? Que características ele tem que o qualifica para este objetivo?
--	---	---

Fonte: Carvalho (2022).

Quadro 2 – Desenvolvimento do instrumento (elaboração, validação e ética)

PARÂMETRO	CRITÉRIO	ATRIBUTO
Seleção e adaptação do(s) texto(s)-base	Definição do público-alvo	Considerar idade, nível de ensino, nível de proficiência, ambiente sociocultural etc.
	Definição da estrutura e conteúdo textual	Escolher adequadamente o tipo e gênero textual, temática/área/disciplina, formato e suporte (impresso ou digital)
	Ponderação sobre a constituição do texto	Ponderar sobre o vocabulário, tópico e estruturas morfossintática, semântica, pragmática e discursiva do texto
	Priorização de tópico de interesse do público-alvo	Basear-se nas habilidades, conhecimentos, estratégias esperadas
	Ajustes e convalidação dos textos	Estabelecer o nível de leitura; se necessário, ajustar a densidade lexical e complexidade sintática; ajustar a extensão do texto; analisar e ajustar a legibilidade
Consideração de critérios de adequação dos itens elaborados	Uso de formatos variados - múltipla-escolha simples, complexa e resposta construída e suas variantes; definição de escala de níveis de proficiência; definição do nível de proficiência a ser medido em cada item;	Buscar simplicidade - que cada item represente uma única ideia; clareza – item compreensível ao estrato mais baixo da população-alvo; relevância - consistência com o traço avaliado; variedade de linguagem e sentido dos itens (frases positivas e negativas); modalização; legibilidade

	equilíbrio na quantidade de formatos, processos e níveis medidos; verificação do grau de amplitude, equilíbrio e homogeneidade entre os itens	das questões, como tamanho da fonte, distribuição na página etc. (o item não pode ser um dificultador da compreensão do texto) credibilidade das questões.
Existência de rubrica para o teste	Descrição detalhada do que constitui níveis aceitáveis ou inaceitáveis de desempenho para cada um dos itens	Informações básicas: dimensão, níveis de proficiência, habilidades requeridas, formato de resposta e pontuação com seus critérios (previsões de resposta)
Garantia da justiça no desenho do teste	Busca de validade das interpretações da pontuação do teste para o(s) uso(s) pretendido(s) para indivíduos de todos os subgrupos relevantes	Identificar a garantia do respeito aos 7 ² princípios do desenho universal.

Fonte: Carvalho (2022).

Quadro 3 – Interpretação dos escores (pontuação)

PARÂMETRO	CRITÉRIO	ATRIBUTO
Apresentação do sistema de correção e interpretação da pontuação, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento	Apresentação clara dos procedimentos de aplicação e correção, bem como as condições nas quais o teste deve ser aplicado	Buscar uniformidade dos procedimentos envolvidos na aplicação
Clareza quanto às expectativas de resposta em perguntas abertas	Delimitação de parâmetros de respostas esperadas	Delimitar critérios para respostas que atendem às expectativas, as aceitáveis, mas que precisam de melhorias e das que não atendem às expectativas

² Uso equitativo; uso flexível; uso simples e intuitivo; informação de fácil percepção; tolerância ao erro (segurança); esforço físico mínimo; dimensionamento de espaço (Carletto; Cambiaghi, 2008).

Delimitação de níveis de dificuldade dos itens	Delimitação a partir de processos cognitivos demandados	Discriminar as dimensões, as habilidades e conhecimentos exigidos em cada item
Definição de pesos para os itens	Definição de pontuação conforme o nível de dificuldade do item Estabelecimento da pontuação total do teste para cálculo da porcentagem de acertos	A partir da delimitação por processos cognitivos, definir pesos em valores numéricos (pontuações)
Estabelecimento de níveis de proficiência ou letramento em leitura avaliados	Delimitação de níveis de proficiência relativos à porcentagem de acertos	Exemplos: Por intervalos de pontuação (de x a x) Por conceitos: insuficiente, suficiente, proficiente, experiente

