



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

IRLY DA SILVA FERREIRA

**CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS  
OFICIAIS QUE DA ALFABETIZAÇÃO**

Recife-PE

2025.

# **CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE TRATAM DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada por Irly da Silva Ferreira ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de pesquisa: Educação e Linguagem. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magna do Carmo Silva.

Aprovada em:

## **BANCA AVALIADORA**

---

Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Magna do Carmo Silva 1<sup>a</sup> Examinadora / Presidente

---

Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Anália Keila Rodrigues Ribeiro 2<sup>a</sup> Examinadora / Externo

---

Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Renata Jatobá de Oliveira 3<sup>a</sup> Examinadora / Interno

Recife-PE

2025

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ferreira, Irly da Silva.

Concepções sobre a avaliação nos documentos oficiais que tratam da alfabetização / Irly da Silva Ferreira. - Recife, 2025.  
146f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
Orientação: Magna do Carmo Silva.

1. Concepções; 2. Avaliação; 3. Leitura; 4. Alfabetização. I.  
Silva, Magna do Carmo. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central



**Dedico este trabalho:** a Josemar (marido),  
Sophia e Carol (filhas).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que fez o mundo e tudo o que nele existe, sendo ele Senhor do céu e da terra, [...] nele vivemos, e nos movemos, e existimos [...]. Atos 17: 24 – 28.

A Universidade Federal de Pernambuco, uma das melhores universidades públicas do Brasil, na qual tive grande parte da minha formação acadêmica.

A Facepe, pelo financiamento da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> e Dr<sup>a</sup> Magna do Carmo Silva, estimada, competente, compromissada e haja adjetivos para minha orientadora. Agradeço a Deus por tê-la colocado em minha caminhada acadêmica. As suas preciosas contribuições e direção serviram para que esta pesquisa se tornasse possível.

As professoras e Doutoras Anália Keila e Renata Jatobá, pelas valiosas orientações na minha qualificação e na defesa.

As professoras e Doutoras Telma Ferraz Leal, Carolina Perrusi e Cristiane Pessoa, pela atenção sempre dispensada e pelas valiosas orientações ao longo da minha formação acadêmica e ao Prof<sup>o</sup> e Dr<sup>o</sup> Artur Gomes de Moraes, pelas aulas da disciplina Tópicos educacionais “Alfabetização no Brasil”, em que muito contribuíram para esta pesquisa.

Ao meu primo Ivan Melo pela sua amizade e ajuda na construção do abstract.

Ao meu amado Josemar Guedes Ferreira, marido, pai, companheiro de fé e presente de Deus para mim.

A Ana Sophia Guedes Ferreira e Ana Carolina Guedes Ferreira, minhas filhas, pelo amor e carinho que sempre tiveram a mim diante desse empreendimento acadêmico.

Aos meus pais, Issac Bastos Ferreira (em memória) e Maria Cândida da Silva Ferreira, que sempre me amaram.

A minha avó Olindina Marques Ferreira (bilinha), que me educou incondicionalmente e que testemunhou com sua vida cristã o que é servir a Deus e ao próximo. A minha honra e dívida eterna.

Aos meus irmãos, Irleicy, Marcelo (In memória), Ivson, Olavo e Kristoffer.

As tias-mães Ivanise Bastos de Melo, Ivonete Bastos Ferreira, Ilda Bastos de França e aos tios Luiz Bastos Ferreira e Enilson Borba de Melo.

As minhas amigas do curso de Pedagogia Ana Maria, Gisele Cristina, Jeane Dias, Edna Frazão e Joel Severino. E as amigas do mestrado, Karla Karoline, Lucilla Peres,

**Andreza De Souza Oliveira, Vítor Augusto Pizzolatto, Lyvia Gabrielle, Ieda Ferreira, Naiara Fernanda, e Angélica Moraes** e aos demais colegas.

**À Igreja Evangélica Congregacional em Cajueiro Seco, a 2<sup>a</sup> Igreja Evangélica Congregacional Pernambucana, e a Igreja Evangélica Pernambucana,** pela amizade, cuidado, compreensão, companheirismo na fé e intercessão constante em meu favor.

Ao Seminário Teológico Congregacional do Nordeste, pela amizade, confiança e a oportunidade na minha iniciação à pesquisa, em especial ao Pr. **Glenn Thomas Every Clayton** e a Dr<sup>a</sup> e Prof<sup>a</sup>. **Joyce Elizabeth Winifred Every-Clayton.**

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada como ‘Concepções sobre a avaliação da leitura nos documentos oficiais que tratam da alfabetização’ teve como foco investigar as concepções e orientações pedagógicas da avaliação da leitura. Os documentos oficiais analisados foram: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER). Para enriquecer a pesquisa fizemos o levantamento da arte nas pesquisas científicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes disponíveis de 2017 a 2021, que tem a relação com a avaliação da leitura no ciclo de alfabetização. E para o embasamento das discussões da presente pesquisa, alguns teóricos foram fundamentais, como: Hoffmann (2004), Chartier (1996), Suassuna (2006), Depresbiteres (2009), Solé (1989), Soares (1991), dentre outros. Tivemos como abordagem metodológica a perspectiva qualitativa de caráter documental e usamos a análise de conteúdos de Bardin (1977) como apporte metodológico. Os resultados da análise dos documentos oficiais indicaram que o PNAIC adota a concepção da avaliação na perspectiva formativa, considerando todo o processo de aprendizagem. Ainda, a análise deste documento mostra que há indícios de orientações pedagógicas sobre avaliação da leitura; sendo, portanto, a política pública educacional que mais trouxe contribuições para o ciclo de alfabetização com repercussões na formação continuada, nos materiais e nos recursos didáticos, resgatando, assim, a qualidade da alfabetização. Quanto à BNCC, destacamos que este documento traz orientações sobre avaliação da leitura, mas com poucos indícios de consistência pedagógica e sem apresentar procedimentos para a sua efetividade. A PER adota a concepção da avaliação na perspectiva formativa, todavia a análise evidenciou que há poucos indícios quanto à importância da avaliação da leitura e, quando se refere a esta, só aparece no quadro de objetivo da aprendizagem. Em relação às orientações pedagógicas da PER, há poucos indícios que apontam para avaliação da leitura e como o docente pode proceder. Em linhas gerais, os resultados obtidos apontam a necessidade de ampliar a reflexão sobre o processo de avaliação da leitura no ciclo de alfabetização nos documentos oficiais.

**Palavras Chave:** concepções; avaliação; leitura; alfabetização.

## ABSTRACT

This research, titled 'Conceptions of Reading Assessment in Official Documents dealing with literacy,' aimed at investigating the pedagogical conceptions and guidelines for reading assessment. The official documents analyzed were: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER). In order to enrich the research, it was surveyed scientific literature on reading assessment in literacy cycles, available in the Capes Thesis and Dissertation Catalog from 2017 to 2021. For the foundation of the discussions in this research, several theorists were fundamental, including Hoffmann (2004), Chartier (1996), Suassuna (2006), Depresbiteres (2009), Solé (1989), Soares (1991), among others. The methodological approach was a qualitative perspective of a documentary having a bibliographic nature, using Bardin's content analysis (1977) as a methodological contribution. The results from the analysis of official documents indicated that the 'Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa' (PNAIC) (adopts a formative assessment approach), considering the entire learning process. Furthermore, the analysis of this document shows evidence of pedagogical guidelines on reading assessment; thus, it is the public educational policy that contributed the most to the literacy cycle, impacting continuing education, materials, and teaching resources, and consequently restoring the quality of literacy in focus. As for the BNCC, we highlight that this document offers guidelines on reading assessment, but with few indications of pedagogical consistency and without presenting procedures for its effectiveness. The PER also adopts a formative assessment approach; however, the analysis revealed little evidence regarding the importance of reading assessment, and when it is mentioned, it only appears in the learning objective framework. Concerning the PER's pedagogical guidelines, there are few indications pointing to reading assessment and how teachers can proceed. In general, the obtained results highlight the necessity of broadening the reflection on the reading assessment process in the literacy cycle, both in new official documents.

**Keywords:** conceptions; assessment; reading; literacy

## **LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

**FIGURA 1-** Caderno Ano 1/ unidade 1 (Pnaic).

**FIGURA 2-** Caderno Ano 2/unidade 1 (Pnaic).

**FIGURA 3-** Caderno Ano 3/ unidade1 (Pnaic).

**FIGURA 4-** Política de Ensino da Rede Municipal do Recife/2021.

**QUADRO 1-** levantamento do Estado da Arte do catálogo de teses e dissertações da Capes (2017-2021), das subcategorias da categoria “Alfabetização e Leitura”.

