

RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO INFANTIL EM LINGUAGEM ESCRITA E PERCEPÇÃO DO PROFESSOR

JERUSA FUMAGALLI DE SALLES

jerusa@yahoo.com.br

MARIA ALICE MATTOS PIMENTA PARENTE

malicemp@terra.com.br

Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre o desempenho em leitura e escrita de palavras e de texto de 110 crianças de 2ª série de escolas públicas e o julgamento do professor sobre tais habilidades. Foram encontradas correlações significativas entre o desempenho dos alunos e a percepção do professor sobre essas habilidades. A avaliação do professor sobre a competência em leitura do aluno ao final do ano letivo mostrou-se um fator sensível na determinação de diferenças de desempenho dos alunos. Apesar das correlações positivas encontradas, houve algumas discrepâncias entre o julgamento do professor e as avaliações. O estudo sugere que o professor tem um conhecimento que o habilita a classificar as habilidades de leitura e escrita de seus alunos de forma relacionada ao desempenho deles, do ponto de vista da avaliação com base na psicologia cognitiva.

APRENDIZAGEM – LEITURA – ESCRITA – DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

ABSTRACT

CHILDREN'S PERFORMANCE IN WRITTEN LANGUAGE AND TEACHER'S PERCEPTION. The aim of this study is to investigate the relationship between the performance of 110 second-grade public school children in reading and writing words and texts and the teacher's judgement of such skills. Significant correlations between students' performance and teachers' perception of these skills were found. The teacher's assessment of students' reading competence at the end of the academic year proved to be a crucial factor in establishing the differences of students' performance. Although some positive correlations were found, there were some discrepancies between the teacher's judgement and the evaluations. The study suggests that the teacher has the knowledge that enables him/her to rate the reading and writing skills of his/her students in a way that is related to students' performance, from the point of view of an evaluation based on cognitive psychology.

LEARNING – READING – WRITING – COGNITIVE DEVELOPMENT

Este artigo é síntese de pesquisa original para tese de doutorado (Salles, 2005).

A avaliação da leitura e da escrita em crianças de séries iniciais de escolarização só estará completa quando considerada a percepção dos professores sobre as habilidades dos alunos. A sala de aula constitui um contexto natural (ou ecológico) para avaliar a linguagem escrita das crianças, além de permitir uma análise contínua e longitudinal de seus progressos.

Na literatura pesquisada, alguns estudos que compararam crianças com e sem dificuldades de leitura e escrita basearam-se no critério estabelecido apenas pelo professor (Pinheiro, 1994, 1999, 2001; Guardioli, Ferreira, Rotta, 1998; Capellini, Ciasca, 2000; Capellini, Cavalheiro, 2000). Questiona-se se a percepção do professor considerada sozinha constitui um parâmetro válido para classificar os alunos em relação ao seu desempenho em leitura e escrita.

Barretto et al. (2001), analisando artigos de periódicos acadêmicos sobre a avaliação na educação básica nos anos 90, encontraram um número pequeno de estudos empíricos que focalizam o desempenho de alunos em diferentes áreas do conhecimento e no processo de alfabetização. Além disso, foram raros os estudos sobre as possíveis relações entre a maneira de o professor avaliar e os resultados obtidos pelos alunos. A maioria dos textos versava sobre a avaliação de alunos realizada pelos sistemas de avaliação nacional ou estadual e sobre questões teóricas e metodológicas de modelos avaliativos.

O tema da avaliação do sistema educacional e do desempenho dos alunos está na ordem do dia. As pesquisas internacionais não têm mostrado resultados muito positivos do desempenho dos alunos brasileiros. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, a proficiência em leitura dos jovens brasileiros (15 anos) foi significativamente inferior à de todos os demais países participantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, 2004).

O governo federal também tem dirigido esforços para realizar avaliações em seu sistema de ensino, com base na avaliação dos alunos. Segundo resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, coordenado pelo Inep, em 2003, a média de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental, no Rio Grande do Sul, foi de 181,2, abaixo da considerada adequada (mais de 200 pontos) para esta série (Inep, 2004a).

O Saeb tem avaliado periodicamente alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, com testes padronizados e

itens de múltipla escolha. Essa avaliação, além de não avaliar a escrita, não inclui as séries iniciais – 1ª a 3ª.

As avaliações em grande escala além de retratarem um quadro alarmante, têm recebido algumas críticas por não considerarem as diferenças individuais entre as escolas e seus currículos e utilizarem critérios muitas vezes divergentes dos adotados pelos professores.

Perrenoud (2003) analisa duas concepções conflitantes de sucesso na escola: 1. a dos padrões internacionais, baseadas em avaliações em grande escala, que privilegiam o que pode ser medido por testes padronizados, e 2. a das escolas, associada às avaliações correntes do desempenho dos alunos, que consideram o ensino efetivamente ministrado. Ainda segundo Perrenoud, as avaliações externas, que permitem comparação, privilegiam os dados mais fáceis de definir e de medir, em razão da rapidez e do menor custo, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas e dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas.

Carvalho (2001) retrata a incoerência entre as avaliações dos alunos feitas no interior da escola e as avaliações governamentais e salienta que, para saber quais são os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, é preciso consultar cada professora, pois não há concordância entre sua avaliação expressa oralmente, os registros de conceitos na escola, as indicações para o reforço escolar e as reprovações ocorridas ao final do ano.

Para compreender esse problema faremos uma breve nota sobre o sistema de ciclos, vigente em algumas escolas brasileiras. No sistema de ciclos em Porto Alegre (RS), por exemplo, os alunos são organizados por idade, dos seis aos 14 anos, em três ciclos de três anos cada. Não há reprovação, sendo previstas alternativas para apoiar os alunos que apresentarem dificuldades específicas, como laboratórios de aprendizagem e salas de integração e recursos (Barretto, Sousa, 2004).