Fonte: Carvalho (2022)

ASPECTOS ESSENCIAIS À AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA NA ESCOLA

Considerando os aspectos apresentados na seção anterior, visamos agora responder à segunda questão deste estudo, qual seja: Quais aspectos são essenciais à avaliação da compreensão leitora para potencializar a aprendizagem do estudante? Para atingir este intento, vamos selecionar, dentre os parâmetros, critérios e atributos levantados para a pesquisa que avalia a compreensão leitora, aqueles que podem e precisam ser aplicados na avaliação escolar, levando em conta a imprescindibilidade do parâmetro e a viabilidade da elaboração, da aplicação e da correção da avaliação. Dos parâmetros apresentados na seção anterior destacamos os seguintes, aos quais nos dedicaremos: a) fundamentação epistemológico-teórica coerente com a maneira como a leitura é abordada no contexto avaliado; b) definição do foco da avaliação com indicação da dimensão e da habilidade de compreensão de que trata a avaliação; c) definição do método de avaliação, com seleção ou elaboração de instrumento(s) de testagem; d) seleção/adaptação/criação de texto(s) base(s) a partir do(s) qual(is) os itens de testagem são elaborados; e) criação de rubrica para os itens do teste; f)

garantia de acessibilidade incluindo toda a população testada; e g) definição de sistema de correção e interpretação dos resultados.

Os três primeiros parâmetros elencados servem de padrão de referência para o planejamento do instrumento de avaliação da compreensão leitora. O primeiro refere-se à definição dos fundamentos epistemológico-teóricos subjacentes, ou seja, à necessidade de o docente ter domínio das bases subjacentes aos processos, dos aspectos envolvidos na compreensão leitora. Nesta perspectiva, ao avaliar a compreensão leitora dos alunos, é fundamental que o professor – caso se trate de avaliação de sala de aula – conheça, observe e interprete com precisão as informações obtidas por meio do instrumento de avaliação. Quanto maior for a compreensão do profissional sobre o processo cognitivo que está sendo medido, mais adequada será a avaliação e a interpretação das informações fornecidas pelo aluno em suas respostas.

O segundo parâmetro diz respeito ao foco da avaliação, isto é, à definição e caracterização do público-alvo por parte do professor que está planejando um teste de compreensão leitora. A fim de atender a este parâmetro, existe a necessidade de se responder à questão: “Quem é o meu aluno?”, considerando características, como a idade, gênero, nacionalidade, língua materna, nível e tipo de educação geral, experiência, familiaridade e/ou preparo para determinado teste, conhecimentos prévios sobre o tema, esquemas afetivos (motivação, ansiedade, tópicos polêmicos), entre outros. A não consideração desses atributos pode facilitar ou limitar as respostas dos alunos ao teste.

O terceiro parâmetro fundamental, ainda no que se refere à fase de planejamento do teste, é a definição do método de avaliação, com a seleção ou elaboração do instrumento de testagem. É preciso ter clareza quanto ao tipo de teste que será utilizado (e.g. cloze, teste com perguntas etc.), se será utilizada alguma taxonomia específica de avaliação da aprendizagem, bem como quanto ao porquê da escolha do tipo de instrumento, sempre à luz dos fundamentos teóricos.

Adentrando a fase de desenvolvimento, ou elaboração, do instrumento, temos, primeiramente, a seleção/adaptação/criação de texto(s) base(s) a partir do(s) qual(is) os itens do teste são elaborados. Nessa fase, deve-se revisar os atributos relativos ao público-alvo (estudantes), e definir algumas questões referentes ao texto: estrutura e

conteúdo (tipo, gênero textual, temática, formato e suporte adequados), constituição (vocabulário, tópico e estruturas), priorização do tópico ou assunto de interesse dos estudantes (com base no que se pretende avaliar) e possíveis ajustes do texto (nível de leitura, densidade lexical e complexidade sintática, extensão e legibilidade), visando à sua adequação ao objetivo e ao público-alvo.