**QUADRO 2-** Pesquisas que tratam de forma direta ou indireta a avaliação da leitura na alfabetização (Síntese).

**QUADRO 3-** Levantamento do Estado da Arte do catálogo de teses e dissertações da Capes (2017-2021), das subcategorias da categoria “Alfabetização e Avaliação”.

**QUADRO 4-** Direito Gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa (PNAIC).

**QUADRO 5-** Direito de aprendizagem em Língua Portuguesa (1º,2º e 3º Anos).

**QUADRO 6-** Competência da BNCC específicas em Língua Portuguesa 1º e 2º anos. Todos os campos de atuação/Eixo leitura.

**QUADRO 7-** Eixo/ Leitura no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, 1º ano (Per)/2021.

**QUADRO 8-** Eixo/ Leitura no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, 2º ano (Per)/2021.

**QUADRO 9-** Eixo/ Leitura no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, 3º ano (Per)/2021.

**QUADRO 10-** Competência da BNCC em Língua Portuguesa (BNCC)- 1º ao 5º ano.

**QUADRO 11-** Competência da BNCC em Língua Portuguesa (BNCC)- 3º ao 5º ano.

**QUADRO 12-** Síntese das categorias encontradas nos documentos analisados.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANA-** Avaliação Nacional de Alfabetização.

**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular.

**CNE-** Conselho Nacional de Educação.

**GT-** Grupo de Trabalho.

**MEC-** Ministério da Educação.

**PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PNAIC-** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

**PER-** Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

**PNE-** Plano Nacional de Educação.

**PNA-** Política Nacional de Alfabetização.

**PNBE-**Programa Nacional Biblioteca na Escola.

**SEA-** Sistema de Escrita Alfabética.

**UPE-** Universidade de Pernambuco.

**UFPE-** Universidade Federal de Pernambuco.

**UFRPE-** Universidade Federal Rural de Pernambuco.

**UNICAP-** Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
2.1	ESTADO DA ARTE.....	17
2.2	DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO .....	26
2.2.1	Pacto Nacional da alfabetização pela a idade certa (PNAIC).....	26
2.2.2	Base Nacional Comum Curricular .....	32
2.2.3	Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER)/ 2012.....	34
2.3	CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO.....	41
2.3.1	Modelo Ascendente.....	42
2.3.2	Modelo Descendente.....	44
2.3.3	Modelo Interacionista .....	44
2.4	CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO.....	45
2.4.1	Concepção da avaliação tradicional da leitura.....	47
2.4.2	Concepção da avaliação formativa da leitura.....	50
2.5	PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA LEITURA .....	51
2.5.1	Critérios avaliativos da leitura.....	52
2.5.2	Instrumentos avaliativos da leitura.....	53
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>55</b>
3.1	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	55
3.1.1	Objetivo Geral.....	55
3.1.2	Objetivos Específicos.....	55
3.2	PROCEDIMENTO DA PRODUÇÃO DE DADOS.....	56
3.3	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	56
3.4	PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	57
3.5	ETAPAS DA PESQUISA.....	57
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>59</b>
4.1	AS CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA LEITURA PRESENTES NOS DOCUMENTOS .....	59
4.1.1	O que indicam as concepções e orientações no PNAIC para a leitura na alfabetização? .....	59
4.1.2	O que indicam as concepções e orientações na BNCC para a avaliação da leitura na alfabetização? .....	130
4.1.3	O que indicam as concepções as concepções e orientações na PER para a avaliação	

<b>da Leitura na alfabetização? .....</b>	135
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	141
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	146

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e a avaliação, com suas particularidades, são dois processos educativos indissociáveis e fundamentais para o aprendizado. Esses dois processos avançaram em suas concepções e metodologias, a partir dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, do construtivismo e a inserção do letramento desde a década de 80.

O cenário anterior da alfabetização e da avaliação estava baseado na concepção da aprendizagem behaviorista, na qual tem como objeto de estudo o comportamento humano, estimulado através de repetições, pela via do estímulo-resposta. E que por muito tempo guiou o campo teórico-metodológico.

Essas técnicas de condicionamento também fizeram parte e ainda, fazem parte do âmbito educacional, em especial a alfabetização, através de uma educação tradicional.

Por sua vez, a avaliação da aprendizagem era realizada por mensuração, classificação, cujo foco estava na aprovação e não na aprendizagem.

Portanto, havia a necessidade de uma nova concepção de aprendizagem no ensino e na avaliação. Então, a partir dos anos 80, os estudos da psicogênese da escrita, a nova concepção de aprendizagem denominada de construtivismo e consequentemente a inserção do letramento, como foi dito anteriormente, mudaram o cenário educacional, na qual o foco estava na construção do saber, considerando o percurso da aprendizagem do estudante e o dispondo como alguém ativo nesse processo.

Esse novo cenário teve um papel fundamental para que a alfabetização não seja mais vista, meramente como um conjunto técnicas para o desenvolvimento de habilidades tanto para escrita como para a leitura e da mesma forma, a avaliação não ser mais vista como classificatória, sobretudo na leitura que é o nosso foco.

É importante que os docentes conheçam as mudanças que houveram no campo teórico-metodológico da avaliação da leitura no ciclo da alfabetização para que se tenha uma compreensão melhor sobre as concepções que discorram sobre o tema, porque a ausência de uma concepção definida, pode dificultar ou até mesmo interromper o processo de aprendizagem, deixando marcas duradouras na criança, se estendendo até a fase adulta.

Diante disso, “Parece patente à necessidade do docente compreender as abordagens que estão sendo propostas pela escola para o processo de ensino e aprendizagem” (Depresbiteres, 2009, p.42). Reconhecendo a relevância das concepções e, em especial, a da avaliação na leitura, é que começou a se formar o eixo-temático dessa pesquisa. Chegamos ao seguinte **problema:** Quais as concepções sobre avaliação da leitura nos documentos oficiais?

Determinado o problema, uma pergunta logo sobressaiu: qual a finalidade de se

pesquisar essa temática? O surgimento dessa temática se deu, notadamente, em três momentos: um primeiro momento, encontra-se num nível mais pessoal, fruto de uma dolorosa lembrança, num período mais remoto, que carregamos desde a nossa infância, quando uma professora de Língua Portuguesa, no momento da leitura, cerceou a nossa fala, dizendo que não poderíamos levar as nossas experiências de vida para o texto, tendo uma fala baseada na concepção tradicional, na qual os conhecimentos prévios dos estudantes não são importantes e não contribuem para a construção de sentido do texto. Essa atitude deixou marcas profundas e que perdurou, gerando insegurança de expor as experiências que fazem parte da vida. Num segundo momento, se deu através das disciplinas, “Avaliação da Aprendizagem” e “Compreensão de Textos: processos cognitivos e ensino”, as quais nos fizeram refletir a respeito das concepções de avaliação na leitura. Por fim, um terceiro momento, destacamos que há uma necessidade de se pesquisar sobre concepções da avaliação da aprendizagem da leitura no ciclo de alfabetização, presentes nos documentos oficiais, os quais regem a educação e as pesquisas que tratam do tema. Partindo do problema anteriormente destacado, desprenderam-se os objetivos.

O objetivo geral é o de investigar as concepções e orientações pedagógicas da avaliação da leitura nos documentos oficiais e suas implicações para a construção de procedimentos avaliativos. Os objetivos específicos são: (i) Analisar os documentos oficiais que estabelecem relação entre a leitura e avaliação na alfabetização e (ii) Identificar as concepções e orientações em relação avaliação da leitura presentes nos documentos oficiais.

Apesar das mudanças ocorridas na alfabetização e na avaliação, documentos oficiais, escolas e docentes ainda persistem nos velhos métodos tradicionais

[...] concebiam a língua como o aprendizado de um “código” e a alfabetização como um processo de “codificação” e “decodificação”. A partir da década de oitenta, esses métodos passaram a ser criticados e o ensino da leitura e da escrita passou a ser influenciado por teorias construtivistas como a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky. (Albuquerque & Moraes, 2006, p.128).

Uma das políticas educacionais que contribuíram para esse retrocesso foi a Política Nacional de alfabetização - PNA, instituído pelo decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 e extinta (2023) e, mesmo sem ter analisado detalhadamente este documento, foi necessário ser citado, porque estava em vigor, no recorte temporal das pesquisas (2017- 2021). Registrado o nosso repúdio a essa política educacional, será que pudemos chamá-la de educacional? Espera-se que uma política como essa não se repita na história da nossa alfabetização.