Nesse sistema, a avaliação do professor sobre o desempenho do aluno não tem poder decisivo. Os professores referem que, apesar de saberem que o aluno deveria ser reprovado por causa das dificuldades identificadas, eles não têm autonomia para fazê-lo.

A questão é que as políticas educacionais são avaliadas com base em estatísticas de desempenho escolar (taxas de evasão, repetência e aprovação), cujos dados têm sido divulgados com entusiasmo pelo governo federal, como

sinônimo de melhoria do sistema educacional (Carvalho, 2001). Como a qualidade das escolas é avaliada por esses índices, certamente os dados oficiais não retratam a realidade local.

Independentemente desse quadro, resta saber em que se baseia a avaliação dos professores sobre as habilidades de leitura e escrita dos alunos e se os critérios adotados correspondem àqueles usados pelos órgãos públicos e pelos pesquisadores da área de leitura e escrita.

A linguagem escrita e sua aprendizagem pela criança é tema predominante nos meios educacionais, mas também tem sido foco de pesquisas em outras áreas, como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia cognitiva, a lingüística e a fonoaudiologia. A psicologia cognitiva focaliza a análise dos processos cognitivos subjacentes às habilidades de ler e escrever, tanto no leitor/escritor proficiente, como no leitor/escritor iniciante e naqueles com distúrbios de leitura e escrita. Essa visão da psicologia, menos difundida nos contextos educacionais, tem estimulado a pesquisa sobre os processos mentais subjacentes ao comportamento humano, fazendo avanços significativos na compreensão da leitura e da escrita.

As atividades de leitura e escrita, com base nas pesquisas de abordagem cognitiva, são compostas por uma série de subprocessos que podem se desenvolver sincronicamente ou estar em defasagem em relação aos demais. Um leitor competente é aquele que lê palavras com precisão e rapidez e que compreende a mensagem escrita (Braibant, 1997). Portanto, a competência em leitura requer fluência e compreensão. Há leitores que lêem com certa precisão as palavras, mas carecem de automaticidade na sua identificação. A leitura lenta, não automatizada, das palavras em um texto, tende a comprometer a compreensão de leitura textual (LaBerge, Samuels, 1974; Braibant, 1997). Os processos envolvidos na compreensão textual também são múltiplos e complexos, necessitando da combinação de instrumentos para ser avaliados.

A avaliação das habilidades subjacentes ao desempenho em leitura e escrita é fundamental, tanto para o professor quanto para os profissionais que atuam na área clínica, ambos intervindo no desenvolvimento dessas habilidades. O reconhecimento de que estratégias estão se desenvolvendo normalmente e quais estão em defasagem habilita o professor a direcionar e adaptar suas atividades em aula, tendo em vista atender as exigências e necessidades dos alunos e favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita.

As pesquisas sobre a avaliação do desempenho dos alunos no contexto escolar salientam a importância dos fatores que permeiam a percepção dos professores sobre ele. No estudo de Hecht e Greenfield (2002) com crianças norte-americanas de nível socioeconômico baixo, a classificação, feita pelos professores de 1ª série, do desempenho escolar dos alunos estava correlacionada aos níveis de leitura de palavras e de compreensão de leitura obtidos na terceira série. A variabilidade, no julgamento dos professores, dos progressos em leitura de crianças de 1ª e 3ª séries, foi explicada em grande parte pelas habilidades de alfabetização das crianças (nível inicial de leitura, habilidade verbal, conhecimento da escrita e consciência fonológica) e pelo comportamento em sala de aula. Ainda conforme Hecht e Greenfield, as diferenças entre os próprios professores na precisão do julgamento das habilidades dos respectivos alunos, que estão ligadas à experiência docente, às suas crenças sobre avaliação e ao estilo de interação com os alunos, possivelmente contribuem para o julgamento do desempenho dos alunos.

Bennett et al. (1993) constataram que a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos constituiu um componente significativo do julgamento das habilidades acadêmicas discentes (aritmética, linguagem oral, leitura, memória, entre outras). Os autores salientam a necessidade de complementar o julgamento dos professores com evidências objetivas do desempenho acadêmico dos alunos sempre que precisam ser tomadas decisões importantes sobre estes.

Carvalho (2004) afirma que a determinação, pelo professor, dos alunos que fracassam na escola pode estar influenciada por fatores externos ao sistema de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de compreender os processos que têm levado maior número de meninos negros e de famílias de baixa renda do que de meninas a obter conceitos negativos (quanto a disciplina e ao rendimento escolar) e a ser indicados para atividades de recuperação, Carvalho estudou um grupo de crianças e professoras de 1ª a 4ª séries, em uma escola pública de São Paulo. Os resultados mostraram que os problemas de aprendizagem, segundo as professoras, estavam relacionados à renda familiar baixa, ao sexo masculino e à categorização do aluno como negro pelo professor. Além disso, as crianças consideradas pelos docentes com desempenho não satisfatório geralmente compartilhavam certos atributos de comportamento (Carvalho, 2001).

A influência de fatores externos à leitura e à escrita sobre a avaliação, aparentemente pode retratar desconhecimento dos processos de leitura e escrita ou despreparo dos professores quanto à necessidade de ter critérios claros de avaliação. Para Kleiman (2001) os professores são mal informados sobre o processo de leitura, o leitor e as estratégias que levam ao seu domínio, o que impede que eles assumam o ensino de leitura com segurança e coerência.

Em estudo realizado por Pinheiro (2001), com um grupo de 20 crianças de 4ª série, foi encontrada uma discrepância entre a avaliação da professora e a avaliação de leitura realizada na perspectiva cognitiva: todos os alunos foram julgados como tendo desenvolvimento normal em leitura. Não obstante, dos casos avaliados, 35% mostraram algum nível de ineficiência em leitura, indicado pelos tempos de resposta e pelo nível dos erros, situados fora da amplitude dos colegas considerados eficientes. Para a autora, o julgamento de professores sobre o desempenho em leitura de seus alunos pode falhar quando se trata da identificação de deficiências mais específicas.