O segundo parâmetro relativo ao desenvolvimento do teste é a existência ou elaboração de uma rubrica³. Ela é uma ferramenta eficiente na avaliação, para detalhar expectativas para a tarefa, dividindo a tarefa em partes essenciais e definindo critérios para níveis aceitáveis e inaceitáveis de desempenho. As rubricas incluem a descrição da tarefa, uma escala de desempenho e as habilidades requeridas, sendo especialmente úteis em testes com questões abertas, pois orientam a pontuação e garantem uma avaliação consistente (Stevens; Levi, 2005; Caldwell, 2008).

É fundamental também garantir a justiça no desenho do teste. Justiça, neste contexto, refere-se ao nível em que os itens ou tarefas de um teste de compreensão leitora, por exemplo, permitem que o maior número de participantes demonstre seu domínio sobre ela, sem que características dos itens, que não são relevantes para o que está sendo medido, atrapalhem essa demonstração. Em outras palavras, trata-se de garantir que todos tenham oportunidades iguais (*American Educational Research Association*, 2014; Carletto; Cambiaghi, 2008).

Finalmente, no que tange à interpretação da pontuação/escores, quatro parâmetros devem ser levados em conta para a avaliação da compreensão leitora na escola. O primeiro é a garantia de uniformidade dos procedimentos envolvidos na aplicação, explicitando a lógica que fundamenta o procedimento. O segundo é a delimitação de critérios explícitos para respostas que atendem às expectativas, as aceitáveis, mas que precisam de melhorias, e que não atendem às expectativas, como já mencionado em relação à rubrica; o terceiro, a discriminação das dimensões da compreensão leitora, das habilidades e dos conhecimentos exigidos em cada item, e o quarto é a definição dos pesos em valores numéricos (pontuações) a partir da delimitação por processos cognitivos.

³ Segundo Carvalho (2022, p. 154, grifo nosso), “Rubrica, especialmente no âmbito educacional, é a terminologia utilizada para se referir aos **guias de pontuação** usados para avaliar a qualidade das respostas construídas pelo respondente de um teste”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é uma ação que constitui parte da rotina das salas de aula em ambientes educacionais. Avaliam-se desempenhos, processos, comportamentos, aquisição de conhecimentos, atitudes etc. Avalia-se muito e com muita frequência, mas pouco se discutem, neste contexto, as condições, os propósitos, as razões e os métodos dessas avaliações. Sabe-se quem avalia, quem é avaliado e o que se faz com os resultados dessas avaliações, que, muito frequentemente, resultam em notas que classificam e promovem (ou não) – por vezes punem também – os estudantes nos componentes curriculares. Mais uma vez, é a escola tendo de lidar, quase sozinha, com as complexas, dinâmicas e crescentes demandas que a ela se impõem, com pouca oferta de parcerias, acompanhamento e condições de formação permanente àquelas e àqueles comumente responsabilizados pelas ações e seus resultados. Sequer multidisciplinares são as equipes para que se possa lidar com a complexidade do dia a dia escolar.

É neste contexto que se insere a pesquisa que realizamos objetivando oferecer, no diálogo com o contexto escolar, meios para o delineamento de avaliações que visem à compreensão leitora, não na perspectiva da mensuração, fortemente presente no ambiente científico da pesquisa nas ciências da leitura, tampouco em abordagem homogeneizante e sanitizadora da escola e suas salas de aula. O que pretendemos foi levantar, organizar e elaborar um conjunto de princípios norteadores de avaliações – parâmetros, critérios e atributos – que sejam viáveis e possam ser levados em consideração, quando da avaliação de processos e produtos da compreensão leitora, ponderando sobre as dimensões relevantes a este construto e também aquelas relativas a quem avalia, a quem é avaliado e ao contexto em que a avaliação é aplicada.