A PNA considera o sistema alfabético como código e ainda confirma que: “é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes de um mediador” (Brasil, 2019, p.19). Essas práticas de alfabetização sinalizados pela PNA utilizam os métodos sintéticos e analíticos centrados nas habilidades de codificação e decodificação. E por muitos anos, tanto a escrita como a leitura foram baseadas no passo a passo nesses métodos, nos quais se decorava o alfabeto através da soletração das letras isoladas, depois frase e só, então, se chegava no texto.

A concepção de avaliação era a tradicional ou classificatória, com o percurso ascendente, no qual o processo de leitura é de baixo para cima, a leitura é fragmentada e tem o seu início, da parte para o todo. O leitor é passivo na construção do significado do texto. E, diga-se de passagem, os textos que serviam de base para leitura não incentivavam a capacidade criadora e o leitor tornava-se meramente leitor passivo. Infelizmente, essa concepção de avaliação da leitura ainda persiste em alguns documentos norteadores.

Baseados na busca das concepções da avaliação da leitura, fizemos a análise dos documentos oficiais, que serão mencionados mais adiante e o levantamento do estado da arte feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2017 a 2021), o qual possibilitou indicar algumas pesquisas, que tratam da temática relacionadas a nossa pesquisa. Se por um lado, lamentamos que alguns documentos ainda carregam resquícios ou até mesmo na sua totalidade uma avaliação excludente, por outro, encontramos uma avaliação pautada na valorização do sujeito ativo no processo da leitura, na superação dos obstáculos, na ressignificação do erro, na heterogeneidade, na leitura que está além das pronúncias, no uso social da leitura para a construção da cidadania do estudante e entre outras contribuições.

Apesar da mudança de uma concepção autoritária, excludente, classificatória para uma concepção mais centrada no estudante e nas suas construções, como é a formativa, ainda existem lacunas - “o fazer avaliar”, que serão demonstradas nos resultados das análises documentais e no levantamento das pesquisas.

Como já foi dito, a alfabetização sofreu mudanças pragmáticas a partir dos anos 80 e a avaliação também. Essas mudanças ainda tem sido objeto de estudos em diferentes tendências pedagógicas e didáticas até os dias atuais. Por conseguinte, esta pesquisa parte das reflexões citadas e, por fim, apresentamos a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados, as considerações finais e as referências.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção apresentamos a estrutura da fundamentação teórica, dividida em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos o levantamento da arte mapeando os estudos científicos (mestrado e doutorado), que estabelecem relação entre avaliação da leitura na alfabetização.

Na segunda seção, apresentamos os “Documentos Oficiais sobre a leitura na alfabetização”. são fundamentais para a execução da ação pedagógica, registro do bom funcionamento escolar, cumprimento das normas, dentre outras. A fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

Na terceira seção, “Concepções da aprendizagem na leitura”, a leitura não é uma tarefa simples, pois a criança precisa desenvolver várias habilidades e fazer conexões que vão além da decodificação. A complexidade dessa atividade, envolve esquemas cognitivos, conhecimentos linguísticos e conhecimento de mundo. A leitura tem habilidades diversas e para nossa pesquisa estaremos dialogando sobre as concepções de leitura.

Na quarta seção, “Concepções da avaliação da aprendizagem na Leitura”, é Sánchez (2012) que afirma que “avaliar é criar situações em que o aluno possa demonstrar o que e como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu” (p.121).

Na quinta seção, “Planejamento avaliativo”, como parte integrante das ações pedagógicas, o planejamento tem um papel importante servindo como uma bússola para direcionamento de ideias docentes, na elaboração da avaliação e na tomada de decisão, a fim de promover o desenvolvimento do educando.

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (Zabala, 1998, p. 17).

Para o embasamento das discussões da presente pesquisa, alguns teóricos foram fundamentais, como: Hoffmann (2004), Perrenoud (1999), Zabala (1998), Luckesi (1999), Fernandes (2005), Chartier (1996), Suassuna (2006), Depresbiteres (2009), Solé (1989), Kock e Elias (2014), Morais (2012), Soares (1991), Ferraz (2006), Albuquerque (2006), Minayo (2001), Magalhães (1999), dentre outros.

## 2.1 - ESTADO DA ARTE

Nesta seção fizemos o levantamento da arte mapeando os estudos científicos (mestrado e doutorado), que estabelecem relação entre avaliação da leitura na alfabetização e suas contribuições. A pesquisa recorreu ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com foco nos anos de 2017 a 2021. Usamos como descritores os termos: concepções; avaliação; leitura; alfabetização. Foram encontrados 1.672 trabalhos entre dissertações e teses, que possuíam essas palavras nos títulos, resumos e/ou palavras-chave. Com base nos dados, foram elaboradas dois pares categorias: Alfabetização e Leitura e Alfabetização e Avaliação. Dentro da primeira categoria, Afabetização e Leitura, encontramos 92 pesquisas e na segunda 21 pesquisas, além das 1.559, que não tinham relação direta com a nossa pesquisa, depois que avaliamos os resultados dessas pesquisas. Adiante, partimos para as subcategorias da categoria Alfabetização e Leitura e as subcategorias da categoria Alfabetização e Avaliação. Foram encontradas 11 subcategoria da catagoria Alfabetização e Leitura que agrupamos da seguinte maneira: Leitura e Prática pedagógica na alfabetização, Leitura e Livro didático na alfabetização, Leitura e Políticas Públicas na alfabetização, Leitura e Formação de leitores na alfabetização, Leitura e Fluência na alfabetização, Leitura e Concepções teóricas na alfabetização, Leitura e Prática de Letramento na alfabetização, Leitura e as experiências na alfabetização, Leitura e Ensino na alfabetização, Leitura e Transtorno de aprendizagem na alfabetização, Leitura e Estratégias na alfabetização. Logo em seguida, foram encontradas 04 subcategorias da categoria Alfabetização e Avaliação, agrupadas da seguinte forma: Avaliação e políticas educacionais na alfabetização, Avaliação e aprendizagem na alfabetização, Avaliação e Práticas pedagógicas na alfabetização e Autoavaliação na alfabetização. O Quadro 7 que apresentamos, a seguir, traz mais detalhes das subcategorias. Esse Quadro diz respeito a categoria “Alfabetização e Leitura”, contudo, investigamos se dentro das subcategorias teriam indícios relacionados à avaliação.

**Quadro 1 - Levantamento do Estado da Arte do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2017-2021), das Subcategorias da categoria (Alfabetização e Leitura)**

Subcategorias	Quantidade por subcategorias	Percentual	Indícios de temáticas relacionados à avaliação (resumo)
Leitura e prática pedagógica na alfabetização	31	74,1%-23 Dissertações 25 ,9 % -08 Teses	02(D)
Leitura e livro didático na alfabetização	06	100 % - 06 Dissertações	01(D)
Leitura e políticas públicas na alfabetização	08	87,5% - 07 Dissertações 12,5 % - 01 Tese	-
Leitura e formação de leitores na alfabetização	07	100% - 07 Dissertações	02 (D)
Leitura e fluência na alfabetização	02	100% - 02 Dissertações	01(D)
Leitura e concepções teóricas na alfabetização	06	66,7% - 04 Dissertações 33,3% - 02 Teses	02(D)
Leitura e prática de letramento na alfabetização	05	60% - 02 Dissertações 40% - 03 Teses	-
Leitura e as experiências de alunos, professores e instituições na alfabetização	09	100%- 09 Dissertações	-
Leitura e ensino na alfabetização	13	92,4% - 12 Dissertações 7,6% - 01 Tese	02 (D)
Estratégias de leitura na alfabetização.	02	100% - 2 Dissertações	-
Leitura e transtorno de aprendizagem	03	100% -3 Dissertações	-

**Fonte:** autora (2023).

Os dados do Quadro 1 acima indicam que há 92 pesquisas das subcategorias da categoria “Alfabetização e Leitura”, dessas, só 10 (dez) indicam que tem relação com a avaliação, mas que são poucos indícios diante do quantitativo de pesquisas e que se deram no âmbito do Mestrado.

Já o Quadro 2 apresenta uma síntese das pesquisas encontradas nas subcategorias abordadas.