Com base nesse panorama, esta pesquisa se propôs a analisar a correlação do desempenho das crianças em tarefas de leitura e escrita e a categorização do professor a respeito das habilidades de leitura e escrita de cada aluno, valendo-se da psicologia cognitiva

METODOLOGIA

Participantes

Participaram do estudo cinco professores e 110 alunos de 2ª série do ensino fundamental de cinco escolas da rede pública estadual de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Os alunos tinham entre 7,6 e 14 anos de idade (média = 8,5 anos; desvio padrão = 0,9), sendo 54 meninas (49,1%) e 56 meninos (50,9%). Treze crianças (11,8%) haviam repetido uma série (1ª ou 2ª). Alguns alunos freqüentavam aulas de reforço escolar, sob indicação da professora, no turno oposto ao da classe regular.

A média de idade das professoras foi de 44,4 anos (desvio padrão = 10,89) e a média de tempo de atuação no magistério, de 21,6 anos (desvio padrão = 10,76). Quatro professoras tinham formação superior, sendo que

três delas cursaram uma especialização. Uma das professoras tinha apenas o curso de magistério (ensino médio).

A amostra foi estratificada por área geográfica. Uma escola pública estadual de cada uma das cinco áreas da cidade foi sorteada para participar da pesquisa. As escolas atendiam, em geral, a uma população de classe socioeconômica baixa.

Delineamento da pesquisa e procedimentos gerais

Este é um estudo correlacional. As crianças, autorizadas pelos pais a participar da pesquisa, foram avaliadas em uma sessão coletiva (escrita de palavras isoladas e de texto) e em uma sessão individual (leitura de palavras isoladas e de texto). As avaliações foram realizadas entre julho e outubro. As professoras das turmas selecionadas foram entrevistadas e solicitadas a preencher um questionário com informações referentes ao desempenho escolar de cada um dos seus alunos. No final do ano letivo, elas preencheram um instrumento que possibilita caracterizar a competência do aluno em leitura.

Instrumentos e procedimentos específicos

- *Protocolo para caracterização do desempenho escolar do aluno*: teve como objetivo investigar o desempenho do aluno em leitura e escrita, sob a ótica do professor. Aspectos do processo de leitura dos alunos foram analisados, como fluência, velocidade, precisão e compreensão. As questões sobre o desempenho do aluno eram fechadas e as opções de respostas fornecidas na forma de escala do tipo Likert.
- *Instrumento de avaliação da competência de leitura do aluno pelo professor*: permite ao professor classificar cada um de seus alunos nas seguintes categorias de competência em leitura: a. os que lêem bem, b. os que lêem razoavelmente e c. os que lêem mal. Usando como referência os critérios de classificação de leitores em categorias. O instrumento (Pinheiro, Costa, 2005) compreende uma série de definições operacionais das três categorias, tanto na leitura oral, quanto na leitura silenciosa. O professor deveria avaliar em qual categoria, com base nessas definições, melhor se enquadrava o aluno.
- *Entrevista semi-estruturada com o professor*: para complementar a dis-

cussão dos resultados, foram utilizados recortes das entrevistas com as professoras sobre como avaliam o desempenho em leitura e escrita de seus alunos, quais os seus critérios/parâmetros para fazer a avaliação, qual a abordagem de ensino, entre outras questões. As entrevistas não foram analisadas formalmente, apenas tiveram partes extraídas para fundamentar a discussão que se segue.

A avaliação de leitura e escrita das crianças, em abordagem da psicologia cognitiva, sobre o processamento da informação, utilizou os seguintes instrumentos: 1. leitura de palavras e pseudopalavras isoladas (Salles, 2001; Salles, Parente, 2002, 2002a); 2. compreensão de leitura textual, por meio de questionário de compreensão da história e do reconto da história lida (Salles, 2001; Salles, Parente, 2002, 2004); 3. escrita de palavras e pseudopalavras isoladas (Smythe, Everatt, 2000; Capovilla et al., 2001); e 4. produção escrita de história (categoria de produção). Esses instrumentos e os procedimentos de aplicação estão descritos detalhadamente em Salles (2005).

RESULTADOS

Este estudo apresenta a relação entre o desempenho dos alunos nas avaliações de leitura e a percepção desse desempenho pelos professores. As análises descritivas a respeito podem ser encontradas em Salles (2005).

Correlação entre percepção dos professores e escores obtidos nas avaliações

A tabela 1 apresenta a matriz de correlações (Teste de Correlação de Spearman) entre as avaliações de leitura e escrita de palavras e de texto, os dados do protocolo de caracterização do desempenho escolar do aluno pelo professor e da competência em leitura do aluno ao final do ano letivo. São analisadas as correlações entre os dois instrumentos preenchidos pelo professor para caracterizar o desempenho do aluno entre si e as correlações entre estes e o desempenho do aluno.

Considerando as correlações entre os dois instrumentos preenchidos pelo professor, a tabela 1 demonstra que o desempenho escolar geral, os de-

sempenhos em leitura e em escrita estavam fortemente correlacionados entre si e com o subprocesso de compreensão de leitura estimado pelo professor. Os aspectos fluência, velocidade e precisão em leitura estavam correlacionados entre si. A avaliação, pelo professor, da competência em leitura do aluno ao final do ano letivo, estava correlacionada a todas as outras questões destinadas ao professor, exceto quanto à fluência, velocidade e precisão de leitura do aluno.