O estudo da literatura, a vivência de sala de aula e as parcerias com colegas que exercem a docência em diferentes níveis de educação formal trazem à tona evidências daquilo que Colomer e Camps (2002, p. 174) apontaram há mais de duas décadas:

Muitos testes de leitura respondem a uma concepção muito geral da compreensão leitora que a torna inseparável de fatores comuns a diferentes processos mentais. O fato de não partir de uma concepção mais atual da compreensão leitora como articulação de um conjunto complexo de habilidades faz com que não se saiba exatamente o que se está medindo e, portanto, do que depende o resultado obtido.

Retomando a epígrafe deste artigo, salientamos que avaliações têm implicações sobre a vida de quem é avaliado – neste caso, estudantes –, tendo grande potencial para interferir e até determinar oportunidades educacionais e, para além da esfera da educação, para modular a relação com a aprendizagem, afetando a perspectiva que o estudante tem de si como alguém capaz ou não capaz de aprender, para provocar sentimentos positivos ou negativos em relação a ele mesmo e aos colegas, para agregar ou segmentar os pares, para influir nas ideias do que seja saber ler, para ter condições e oportunidades e se sentir parte da instituição escolar e de outras instituições a ela relacionadas (ou que requerem e fazem uso das informações provenientes da escola). Com vistas à conclusão, repetimos aqui trecho da epígrafe segundo o qual: “Não basta que a avaliação sirva ao bem-estar dos estudantes “na média”; devemos ter como objetivo que a avaliação sirva, e não prejudique, a cada um e a todo estudante” (National Council of Teachers of English, 2010, p. 11, tradução livre nossa).

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, P. P.; CHO, B.-Y. The Classroom Assessment of Reading. *In*: KAMIL, M. L.; PEARSON, D.; MOJE, E. B.; AFFLERBACH, P. P. **Handbook of Reading Research**. New York: Routledge, 2010. pp. 487-514. v. 4. *E-book*.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Standards for Educational and Psychological Testing**. Washington, DC: American Psychological Association, National Measurement in Education, 2014.

BUZAN, T. Ciência da leitura e bilinguismo: estabelecendo um diálogo com a escola brasileira. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1500>. Acesso em: 23 set. 2024.

CALDWELL, J. S. **Comprehension assessment: a classroom guide**. New York: Guilford, Press, 2008. E-book.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal: um conceito para todos**. São Paulo, 2008.

CARVALHO, M. G. M. de. **Avaliação da compreensão leitora: parâmetros e critérios essenciais para a construção de instrumentos**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PLLG0877-T.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CHO, B. Y. **Adolescents' constructively responsive reading strategy use in a critical internet reading task**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade da Escola de Pós-Graduação, Universidade de Maryland, College Park, 2011.

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

FLETCHER, J. M. Measuring reading comprehension. **Scientific Studies of Reading**, [s. l.], n. 10, v. 3, p. 323-330, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228722986_Measuring_Reading_Comprehension. Acesso em: 20 dez. 2024.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, dez. 1991. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16125/10586>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HOOVER, W. A.; TUNMER, W. E. The components of reading. *In*: THOMPSON, G. B.; TUNMER, W. E.; NICHOLSON, T. (ed.). **Reading Acquisition Processes**. Philadelphia: Multilingual Matters, 1992.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA I. **PISA 2018: Matriz de Letramento em Leitura: Versão Preliminar**. Brasília, DF: MEC: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa_2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

KENEDY, E.; MENDES, L. S. Pesquisa em linguística formal e em psicolinguística: o GEPEX. *In*: ROSÁRIO, I. C.; MENDES, L. S. (org.). **Teoria e análise linguística** [recurso eletrônico] Niterói: Eduff, 2022. p. 15-37. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376830337_Pesquisas_em_linguistica_formal_e_em_psicologia_o_GEPEX. Acesso em: 23 set. 2024.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo Contexto, 2008.

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

MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e metacognição na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKI, R. Psicolinguística da leitura. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015. p.45-58.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH. **Standards for the assessment of reading and writing**. Revised edition. Delaware: Joint Task Force on Assessment of the International Reading Association: National Council of Teachers of English, 2010.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension**: a handbook. Nova Iorque: Routledge, 2015.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. *In*: RUDDELL, R. B.; RUDDELL, M. R.; SINGER, H. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 4. ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1994. p. 788-810. *E-book*.