**Quadro 2 - Pesquisas que tratam de forma direta ou indireta da avaliação da leitura na alfabetização (Síntese)**

Subcategorias	Teóricos das pesquisas com foco na leitura na alfabetização
Leitura e prática pedagógica na alfabetização <b>(02 pesquisas)</b>	Soares (2020); Ferreiro e Teberosky (1999); Bacila (2013); Chartier (20120; Cocco (2011); Moraes (2012); Freire (2011); Chartier (1999); Cadernatori (2006) e outros.
Leitura e formação de leitores na alfabetização <b>(02 pesquisas)</b>	Zilberman (1994); Soares (2014); Solé (1998); Kleimam (2001); Carvalho (2007); Saraiva (2001); Cossen (2007) e outros.
Leitura e ensino na alfabetização <b>(0 2 pesquisas)</b>	Soares (2020); Ferreiro e Teberosky (1999); Moraes (2012); Solé (1998) e outros.

**Fonte:** Autora (2024)

Em linhas gerais, as pesquisas das subcategorias da categoria (Alfabetização e Leitura), que não tem indícios relacionados com à avaliação que se encontraram no Quadro 7 são elas: Leitura e políticas públicas na alfabetização; Leitura e prática de letramento na alfabetização; Leitura e as experiências de alunos, professores e instituições na alfabetização; Leitura e ensino na alfabetização; Estratégias de leitura na alfabetização; e Leitura e transtorno de aprendizagem.

Diante do exposto no Quadro 2, ressaltamos a importância da nossa pesquisa, uma vez que as pesquisas que tratem da alfabetização e avaliação da leitura apresentaram poucos indícios.

Apresentamos a seguir as pesquisas selecionadas que se aproximam da nossa temática e que estão inseridas nas subcategorias que estão expostas no quadro síntese, organizado da seguinte maneira: “Leitura e práticas pedagógicas na alfabetização (02 pesquisas); “Leitura e formação de leitores” (02 pesquisa) e “Leitura e ensino na alfabetização” (02 pesquisas). Foram seis (06) pesquisas que se aproximam de nossa temática, bem como as aproximações e/ou distanciamento.

E, ainda, para evidenciar as contribuições das pesquisas relacionadas a identificação dos elementos como: atividades, critérios e instrumentos avaliativos foram criadas outras formas de categorização. A presença de elementos que identificam a categoria foi nomeada de: presente (quando existem elementos evidentes), ausentes (quando não existem elementos evidentes) e parcial (quando existem poucos indícios). Por fim, consideramos, ainda, o conceito de avaliação ao analisar as categorias com a perspectiva formativa e para uma perspectiva somativa. E para a apresentação das pesquisas, fizemos um recorte de conteúdo para selecionar as informações específicas.

Vejamos a seguir, Barbosa (2019) na sua dissertação de mestrado, cujo o título é “Concepções e Práticas Docentes: percursos da leitura na alfabetização” nos diz que o ensino da leitura por muitas décadas foi baseado em métodos caracterizados pelo progresso passo a passo, ou seja, decorava-se o alfabeto, soletrava-se, decodificava-se palavras isoladas, frases e, por fim, textos. O estudo partiu do pressuposto que este é um caminho que se distancia das concepções sobre o ensino da leitura defendidas por autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Smith (2003), Cadermatori (2006) e Freire (2011).

A investigação apresenta uma perspectiva metodológica qualitativa, sendo realizado um estudo de caso com três docentes em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados o questionário semiaberto, análise de registros escolares, entrevista semiestruturada, análise documental e observação in loco. E diante disso, ao término deste estudo propusemos uma sequência didática, de modo a ficar mais claro, os aspectos dos quais temos falado durante o percurso desse estudo, em relação a leitura nos primeiros anos da alfabetização e a importância de rompermos com práticas mecanizadas distanciadas de sentido e buscarmos práticas sociais reais. Dessa forma deixamos como uma sugestão para que educadores possam refletir e pensar em mais estratégias que rompam com práticas engessadas do século XIX.

Braz (2018) na sua dissertação, cujo o título é “Ensino da Compreensão leitora: Práticas Pedagógicas e programas de intervenção” tem como objetivo o estudo das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Partindo da hipótese de que, no contexto escolar, pode haver oscilação nas propostas de ensino com diferentes implicações para o processo de aprendizagem, o foco da investigação está nas práticas e intervenções docentes. O estudo partiu do pressuposto que este é um caminho que se distancia das concepções sobre o ensino da leitura defendidas por autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Smith (2003), Cadermatori (2006), Freire (2011). Considerando o ensino da língua escrita como a função primeira da escola, a fim de formar leitores e escritores proficientes, justifica-se o Ciclo de Alfabetização como âmbito privilegiado de atenção, sobretudo, quando se tem em vista os resultados insatisfatórios das pesquisas de avaliação do desempenho escolar. A análise desses dados remete à necessidade de se repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola, além de subsidiar projetos de formação docente.

Souza (2018) na sua dissertação o título é “Saberes - Fazeres mobilizados por professores alfabetizadores: uma análise de Práticas de ensino de leitura e da escrita “a presente pesquisa se inscreve no campo das discussões acerca da alfabetização e do letramento e teve como principal objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por duas

professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas. Apoando-nos em autores como Soares (2016), Morais (2005) e Chartier (2000), tecemos uma discussão sobre os percursos históricos da alfabetização e suas possíveis implicações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.

Participaram do estudo duas professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º e 3º ano) da cidade de Brejo da Madre de Deus - Pernambuco, as quais foram consideradas bem-sucedidas por gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC -, professores e pais de alunos. Em se tratando dos procedimentos metodológicos, fizemos uso da observação participante e da entrevista de auto confrontação. No que diz respeito à técnica de análise dos dados, utilizamos a Análise do Conteúdo (Bardin,2004).

Com base nos procedimentos metodológicos adotados, constatamos que as professoras tateavam maneiras de alfabetizar letrando. Compreendiam a leitura não como decodificação de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos; entendiam que só se aprende a ler lendo e que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, era necessário realizar intervenções também diferentes; e reconheciaam a necessidade e as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Oliveira (2018) na sua dissertação cujo o título é “É HORA DA HISTÓRIA: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental” A presente pesquisa está pautada na concepção de ensino de leitura em que o texto literário assume papel fundamental na formação do aluno-leitor e dialogando com autores que problematizam a relação entre formação de leitores, literatura infantil, alfabetização e letramento, mediação do professor no processo e papel das estratégias de leitura neste contexto, como Zilberman (1994; 2009), Carvalho (2007), Kleimam (2001; 2002), Saraiva (2001), Soares (2014), Bortoni- Ricardo (2012), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Cosson (2007; 2014), entre outros. O problema central é como as crianças do primeiro ano constroem sua compreensão leitora, a partir da participação em oficinas de leitura de textos literários, planejadas com o intuito de ampliar as capacidades leitoras nessa etapa de escolarização? O estudo tem por objetivo compreender como crianças, nesta etapa de escolarização, se formam como leitores ativos à medida que participam de oficinas de leitura planejadas,visando levá-las a desenvolverem estratégias leitoras que as auxiliem a construir sentidos para os textos, fazendo inferências, visualizações e conexões a partir de seus

conhecimentos prévios.

As análises indicam que crianças, mesmo não possuindo o domínio da escrita, a partir da mediação, são capazes de compreender textos. Assim, a ampliação das capacidades leitoras de crianças na série inicial de alfabetização ocorrerá a partir do momento, que na mediação pedagógica, suas vivências e experiências no campo da leitura são ampliadas, priorizando o desenvolver de seu repertório literário, com contato direto com livros.

Vieira (2019) na sua dissertação cujo o título é “Componentes da Fluência e da Compreensão da leitura: Que papéis desempenham na compreensão de textos”. Essa pesquisa nos mostra que nos últimos anos houve uma mudança significativa de concepções a respeito dos aspectos que influenciam a aprendizagem da leitura e da compreensão de textos. Os pesquisadores, desta área, passaram a se questionar e a investigar quais seriam as intervenções pedagógicas mais apropriadas para o aprimoramento das estratégias cognitivas que permite ao leitor construir significados para dar sentido do texto escrito.

Alguns estudos mostram que a leitura que combina a exatidão na decodificação de palavras (precisão), o reconhecimento rápido e automático de palavras (velocidade) e a expressividade durante a leitura (prosódia), é um indicador de que o leitor entende o que está lendo, por isso argumentam que intervenções que se concentram no desenvolvimento destes componentes produzem aumento tanto na fluência como na compreensão leitora. Entretanto, outros estudos têm revelado que o ensino da compreensão, com foco nos processos cognitivos e metacognitivos, colabora mais expressivamente para o desenvolvimento da compreensão de textos. A partir de tais considerações, o presente estudo realizou duas intervenções pedagógicas, uma focalizando os componentes da fluência em leitura e a outra os componentes da compreensão leitora (compreensão literal, inferencial, de reorganização e crítica), analisando antes e após as intervenções o desempenho dos participantes tanto em fluência como em compreensão da leitura. Os dados obtidos foram analisados por meio do programa Statistical Package for Sciences (SPSS). Os resultados mostraram que, antes da intervenção, o desempenho dos participantes tanto em fluência como em compreensão leitora era igual nos três grupos.