Em se tratando da relação entre a percepção do professor e o desempenho avaliado do aluno, as estimativas docentes sobre o desempenho escolar geral, desempenho em leitura, em escrita e sobre a compreensão de leitura apresentaram correlações significativas moderadas com todas as avaliações de leitura e escrita, de palavras e de texto. O critério “fluência em leitura estimada pelo professor” apresentou correlação muito baixa e apenas com leitura e escrita de palavras, enquanto os aspectos “velocidade e precisão em leitura”

TABELA I
MATRIZ DE CORRELAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS, PROTOCOLO DE CARACTERIZAÇÃO DE SEU DESEMPENHO E COMPETÊNCIA DOS ALUNOS NO FINAL DO ANO, SEGUNDO OS PROFESSORES

Avaliações	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1.leitura palavras isoladas	0,44**	0,46**	0,48**	0,19*	0,19	0,07	0,5**	0,59**
2.escrita palavras isoladas	0,43**	0,46**	0,47**	0,19*	0,08	0,11	0,48**	0,54**
3.questionário compreensão	0,47**	0,46**	0,53**	0,17	0,03	0,12	0,41**	0,4**
4.categoria reconto história	0,33**	0,41**	0,45**	0,16	0,01	0,13	0,43**	0,37**
5.categoria produção história	0,42**	0,37**	0,45**	0,18	0,04	0,13	0,54**	0,35**
<i>Percepção do professor</i>								
6.desempenho escolar geral	-	0,74**	0,8**	0,13	0,17	-0,1	0,48**	0,42**
7.desempenho leitura	-	-	0,75**	0,22*	0,22	0,01	0,54**	0,47**
8.desempenho escrita	-	-	-	0,15	0,1	0,06	0,49**	0,41**
9.fluência leitura	-	-	-	-	0,64**	0,65**	0,12	0,17
10.velocidade leitura	-	-	-	-	-	0,48**	0,04	0,17
11.precisão leitura	-	-	-	-	-	-	0,08	0,02
12.compreensão leitura	-	-	-	-	-	-	-	0,63**
13.competência em leitura	-	-	-	-	-	-	-	-

Legenda: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$.

não se mostraram correlacionados ao desempenho dos alunos nas tarefas de leitura e escrita.

A análise da competência em leitura do aluno pelo professor ao final do ano letivo, apresentou correlação com todas as avaliações de leitura e escrita, sendo a mais forte correlação a que se refere a tarefa de leitura de palavras isoladas.

Os gráficos 1 a 3 ilustram as relações entre desempenho das crianças em leitura e escrita e o percebido pelo professor. Os dois eixos representam as médias de acertos na leitura e na escrita de palavras isoladas. A configuração dos gráficos (diagramas de dispersão) mostra, em geral, uma associação entre os pareceres dos professores e o desempenho dos alunos, embora em alguns casos sejam observadas dissociações, isto é, sujeitos enquadrados na categoria mais baixa pelo professor apresentam boas habilidades de leitura e escrita de palavras isoladas na avaliação.

Como mostram os gráficos 1 e 2, crianças enquadradas pelo professor na categoria insuficiente em termos de desempenho em leitura e em escrita apresentaram grande variabilidade no desempenho em tarefas de leitura e escrita de palavras, variando de zero a cerca de 80% os acertos. Maior concentração dessas crianças apresentou escores abaixo da média nas tarefas de leitura e de escrita de palavras isoladas.

As crianças enquadradas pelo professor na categoria bom também mostraram variabilidade de escores, enquanto aquelas consideradas pelo professor com desempenho muito bom ou ótimo apresentaram maior concordância com os desempenhos encontrados em leitura e escrita. Uma concentração maior de crianças enquadradas na categoria muito bom a ótimo, referente ao desempenho em leitura e escrita, apresentou escores acima da média nas tarefas de leitura e de escrita de palavras isoladas.

Na estimativa da competência em leitura do aluno pelo professor ao final do ano letivo (Graf. 3) também houve variabilidade de escores em leitura e escrita de palavras entre aquelas crianças enquadradas pelo professor como maus leitores e leitores razoáveis. Foram encontrados, também, alunos considerados bons leitores pelo professor, mas que apresentaram escores abaixo da média em leitura e escrita de palavras. Houve casos de dissociações duplas: 1. a avaliação do professor considerava-os maus leitores e na avaliação da leitura de palavras eles obtiveram em torno de 80% de acertos; 2. a avaliação

Relação entre desempenho infantil...

GRÁFICO 1
RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO EM LEITURA PERCEBIDO PELO PROFESSOR E
DESEMPENHO NAS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS

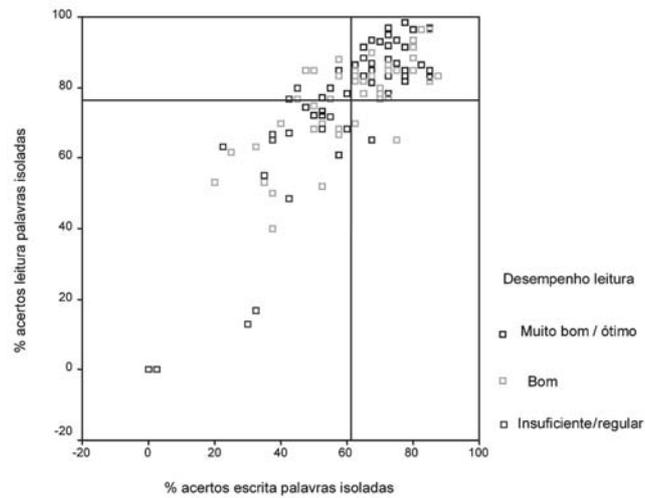


GRÁFICO 2
RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO EM ESCRITA PERCEBIDO PELO PROFESSOR E
DESEMPENHO NAS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS

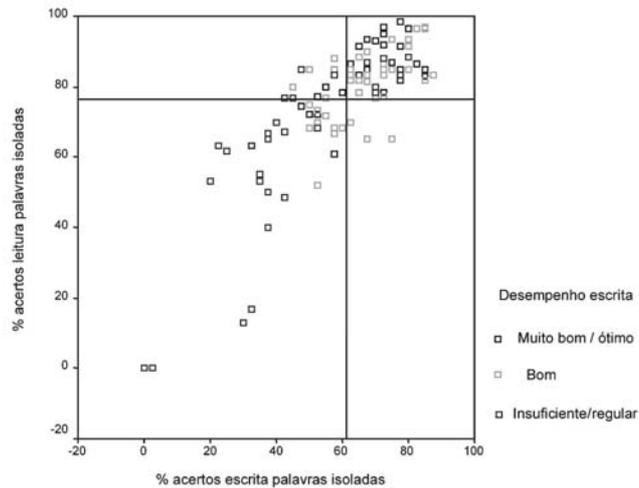
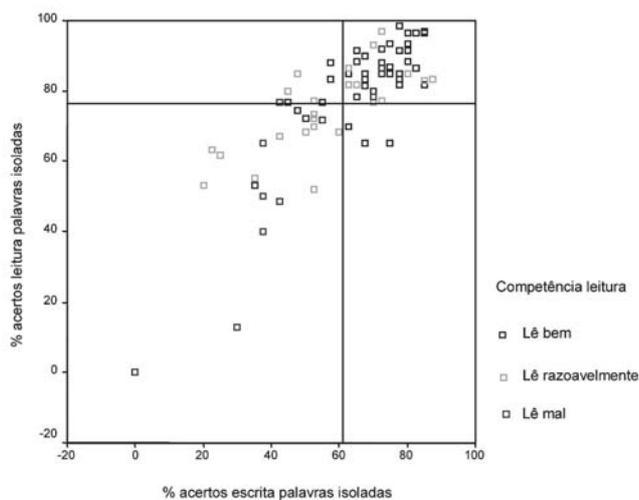


GRÁFICO 3
RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIA EM LEITURA, ESTIMADA PELO PROFESSOR AO FINAL DO ANO LETIVO, E DESEMPENHO NAS TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS



do professor considerava-os bons leitores e seus escores na tarefa de leitura de palavras isoladas ficaram em torno de 50%.

Competência em leitura estimada pelo professor e desempenho nas tarefas de leitura e escrita

A avaliação da competência em leitura do aluno estimada pelo professor no final do ano letivo foi usada como fator de comparação de médias entre grupos (teste One-Way Anova) nas avaliações de leitura e escrita de palavras isoladas e no questionário de compreensão de leitura textual (Tab.2). As crianças que o professor considera que “lêem bem”, “lêem razoavelmente” e “lêem mal” diferenciaram-se de forma estatisticamente significativa em todas as tarefas avaliadas: leitura de palavras isoladas ($F(2; 82) = 35,76; p < 0,01$), escrita de palavras isoladas ($F(2; 79) = 21,48; p < 0,01$), questionário de compreensão textual ($F(2; 81) = 8,78; p < 0,01$). Na leitura de palavras, os três grupos apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre si, enquanto

nas tarefas de escrita e compreensão de leitura textual os grupos que “lêem razoavelmente” e “lêem mal” não se diferenciaram.

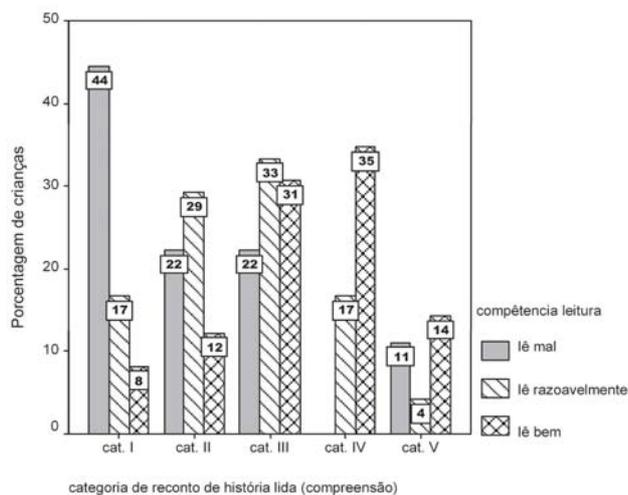
A relação entre a competência de leitura estimada pelo professor e as categorias de reconto de história lida, uma outra medida de compreensão da leitura textual do aluno, é apresentada no gráfico 4. É possível perceber que

TABELA 2
DESEMPENHO NA LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS ISOLADAS E NO QUESTIONÁRIO DE COMPREENSÃO DE LEITURA TEXTUAL, POR GRUPO PROVENIENTE DA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DA COMPETÊNCIA EM LEITURA DO ALUNO

	Lê bem		Lê razoavelmente		Lê mal	
	M	DP	M	DP	M	DP
Leitura palavras isoladas	85,22 ^a	9,41	74,72 ^b	11,74	47,12 ^c	27,0
Escrita palavras isoladas	70,78 ^a	11,24	56,3 ^b	18,27	39,17 ^b	18,87
Questionário de compreensão textual	77,0 ^a	22,15	57,2 ^b	24,58	47,78 ^b	36,32

Legenda: ^{a, b, c} = médias seguidas de letras iguais não diferem significativamente do nível de 5% entre os grupos. M= média; DP = Desvio padrão.

GRÁFICO 4
PORCENTAGEM DE ALUNOS NAS CATEGORIAS DE RECONTO DE HISTÓRIAS LIDAS E NAS CATEGORIAS DE COMPETÊNCIA EM LEITURA ESTIMADA PELO PROFESSOR



as crianças consideradas pelos professores como as que “lêem mal”, “lêem razoavelmente” e “lêem bem” estão distribuídas por todas as categorias de reconto de histórias lidas, demonstrando apresentarem variadas habilidades de compreensão de leitura textual. A maioria das crianças (88%) considerada pelo professor como a que “lê mal” estava distribuída nas categorias mais baixas de reconto de história (I a III). A maioria das crianças (79%) avaliada pelo professor como a que “lê razoavelmente” distribuiu-se nas categorias intermediárias de reconto de história (II a IV). Por fim, a maioria das crianças (80%) que estava lendo bem, segundo a percepção do professor, recontou histórias enquadradas nas categorias mais altas (III a V).