PEARSON, P. D.; HAMM, D. N. The assessment of reading comprehension: a review of practices - past, present, and future. *In*: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. **Children's reading comprehension and assessment**. [S. l.]: Center for Improvement of Early Reading Achievement: L. Erlbaum associates, 2005. p. 13-70. *E-book*.

PERFETTI, C.; HELDER, A. Progress in Reading Science: Word Identification, Comprehension and Universal Perspectives. *In*: SNOWLING, M.; HULME, C.; NATIONS, K. (ed.). **The Science of Reading**: a Handbook. 2. ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2022. p. 5-35.

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

PINTO, M. G. L. Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística. *In*: SOUZA, A. C. *et. al.* (org.) **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200. Disponível em:

<https://insular.com.br/produto/dialogos-linguisticos-para-a-leitura-e-a-escrita-nao-comercializado/>. Acesso em: 28 fev. 2022. *E-book*.

PRIMI, R.; MUNIZ, M.; NUNES, C. H. S. S. Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. *In: HUTZ, C. S. (org.). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica: em homenagem a Jurema Alcides Cunha*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

RODRIGUES, É. S. O laboratório na escola e o desenvolvimento da metacognição linguística: uma experiência translacional com leitura. *Linguística*, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p. 303-316, jan./mai. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/35358/20608>. Acesso em 20 dez. 2024.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: IPF: Cortez, 1998.

SNOW, C. **Reading for understanding**: toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND, 2002.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? *In: TEBEROSKY, A. et. al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, A. C. de. Leitura, produção de sentidos e ensino. **Lendu – Linguagem, Ensino e Educação**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/lendu/issue/view/122/showToc>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SOUZA, A. C. de. Cognição, aprendizagem e língua. *In: SOUZA, A. C.; GARCIA, Wladimir A. da C. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP, CED:UFSC, 2012. p. 21- 106.

SOUZA, A. C. de; SEIMETZ-RODRIGUES, C. S.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. *In: SOUZA, A. C. et. al. (org.) Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019. p. 164-200. Disponível em: <https://insular.com.br/produto/dialogos-linguisticos-para-a-leitura-e-a-escrita-nao-comercializado/>. Acesso em: 16 nov. 2020. *E-book*.

STEVENS, D. D.; LEVI, A. **Introduction to rubrics**: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Virginia: Stylus Publishing: LLC, 2005.

VIANA, F. L. et. al. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227172, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2020.

Sobre as autoras**Margarete Gonçalves Macedo de Carvalho**

Doutora em Linguística pela UFSC; mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul; especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares pelas Faculdades Integradas de Lages e em Mídias na Educação pela UFRG. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado de SC e em Letras Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba; cursou Teologia pelo SEMIB. Tem experiência na área da Educação desde 1989. É servidora pública federal, desde 2010, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais do IFSC, lotada na Diretoria de Estatística e Informações Acadêmicas (DEIA/PROEN). Atualmente, desempenha a função de Procuradora Educacional Institucional na Pró-reitoria de Ensino do IFSC. Trabalha com revisão de textos acadêmicos desde 2010.

Ana Cláudia de Souza

Professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino e permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Professora voluntária do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul. Doutora em Linguística, na área de concentração Psicolinguística, com pós-doutoramento pela UFSC. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos em Leitura (NEL / UFSC / CNPq), Grupo de Estudos de Alfabetização (GRUPA / UNESP / CNPq), Laboratório de Linguística na Escola (LALESC - UFSC / CNPq), ConCu - Conversas com currículos nos cotidianos das universidadescolas – CNPq) e Grupo de Estudos em Processamento Linguístico (GEPROL - UFPB / CNPq). Desenvolve pesquisas sobre leitura e compreensão, considerando aspectos de processamento, aprendizagem, ensino e avaliação, abarcando também o processo de alfabetização, e sobre formação de professores para ensino de leitura e escrita.