Conerado (2020) na sua dissertação cujo o título é “Ensino explícito de estratégias de Compreensão Leitora”: O impacto na fluência e na compreensão de texto” Esta pesquisa diz que o desenvolvimento da competência leitora se encontra relacionado ao pensamento. Estudos longitudinais apresentados por Giasson (1993,2012), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Kato (2005), Spinillo et al., (2013), Oakhill et al., (2017), Viana et al., (2017), Mousinho et al., (2019), destacam que quando os estudantes passam a fazer uso consciente de

estratégias de compreensão leitora, apresentam aumento na compreensão leitora.

Assim, é preciso favorecer o ensino explícito de estratégias, ou seja, é preciso explicitar para criança (O quê? Quando? Onde? Por que?) fazer para enfrentar as complexidades que o texto apresenta. Com o objetivo de comprovar o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora para a fluência e compreensão de texto literal e inferencial pelos estudantes do 3º ano foi realizado um estudo quase experimental, com delineamento interventivo. Para coleta de dados a respeito da fluência em leitura oral, foram utilizados procedimentos descritos por Rasinski e Padak (2013) e Barros e Spinillo (2019), considerando as os apontamentos de Deeney (2010). Para verificar a compreensão literal e inferencial de texto narrativo e expositivo, foi utilizado o Protocolo de Compreensão Leitora (PROCOMLE) de Cunha e Capelline (2014).

Na intervenção, voltada ao ensino explícito de estratégias de compreensão, foram utilizados 4 livros pertencentes a literatura infantil e 2 textos expositivos. Para coleta de dados a respeito das sessões de leitura, foi utilizada câmera fotográfica, Registro no Diário de Campo e atividades realizadas pelos estudantes. Os resultados das avaliações (pré- teste e pós- teste) foram analisados quantitativamente e as observações ao longo do processo de intervenção de forma qualitativa.

A análise dos dados e as observações permitem inferir que ao serem expostos a atividades voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, os estudantes podem aumentar, de forma significativa, o desempenho na fluência em leitura e na compreensão de texto literal e inferencial. Não foi evidenciado, no grupo controle, que o fato de passarem por avaliação da fluência possa ser responsável pelo aumento na compreensão. Assim, considera-se que para além de avaliar é preciso favorecer, em contexto educacional, atividades voltadas a ampliar as habilidades cognitivas e linguísticas, por meio do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora.

**Quadro 3 – Levantamento do Estado da Arte do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2017- 2021), subcategorias da Categoria (Alfabetização e Avaliação).**

Subcategorias	Quantidade por subcategorias	Percentual	Indícios de temáticas relacionados à leitura (resumo)
Avaliação e políticas educacionais na alfabetização	10	60% - 06 Dissertações 40 % - 04 Teses	01(D)
Avaliação e aprendizagem na alfabetização	06	100% - 06 Dissertações	02(D)
Avaliação e práticas pedagógicas na alfabetização	04	100% - 04 Dissertações	–
Autoavaliação das crianças na alfabetização	01	100% - 01 Dissertação	01(D)

**Fonte:** Autora (2023).

Os dados do Quadro 3 acima indicam que há 21 pesquisas das subcategorias da categoria “Alfabetização e Leitura”. Dessas pesquisas (dissertação), 04 (quatro) indicam poucos indícios relacionados à leitura na alfabetização, sendo que 01 destas pesquisas tratam superficialmente sobre a leitura.

Destacamos 03 (três) pesquisas da subcategoria que se aproximam de nossa temática: uma (1) em relação a “Avaliação e políticas educacionais” e duas (2) “Avaliação e aprendizagem na alfabetização”.

Para uma breve apresentação das pesquisas, fizemos um recorte de conteúdo, conforme veremos a seguir.

Angeli (2019) na sua dissertação “Desdobramentos Políticos Educacionais de avaliação nacional de alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba” nos mostra que os dados da alfabetização divulgados em avaliações de larga escala como ANA e a Provinha Brasil revelam a não efetividade da alfabetização no 3º ano do ensino fundamental, mesmo diante de investimentos articulados com a formação de professores, como é caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os autores que fundamentam a pesquisa são: Cury (1985,1998,2000), Frigotto (2005,2010) e Saviani (2009,2013,2016) para a temática de políticas educacionais; Afonso (2009,2013), Esteban (2006,2017), Freitas (2005, 2007, 2014), Vianna (2014), para políticas de avaliação em larga escala; Ferreiro (2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (1998, 2017a, 2017b), para a concepção de Alfabetização e Letramento. A pesquisa empírica utiliza instrumentos como questionários e entrevistas com a coordenadora de Língua Portuguesa do Departamento do Ensino Fundamental de Educação do Município de Curitiba, alfabetizadora do Núcleo Regional da Educação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e as pedagogas das escolas do Núcleo

Regional de Educação do CIC.

Cardoso (2020) na sua dissertação de título “Conteúdos avaliados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização”, objetivou compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, problematizando se tais conteúdos estão em consonância com os conhecimentos e capacidades previstos nos cadernos do PNAIC da unidade 01: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03). O referencial teórico baseia-se em pesquisadores dos estudos da alfabetização, avaliação e currículo, tais como: Goulart (2003), Carvalho (2005), Rojo (2009), Soares (2012;2016), Luckesi (2011), Sacristán (2000, 2013), dentre outros, além de orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, programas do Pró-letramento (2008), PNAIC (2012) e BNCC (2017). Tal objetivo levou à elaboração de uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos adotados para a produção dos dados tiveram a ver com a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

No primeiro ano quanto no terceiro ano, há predominância dos conteúdos voltados para a alfabetização, em que há ênfase para a memorização de conteúdos pelos alunos, desconsiderando usos e funções da língua em situações reais de comunicação, a leitura como codificação e decodificação e a produção textual centrada na escrita de frases. Além disso, os professores entrevistados apontaram que a avaliação é voltada para a mensuração, centrada em notas e boletins, em uma perspectiva classificatória e quantitativa, compreendida como necessária, uma vez que faz parte da burocracia escolar.

Zambon (2019) na sua dissertação, cujo o título é “Avaliação da aprendizagem da leitura e escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítico”, apresenta uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental. A formulação do objetivo explicita o intento de contribuir com a explicitação de elementos que corroborem a prática pedagógica em alfabetização, no que diz respeito à avaliação de processo e de produto. Para compreender os elementos constituintes desse objeto, a autora apresenta discussões acerca da alfabetização no Brasil, colocando em evidência os pressupostos da perspectiva construtivista e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A mesma autora ainda versa quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica, referencial que fundamenta o estudo, explicitando como o processo de alfabetização é compreendido por essa perspectiva teórica.

## 2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Os documentos oficiais que regem a educação são fundamentais para garantir uma boa gestão pedagógica, gestão administrativa e, sobretudo, garantir uma educação de qualidade para todos.

Alguns desses documentos têm como base, na sua construção, as contribuições advindas das mudanças ocorridas nos anos 80, no campo teórico-metodológico da alfabetização. Essas contribuições serviram, também, para que algumas alterações fossem feitas nas políticas educacionais da época e que ressoam até os dias atuais. Tem-se como exemplo a presença da Teoria da Psicogênese, na fundamentação teórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, em especial, os fundamentos do ciclo da alfabetização, que fazem a parte da nossa pesquisa.

Apesar das políticas de alfabetização e de formação de alfabetizadores importantes no país, desde tempos antigos, adotaremos como marco temporal inicial o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), por ter sido uma política nacional e implementada por meio de decreto, bem como as políticas posteriores a ele. Apresentamos, dessa forma, os documentos oficiais, tais como: Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER) / 2021.

### 2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC foi uma política pública educacional do Ministério da Educação (MEC), fundamental para assegurar que todas as crianças com até oito anos de idade estivessem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. “Nesse documento, defende-se que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2012, p. 07). Foi instituído pela portaria de nº 867, em 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012), como compromisso firmado pelos Governos Federais, dos Estados e Municípios e tinha o objetivo de criar estratégias de alfabetização, proporcionando a proficiência em língua portuguesa e matemática para todas crianças, cumprindo a meta 5, do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012, *idem*), e promover a formação integral das crianças e prepará-las para vida e cidadania, por meio da alfabetização na idade certa.