Algumas dissociações também foram observadas entre os dois instrumentos de avaliação, como casos (11% da amostra) considerados pelo professor como maus leitores, mas que atingiram a categoria máxima de reconto de história lida. Houve também casos considerados pelo professor como bons leitores, mas que atingiram as categorias mais baixas de reconto de história lida.

DISCUSSÃO

Considerando as correlações entre os instrumentos preenchidos pelo professor, as questões “desempenho em leitura” e “compreensão de leitura”, do questionário de caracterização do desempenho escolar do aluno, estavam correlacionadas à competência em leitura estimada pelo professor ao final do ano letivo, sugerindo certa estabilidade no desenvolvimento dessas habilidades. Ou seja, as que iniciam bem permanecem bem e vice-versa.

Entre o “desempenho em leitura” geral e seus aspectos (precisão, velocidade, fluência e compreensão), houve correlação significativa apenas com fluência e compreensão de leitura. Esses resultados demonstram que o professor pode não estar preparado para avaliar detalhadamente níveis ou aspectos da atividade de leitura de seus alunos, como velocidade e precisão de leitura, ou, os parâmetros que eles utilizam, quando avaliam a leitura dos alunos, podem ser diferentes dos adotados nos modelos teóricos de desenvolvimento e processamento da leitura e subjacentes às avaliações realizadas neste estudo. No relato que se segue podemos observar o foco de atenção da professora em relação à leitura de seu aluno: “Na leitura ele tem que ler assim com clareza,

com entonação e com voz bem alta, porque tem criança que lê bem baixinho e eu exijo que eles leiam com voz muito alta" (professora D., Escola 3)¹.

De forma geral, ainda que significativo estatisticamente, o desempenho dos alunos em tarefas de leitura e escrita se correlaciona apenas de forma moderada com a percepção do professor sobre essas habilidades. A competência em leitura do aluno, estimada pelo professor ao final do ano letivo, também apresentou correlações com todas as avaliações de leitura e escrita de palavras e de texto. Os professores são sensíveis às habilidades de leitura de seus alunos, analisadas de maneira geral, mesmo não utilizando instrumentos formais de avaliação no seu cotidiano.

Velocidade e precisão em leitura foram os únicos parâmetros estimados pelo professor não correlacionados ao desempenho avaliado das crianças em leitura e escrita, sugerindo, mais uma vez, que essas dimensões do processo de leitura não são explicitamente consideradas na avaliação docente. Essa ausência de correlação pode decorrer também de uma questão metodológica. O instrumento aplicado pode não ter sido claro para o professor. Adicionalmente, devemos considerar que os critérios adotados pelo professor para classificar o aluno não são objetivos. O que é considerado "bom" para um professor pode ser referido como ótimo para outro e vice-versa.

Como salienta Perrenoud (2003), a mesma nota ou classificação não corresponde às mesmas competências subjacentes e competências iguais são avaliadas diferentemente de uma escola ou classe para a outra, uma vez que as notas/conceitos são baseados em comparação local entre alunos. Assim, complementa o autor, um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e com desempenho insuficiente numa classe muito forte.

As questões respondidas pelo professor sobre velocidade, precisão e fluência estavam correlacionadas de forma significativa entre si, sugerindo que o professor usou os mesmos critérios nessas aferições e/ou que as esferas velocidade, fluência e precisão em leitura nas crianças da amostra encontram-se realmente inter-relacionadas, como propõe a literatura que trata do processamento da leitura.

Além das correlações encontradas, a avaliação do professor sobre competência em leitura do aluno ao final do ano letivo foi fator sensível na deter-

1. Manteve-se a citação na forma coloquial, preservando a fala dos professores.

minação de diferenças de desempenho em leitura e escrita dos alunos. O grupo considerado pelo professor como o que “lê bem” foi significativamente superior aos outros dois grupos em tarefas de leitura e escrita de palavras e no questionário de compreensão textual. As relações entre leitura e escrita também aparecem nesses dados, pois o desempenho em escrita do grupo considerado “lê bem” também foi o mais elevado, enquanto o desempenho em escrita do grupo “lê mal” foi o mais baixo.

Em geral, a categorização da competência em leitura do aluno pelo professor apresentou concordância com as habilidades de compreensão de leitura dos alunos, avaliadas pelo reconto de história lida, mas também houve um número considerável de diferenças entre o desempenho medido e o percebido pelo professor.

Analisando os gráficos apresentados também se podem observar associações entre as percepções dos professores e as habilidades avaliadas dos alunos. Porém, são visíveis casos de dissociações, em que o aluno apresenta elevado desempenho em leitura e escrita de palavras isoladas e o professor enquadrava-o nas categorias mais inferiores de desempenho em leitura e escrita.

Essas discordâncias podem ser justificadas pelos critérios adotados na avaliação dos alunos. Pode ser que a avaliação das habilidades do aluno pelo professor esteja pautada em habilidades relacionadas à leitura e à escrita em contexto, ou seja, à compreensão e produção de textos escritos. Assim, boas habilidades de processamento de palavras não garantem boas habilidades de processamento textuais, de compreensão e produção de textos escritos (Alégria, Leybaert, Mousty, 1997; Silva, Spinillo, 1998).

Na categorização da competência em leitura ao final do ano letivo, houve dissociação no sentido inverso, ou seja, o professor superestima o desempenho do aluno, considerando como bons leitores alunos cujos escores na tarefa de leitura de palavras isoladas foram em torno de 50%. O professor pode focalizar outros critérios, diferentes dos adotados nas avaliações realizadas, ou o aluno pode compensar as dificuldades, o que as mascara na forma pela qual a leitura e a escrita são avaliadas pelo professor.