Para que essa meta fosse alcançada, era necessário que o PNAIC organizasse o tempo

de aprendizagem da alfabetização para os três primeiros anos do ensino fundamental, o que de fato ocorreu, considerando que o tempo de aprendizado de cada estudante deve levar em conta a reflexão docente sobre a sua prática e a ampliação da mesma em favor desse estudante.

Três aspectos foram levados em consideração na prática pedagógica: o tempo de apropriação e a consolidação do Sistema Escrita Alfabetica; o tempo de aprender dos estudantes (observando-se a heterogeneidade) e a aquisição de “mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização (Brasil, 2012, p.23).

O PNAIC tinha quatro eixos estruturantes: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos (apoio pedagógicos, jogos, tecnologias educacionais); avaliações sistemáticas e mobilização. Havia no PNAIC uma concepção ampliada de alfabetização e a interação dos eixos estruturantes garantiu uma política educacional de excelente qualidade.

A formação continuada foi um grande feito para os professores alfabetizadores, os quais tinham orientações pedagógicas atendidas em cursos com carga horária mínima de 120h, em leitura, escrita, matemática e letramento. O PNAIC tinha como referência a ideia que todo professor tem o direito de aperfeiçoamento e a busca de se qualificar cada vez mais.

A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. (Brasil, 2012, p. 7).

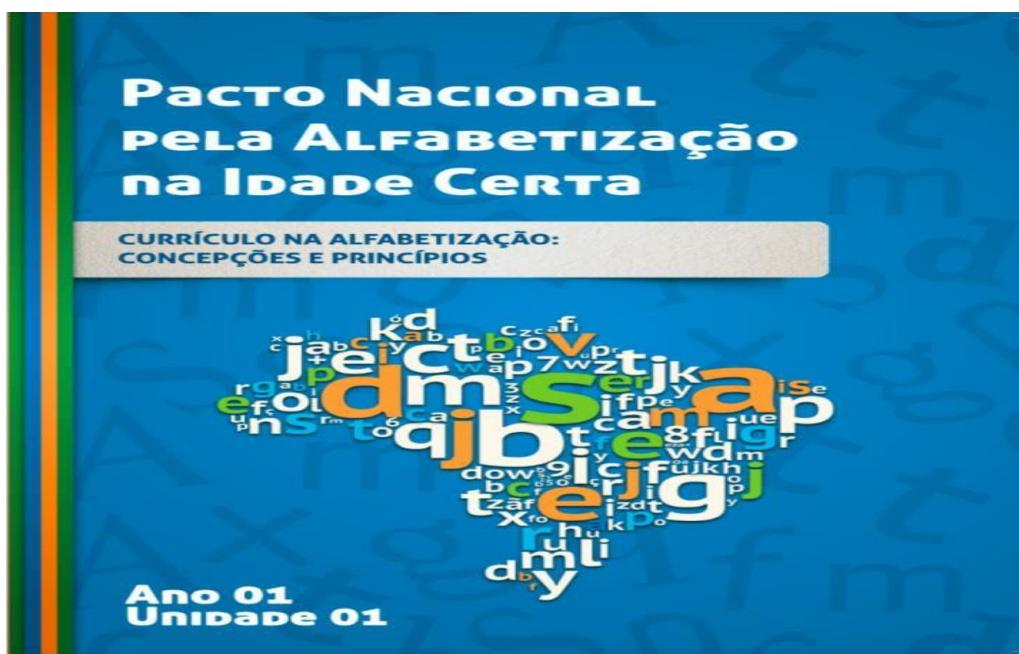
Alguns fatores preponderantes para manter o foco na implementação de estratégias didáticos-pedagógicos foram: os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) 2013/2014, os relatos dos professores alfabetizadores, dos formadores e dos gestores públicos nas formações, para consolidação dos direitos às competências e às habilidades de leitura, escrita, e matemática previstos no ciclo de alfabetização.

Neste contexto, o PNAIC diz que “a alfabetização deve ser marcada por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (Brasil, 2012, p. 05). Dentro da ação pedagógica intencional, o material didático oferecido pelo PNAIC contribuiu para o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores e na utilização das crianças, possibilitando a interdisciplinaridade e a articulação com outros componentes curriculares: “[...] os materiais didáticos além de

serem utilizados pelas crianças, serviam de apoio pedagógico para o professor. Tanto servia para a formação continuada como para o apoio pedagógico”(Brasil, 2012, p. 17). E quanto aos jogos e os que foram construídos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da UFPE, têm um grande valor no processo de alfabetização, com a sua colaboração no cumprimento da meta 5, do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece a obrigatoriedade de se “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012, p.07). Os jogos dos CEEL visam as reflexões sobre a Sistema de Escrita Alfabetica – SEA, a consciência fonológica e a consolidação das correspondências grafofônicas.

Além dos jogos, o PNAIC criou cadernos de formação para os professores alfabetizadores, com textos elaborados por docentes das universidades como professores das redes públicas. Os cadernos são para cada ano escolar, contendo 8 unidades. Caderno de Educação do campo (08 unidades), 1ºano (08 unidades), 2ºano (08 unidades), 3ºano (08 unidades), além do caderno de apresentação, avaliação, Educação Especial e formação (Totalizando 36 cadernos). Focamos nos cadernos de linguagem e no ciclo de alfabetização, por fazer parte da nossa pesquisa.

**Figura 1-** Caderno Ano 01



**Fonte:** ( Brasil, 2012).

Este Caderno é composto das seguintes unidades:

**Unidade 01-** Currículo na alfabetização: Concepções e princípios.

**Unidade 02-** Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

**Unidade 03-** Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

**Unidade 04-** Ludicidade na sala de aula.

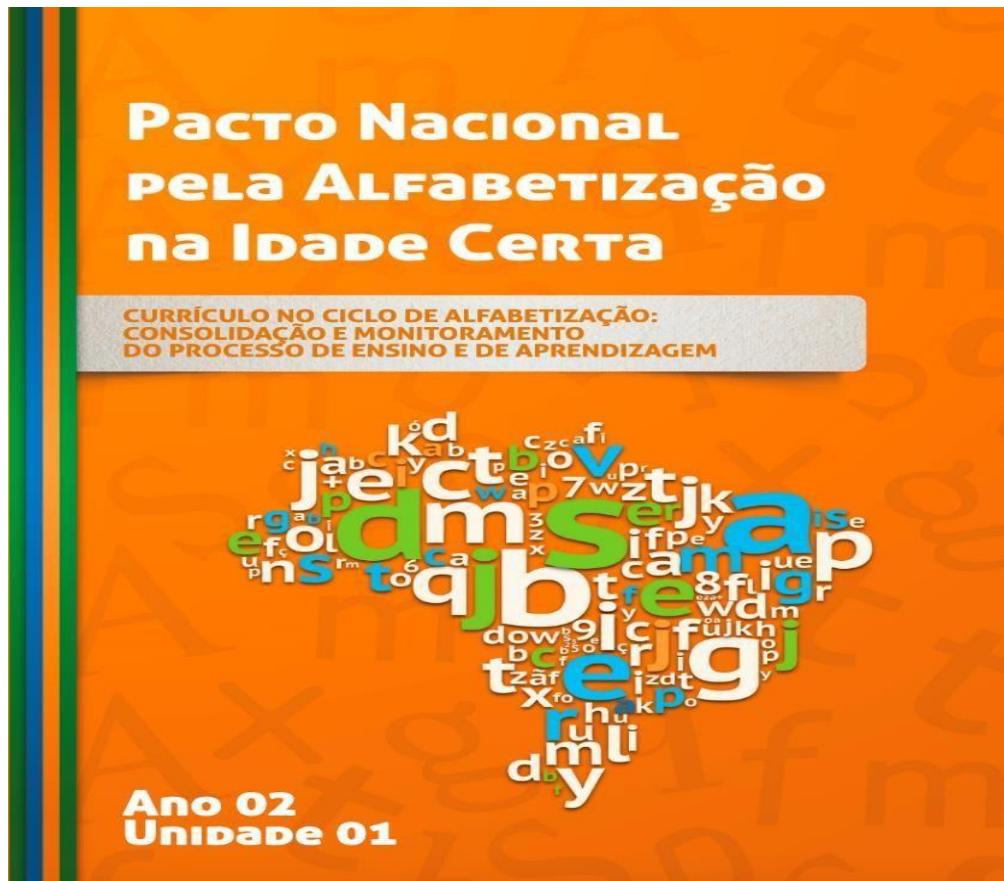
**Unidade 05-** Os diferentes textos em sala de aula.