O relato de uma das professoras ilustra o que para ela é uma criança que lê com dificuldade. Nele, a atenção parece focalizada para a fluência e para a precisão da leitura, sem levar em conta o critério “compreensão do que é lido”: “quando ela não distingue quando é uma frase afirmativa ou interrogativa, quan-

do ela não usa entonação e quando ela tem dificuldade para pronunciar as palavras” (professora D., Escola 3).

Outra questão que supostamente poderia estar relacionada às discordâncias encontradas é que os professores costumam estar mais atentos para o processo de escrita do que para a leitura, talvez pelo fato de a escrita gerar um produto permanente (texto ou ditado feito pela criança), que pode ser analisado em outro momento. A dimensão leitura, no processo de aprendizagem escolar, é muitas vezes confundida com a habilidade de escrita. Porém, as habilidades de escrita (escrita de palavras isoladas e produção escrita de história) não estavam correlacionadas de forma mais forte do que as outras (leitura de palavras e compreensão de leitura textual) com os pareceres dos professores sobre as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Em conversa com os professores observou-se que quando as perguntas se destinavam especificamente à leitura, alguns acabavam falando da escrita. Indagados sobre os parâmetros ou critérios que utilizam para avaliar o desempenho em leitura dos alunos, surgem respostas do tipo:

Trabalho muito com redação. Então qualquer leitura que eu dou eu aproveito aquele título e eles já escrevem um texto. [...] Eu dou uma leitura e faço perguntas sobre aquela leitura e exijo sempre respostas completas. Através deste trabalho fico observando se eles usam pontuação, concordância. (professora D., Escola 3)

Até mesmo o critério de aprovação é muito baseado na escrita, para as professoras:

O que eu conto como objetivo é a criatividade, possibilidade de escrever, mesmo que não dentro das normas gramaticais, mas que tenha uma boa expressão... (professora M., Escola 1)

se a criança não consegue formar um texto ela não tem condições de passar para uma terceira série. Ela não precisa escrever muito, mas que tenha início, meio e fim. (professora D., Escola 3)

A significativa atenção à escrita pode estar relacionada à influência que o construtivismo piagetiano e que os trabalhos da Emília Ferreiro e seus colabo-

radores (Ferreiro, Teberosky, 1985) tiveram na área da educação e conseqüentemente sobre a formação dos professores de ensino básico.

Outro fator que pode estar relacionado a algumas discordâncias entre a avaliação da leitura e escrita do aluno e a categorização da sua competência em leitura pelo professor ao final do ano letivo pode ser referente à coerência com os dados que deverão ser divulgados oficialmente à Secretaria da Educação. As escolas nas quais a pesquisa foi realizada estão inseridas no sistema de ciclos ou progressão continuada. Como conseqüência, o saber do professor não é mais considerado único parâmetro para decidir se o aluno deve ou não repetir o ano escolar, pois as professoras recebem orientação explícita para não reprová-los. Os depoimentos abaixo ilustram a posição complicada e dúbia na qual as professoras estão expostas:

Eu agora só deixo quando ela não tem muitas condições mesmo.[...] E é assim, a gente vê, por isso que eu digo que é uma guerra pra deixar eles na 2ª série, porque a orientação é pra não deixar, não deixar. [...] E tu vê, pra nós deixar nós temos que ter comprovação dos pais. Tinha que chamar os pais, o pai tinha que ler e assinar que aceitava que o menino repetisse o ano. Agora nós temos que fazer isso. Se o pai achasse que ele tinha condições, que ele podia ir para a 3ª série, tinha que deixar. [...] O pai da L. não aceitou que ela rodasse, disse que ela sabia, que era a professora que tinha pego no pé dela, que ela sabia ler e escrever. Então está complicada a coisa pro nosso lado. (professora M. O., Escola 2)

Este ano é o ano que vai passar todo mundo, mesmo que o aluno não consiga nem pegar o caderno direito. [...] É horrível, mas vai ser discutido. Nós até estamos falando sobre isso. Isso aí foi no ano passado que nos colocaram goela abaixo. Veio o pessoal da 8ª [8ª Coordenadoria Regional de Educação], nós discutimos, só que na época ficou assim. Não tinha jeito. Ainda este ano todo mundo vai passar. A gente fez o regimento e depois de três anos a gente pode mudar e repensar. (professora L., Escola 4)

Mas a aversão aos ciclos não é posição unânime entre as professoras, como mostra a fala:

Com a experiência do ano passado com a 1ª série, eu estava numa agonia porque como que eu vou reprovar uma criança que estava no nível silábico? Pra mim, se tu tá no silábico tu tá praticamente pulando pro alfabético. É questão de semanas, meses. Daí aquele critério, só passa pra 2ª série sabendo ler e escrever. Eu tinha certeza que a criança retornaria das férias lendo. [...] A progressão continuada serviu pra mim, porque eu aprovei estas crianças". (professora M., Escola I)

Os dados deste estudo transmitem uma visão mais otimista com relação aos conhecimentos do professor sobre as habilidades de leitura dos seus alunos do que a de Kleiman (2001), que salienta a falta de informação dos professores em relação ao processo de leitura e seu desenvolvimento. O estudo sugere que o professor tem um conhecimento que o habilita a classificar o desempenho geral em leitura de seus alunos de forma relacionada ao seu desempenho, avaliado em uma perspectiva da psicologia cognitiva, por abordagem de processamento da informação.

Associação entre julgamento dos professores e habilidades de leitura dos alunos semelhante à encontrada neste estudo foi obtida em uma pesquisa longitudinal norte-americana, realizada por Hecht e Greenfield (2002), em que a variabilidade no julgamento dos professores acerca dos progressos em leitura das crianças foi explicada por um critério que, além das habilidades de alfabetização emergente das crianças, considera o comportamento em sala de aula.

Carvalho (2004, 2003) também aponta influência de fatores externos ao sistema de ensino-aprendizagem, questionando se a avaliação das educadoras leva em consideração estritamente aspectos ligados à aprendizagem, ou incorpora também elementos associados ao comportamento e à atitude, bem como os componentes ligados à raça, ao gênero e ao nível socioeconômico familiar. Carvalho constatou também, em entrevista com as professoras, a grande dificuldade encontrada por essas, para definir com clareza objetivos de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação dos alunos.