**Unidade 06-** Planejando a alfabetização; interagindo diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas.

**Unidade 07-** Alfabetização para todos: diferentes percursos, direito iguais.

**Unidade 08-** Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

**Figura 2-** Caderno do Ano 02



Fonte: (Brasil, 2012)

Este Caderno é composto das seguintes unidades:

**Unidade 01-** Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de Ensino e de aprendizagem.

**Unidade 02-** A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na

perspectiva do letramento.

**Unidade 03-** A apropriação do sistema de Escrita Alfabetica.

**Unidade 04-** Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.

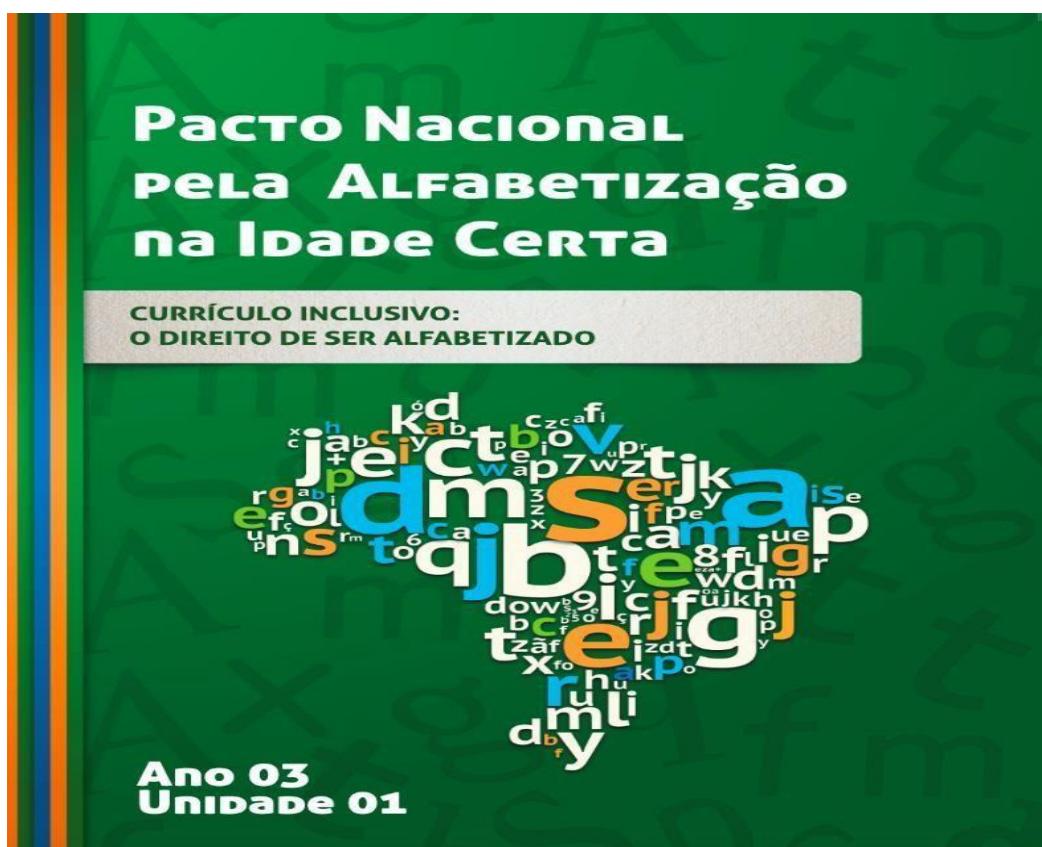
**Unidade 05-** O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.

**Unidade 06-** Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.

**Unidade 07-** Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais.

**Unidade 08-** Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

**Figura 3-** Caderno do Ano 03



Fonte: (Brasil, 2012).

Este Caderno é composto das seguintes unidades:

**Unidade 01** - Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado.

**Unidade 02** - Planejamento e organização da rotina na alfabetização.

**Unidade 03** - O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando os conhecimentos.

**Unidade 04** - Vamos brincar de reinventar histórias.

**Unidade 05** - O Trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e progressão escolar andando juntas.

**Unidade 06** - Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogos

com os diferentes componentes curricular.

**Unidade 07-** Heterogeneidade em sala de aula e diversificação das atividades.

**Unidade 08 -** Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: Progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Nos cadernos estão descritos os direitos de aprendizagem, que orientam toda ação pedagógica de cada componente. Iremos focar em Língua Portuguesa e os seus eixos são: Leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Delimitamos no eixo de leitura.

#### **Quadro 4- Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

**Fonte:** (Brasil, 2012).

#### **Quadro 5 - Direito de aprendizagem em Língua Portuguesa/ PNAIC- 1º 2º e 3º.**

Direito de aprendizagem/ leitura	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Ler textos não verbais em diferentes suportes	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros).	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.	I	A	C

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/ temas tratados em textos de diferentes gêneros, lido pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lido com autonomia.	I	A	A/C
Intpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lido pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lido com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intetextualidade entre textos	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso		I	A

**Fonte:** (Brasil, 2012).

I- Introduzir; A- Aprofundar e C- Consolidar.

Ressaltamos que o PNAIC embora esteja cronologicamente anterior ao recorte temporal da nossa pesquisa, foi de suma importância a sua presença, pois, mesmo sendo anterior a BNCC e a PER, o PNAIC continua sendo referência para as políticas públicas educacional da época e das atuais.

O PNAIC está presente na formação continuada de professores, materiais didáticos, avaliações sistemáticas, dentre outras.

Por fim, a interdisciplinaridade, a abordagem lúdica dos conhecimentos e o respeito a heterogeneidade foram marcas deixadas por esta política educacional e que foi esquecida no ano de 2017 em favor da BNCC, que tratamos o tópico a seguir.

## 2.2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresenta a

resolução de nº 2, instituindo e orientando a implementação da BNCC, que foi homologada pelo, então, ministro da Educação Mendonça Filho.

É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens que os\as estudantes devem desenvolver em todas as etapas e modalidade da educação básica. Esperava-se que a BNCC preenchesse lacunas deixadas pelas políticas educacionais e que pudesse fortalecer a educação, em colaboração com as três esferas do governo, sendo a balizadora de qualidde de educação.<sup>1</sup>

Infelizmente, porém, não foi o que ocorreu, conforme afirmam especialistas em Política Educacional como a Dr<sup>a</sup> e Prof<sup>a</sup> Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Márcia Ângela Aguiar, que participa como conselheira do processo da aprovação da BNCC, no qual votou contrário a sua aprovação, por não concordar com o processo da construção e aprovação. Segundo Aguiar a BNCC, tem uma visão fragmentada do conhecimento e desenvolvimento humano, inviabilizando a questão da identidade de gênero e orientação sexual, dando ênfase ao ensino religioso e a antecipação do processo de alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2017, s.p).

As crianças vivem constantes mudanças e experiências que são importantes para o seu desenvolvimento em todas as esferas. E quando se trata do contexto escolar, esses novos desafios necessitam da criação de currículo para auxiliar nas rupturas e nas construções que são inerentes ao desenvolvimento escolar. Para BNCC, ao longo do ensino fundamental ocorre a consolidação das aprendizagens anteriores “[...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativa” (Brasil, 2017, p.60).

A BNCC tem como objetivo “dá orientação acerca de currículo”. Para os anos iniciais do ensino fundamental é estabelecida que:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema alfabético de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em uma prática diversificadas de letramento (Brasil, 2017, p.59).

Quanto ao eixo de leitura, a BNCC comprehende que a leitura é o resultado da interação ativa do leitor com o ouvinte e do ouvinte e do espectador com os textos, e tem um sentido mais amplo, pois consideram também as imagens (foto, pintura, desenho e outros), movimento

---

<sup>1</sup> Extraído do documento da BNCC (2017).

(filmes, vídeos etc.) e som (música) como elementos que auxiliam a leitura e a escrita. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões que estão ligadas às práticas de uso e de reflexão.

[...] A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (Brasil, 2010, p.75).

Na BNCC, as competências específicas em Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais está dividida da seguinte forma: Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. No nosso caso aqui, veremos 1º e 2º anos que são considerados o ciclo de alfabetização, já que o 3º ano não faz parte do Ciclo de Alfabetização pela BNCC.

**Quadro 6- Competências da BNCC específicas em Língua Portuguesa 1º e 2º Anos. Todos os campos de atuação/Eixo Leitura**

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidade
Leitura/escuta (Compartilhada e autônoma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocolos de Leitura</li> <li>• Decodificação/Fluência de Leitura</li> <li>• Formação de Leitor</li> </ul>	<b>Reconhecer</b> que textos são lidos e escritos da esquerda para direita e de cima para baixo; <b>Ler</b> palavras novas com precisão no decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente por memorização; <b>Buscar</b> , selecionar e ler, com mediação do professor (Leitura compartilhada),textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo a necessidades e interesses.