Alguns professores de séries iniciais do ensino fundamental não têm conhecimento ou formação que lhes permita avaliar criteriosamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos e identificar com precisão aqueles que têm dificuldades nesses processos. Em conseqüência, principalmente na rede pública de ensino, crianças com dificuldades de leitura

e escrita são tardiamente identificadas, sendo encaminhadas para atendimento especializado após terem vivenciado um longo período de fracasso escolar.

Pinheiro (2001) também salienta falhas no julgamento de professores sobre o desempenho em leitura dos alunos, principalmente quando as deficiências são mais específicas. Complementa que a dificuldade de leitura de algumas crianças não é notada em sala de aula porque alguns alunos são capazes de compensar suas dificuldades no processo de decodificação. A concepção da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita deve direcionar os critérios e os instrumentos usados na avaliação dessas habilidades. O professor precisa saber adequar a estratégia de avaliação aos objetivos desta.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categorização, pelo professor, do desempenho em linguagem escrita dos alunos está correlacionada positivamente com o desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita. Excetuando-se alguns aspectos da leitura, como velocidade e precisão, os professores são sensíveis às habilidades de linguagem escrita de seus alunos. Apesar das correlações encontradas, houve algumas discordâncias entre o julgamento do professor e as habilidades avaliadas das crianças. É possível que a percepção dos professores sobre o desempenho do aluno esteja também permeada por fatores extrínsecos à própria aprendizagem da leitura e da escrita.

Conhecer as estratégias usadas pelo aluno para ler e escrever torna-se importante para o professor poder adaptar as suas ações de acordo com essas estratégias de aprendizagem. Da mesma forma, é útil também para direcionar as metas a curto e longo prazo para o processo de ensino-aprendizagem. É importante, portanto, fornecer subsídios aos professores para que possam usar critérios claros e métodos condizentes aos objetivos da avaliação, pautados no conhecimento do desenvolvimento dos processos envolvidos na leitura e escrita.

Não podemos deixar de salientar o perigo de uma avaliação escolar parcial e imprecisa, que funcione como rótulo e não como uma análise do processo de ensino-aprendizagem. Salvador et al. (2000) alertam para o tratamento diferenciado que o professor dá aos seus alunos de acordo com as expectativas (positivas ou negativas) que tem sobre seu rendimento escolar.

Como disse uma das professoras: “a gente nota a criança que tem mais dificuldade, a gente nota assim no primeiro dia de aula” (professora M., Escola 2).

A avaliação do professor também deve ser aplicada para dar o retorno ao aluno, para que este esteja ciente de suas potencialidades e dificuldades em relação ao processo de aprendizagem. A avaliação formativa “deve funcionar de modo que permita ao aluno ver com clareza em que está melhorando e em que se encontra estacionado e, sobretudo, em que direção pode, e deve, avançar” (Curto, Morillo, Teixidó, 2000). A avaliação formativa destina-se ao conhecimento da competência do aluno em relação aos objetivos estabelecidos pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (orgs.) *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.105-124.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. de. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, n.1, p.31-50, 2004.

BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.49-88, nov. 2001.

BENNETT, R. E. et al. Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of Students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, v.85, n.2, p.347-356, 1993.

BRAIBANT, J. A Decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (orgs.) *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.167-187.

CAPELLINI, S. A.; CAVALHEIRO, L. G. Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.9, n.51, p.5-12, 2000.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.9, n.52, p.4-10, 2000.

CAPOVILLA, F. C. et al. Adaptação brasileira do "Internacional Dyslexia test": perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.10, n.57, p.30-37, 2001.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, v.22, n.77, p.231-252, 2001.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr. 2004.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.185-193, 2003.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000. (série: Escrever e Ler)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GUARDIOLA, A.; FERREIRA, L. T. C.; ROTTA, N. T. Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de Porto Alegre. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v.56, n.2, p.281-288, 1998.

HECHT, S. A.; GREENFIELD, D. B. Explaining the predictive accuracy of teacher judgments of their students' reading achievement: the role of gender, classroom behavior, and emergent literacy skills in a longitudinal sample of children exposed to poverty. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v.15, n.7/8, p.789-809, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Relatório Saeb 2001: Língua portuguesa*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 31 out.2004.

_____. *Resultados do Saeb 2003: Brasil e Rio Grande do Sul*. Brasília, 2004. (versão preliminar) Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 31 out.2004.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2001.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, n.6, p.293-323, 1974.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de pesquisa*, n.119, p.9-27, jul. 2003.

PINHEIRO, A. M. V. Cognitive assessment of competent and impaired reading in Scottish and Brazilian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v.11, n.3, p.175-211, June 1999.

Relação entre desempenho infantil...

PINHEIRO, A. M. V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.14, n.3, p.537-551, 2001.

_____. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy, 1994.

PINHEIRO, A. M. V.; COSTA, A. E. B. *Escala de avaliação de competência em leitura pelo professor*. In: ENCONTRO MINEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 7. Resumos. Belo Horizonte, 2005. p.27.

SALLES, J. F. *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva*. Porto Alegre, 2005. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. *O Uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Porto Alegre, 2001. Dissert. (mestr.). Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. P. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, v.9, n.1, p.71-80, 2004.

_____. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.2, p.321-331, 2002.

_____. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, v.14, n.2, p.141-286, 2002a.

SALVADOR, C. C. et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. E. L. e; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.79, n.193, p.5-16, 1998.

SMYTHE, I.; EVERATT, J. Dyslexia diagnosis in different languages. In: PEER, L.; REID, G. (orgs.) *Multilingualism, literacy and dyslexia*. London: David Fulton, 2000. p.12-21.

Recebido em: janeiro 2005

Aprovado para publicação em: janeiro 2007