**Fonte:** (Brasil, 2017, p. 98,99).

Para BNCC, o ensino fundamental nos anos iniciais deve priorizar a alfabetização, pois é o foco da ação pedagógica, a fim que as crianças aprendam a ler e escrever, ampliando e oportunizando outras possibilidades de construir novos conhecimentos. E, apesar de apresentar informações relevantes, a BNCC não aprofundada e nem deu possibilidades da ação docente e nem quanto a autonomia numa perspectiva construtivista do conhecimento.

### **2.2.3 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER)/2021**

Quando nos referimos a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER)/2021, o processo de revisão da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014/2015)

se deu em razão a implementação da BNCC no ano de 2017. Foi necessário a revisitação do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos para haver ajustes e alinhamento para atender as normativas da BNCC, sem perder o que já tinha sido construído da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2021), doravante PER.<sup>2</sup>

Para que a revisão fosse realizada a PER contou com a colaboração dos profissionais da Educação e das Universidades que tiveram a oportunidade de ter reflexões, diálogos e debates para construção dos ajustes e alinhamento. Para esse fim foi criado um grupo de trabalho (GT), responsável pela sistematização e estruturação do documento com as novas orientações advindas do alinhamento da PER com a BNCC. E segundo a PER, mais precisamente o livro “Curriculo Revisto, considerando a homologação da BNCC (2017)”. O grupo de trabalho foi composto por:

[...] professores (as), técnicos (as) pedagógicos (as) representando as Divisões e Gerências da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria de Tecnologia; apresentação e discussão da produção escrita do documento com representantes em reuniões realizadas em 12 de abril, 30 de abril, 13 de setembro, 18 de outubro e 22 de novembro do ano de 2014; assessoria a equipe técnica da rede por professores (as) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); socialização e incorporação das proposições dos (as) professores (as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao documento nos encontros pedagógicos mensais, juntamente com a presença dos (as) assessores (as), nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro do ano de 2014, dentre outras ações (Recife, 2021, p. 19).

No ano de 2018, teve início no II semestre letivo houve o IV Seminário da política de ensino da rede no qual contou com a participação de todos (as) os profissionais da Rede, cujo subtema foi “BNCC em debate”; na paralização das duas últimas aulas das unidades educacionais, em 14 de setembro, para construção de propostas de alterações na política da Rede pelos (as) profissionais da educação sob orientação das coordenações de cada unidade; na criação do Grupo de Trabalho (GT) da revisão da PER, responsável por sistematizar e estruturar todas as contribuições advindas das unidades educacionais e dos diferentes setores da Secretaria de Educação; nos fóruns, realizados nos meses de novembro e dezembro, por etapas e modalidades de ensino, possibilitando, assim, que os (as) educadores (as) apresentassem suas contribuições, experiências, questionamentos e anseios, para serem encaminhados, sistematizados e incorporados ao documento pelo GT de revisão.

Ao final dos fóruns, teve-se o documento validado pelos (as) profissionais e,

---

<sup>2</sup> Texto extraído do documento da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2021).

posteriormente, as sugestões e os ajustes incorporados pelo GT de revisão da Política ao documento final. Desse modo, temos a presente publicação dos livros da Política da Rede, reeditados com as novas orientações.

Nesse processo de revisitação ao currículo da PER (2015) e implementação da BNCC (2017), houve a necessidade de deixar evidenciado que os eixos e princípios da PER, não seriam cedidos depremente a BNCC, como: Escola democrática, diversidade, meio ambiente e tecnologia, que são os alicerces da PER.

A PER tem como instrumento das ações pedagógicas, seis livros intitulados de Fundamentos-Teórico-Metodológico, Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação Jovens e Adultos, Educação Inclusiva: múltiplos olhares e Tecnologia na Educação, publicados (2014/2015). E com o novo alinhamento advinda da BNCC, foram revistos.

No livro da Política de Ensino da rede Municipal do Recife, Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, na qual foi a nossa análise, Currículo foi revisto, considerando a homologação da BNCC de dezembro 2017. Observou-se o histórico de como se deu os ajustes e alinhamento, entre a PER e a BNCC, com mais detalhes.

**Figura 4 – Política de Ensino da Rede Municipal do Recife/2021**



**Fonte:** ( Recife, 2021).

Sobre a língua Portuguesa propõe-se, na PER, uma atenção especial ao Ciclo de alfabetização, momento em que os(as) estudantes têm acesso, de modo sistemático, ao mundo letrado, sendo o texto objeto de ensino, a partir do qual os(as) estudantes refletirão sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de modo dialógico.

Segundo a BNCC (2017), tem o olhar atento para o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança, considerando que a conclusão da apropriação do sistema deverá ocorrer já no final do 2º ano do Ciclo de Alfabetização, como foi anteriormente dito.

Em contestação a essa visão que a BNCC, fica registrado que o processo de alfabetização é complexo e consolidar no 2º ano é no mínimo um ‘olhar desatento’ quanto ao tempo de aprendizagem.

Apesar da visão da BNCC em relação a organização dos ciclos, a PER (2021), optou por manter o ciclo de três anos letivos, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem num mesmo nível de competências, elencadas na BNCC, porém julgando significante a permanência de mais um ano letivo para a conclusão do processo de alfabetização de forma efetiva. E desde os primeiros anos de escolaridade, procura garantir aos (as) estudantes a interação com textos significativos que circulam em situações de comunicação efetiva. De acordo com Geraldi (2002), “[...] no espaço da interlocução, constituem-se os sujeitos e a linguagem”. (p.28). [...] Enquanto a BNCC prevê um ciclo de dois anos, para consolidar a alfabetização, manteve o ciclo de alfabetização, constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Recife, 2021, p.23- 24).

Destacamos que os fundamentos pedagógicos da PER foram mantidos diante aos ajustes com a BNCC, no qual eram organizados em “objetivos de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” e continuaram em toda modalidade e etapas do ensino. Para uma melhor compreensão apresentamos os componentes da PER (2021) no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa no eixo de Leitura para os três anos do Ensino Fundamental, conforme quadros a seguir.

**Quadro 7 - Eixo/ Leitura no Ciclo de Alfabetização (1º Ano) - PER/2021 Língua Portuguesa**

Eixo/Leitura- Objetivos de aprendizagem	Direito de Aprendizagem	Conteúdo/Saberes
<p><b>Ler</b>, com a ajuda do(a) professor (a), textos e jogos em sites e blogs na internet.</p> <p><b>Ler</b>, compreender e interpretar imagens.</p> <p><b>Ler</b> com apoio do (a) professora, poemas, letras de músicas infantis, compreendendo o tema e apreciando os elementos constitutivos do poema: ritmo, rima e musicalidade.</p> <p><b>Realizar</b> interferências, a partir de pistas dadas pelas adivinhas.</p> <p><b>Ler</b>, com apoio do(a) professor (a): textos dos gêneros que se circunscrevem na esfera de circulação de regulação mútua de comportamentos e textos jornalísticos.</p>	<p><b>Escolher</b> textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação.</p> <p><b>Ter</b> acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital.</p> <p><b>Ler</b> e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.</p> <p><b>Apreciar</b> e usar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância</p>	<p><b>Jogos e softwares</b> de apoio à alfabetização:</p> <p><b>Elementos</b> constitutivos do suporte textual, organização e disposição do jogo.</p> <p><b>Imagens</b>: Finalidade, tema, características dos diferentes suportes.</p> <p><b>Poema, canção popular, cantiga de roda, acalanto, parlendas, trava-língua e adivinha</b>: rima, ritmo, sonoridade, musicalidade.</p> <p><b>Fábula, lenda</b>: Elementos da narrativa: personagem, enredo, narrador, tempo e espaço.</p> <p><b>Recado, aviso</b>: Informação principal, informação secundária, elementos constitutivos do gênero: local e data, destinatário, informação, remetente.</p> <p><b>Notícia, reportagem</b>: Assunto do texto sujeitos dos fatos, data e local, ordem e sequência lógica dos fatos e características do suporte textual.</p>

Fonte:(Recife,2021)

**Quadro 8 - Eixo / Leitura no Ciclo de Alfabetização (2º Ano) - PER/2021. Língua Portuguesa**

Eixo/Leitura- Objetivos de aprendizagem	Direito de Aprendizagem	Conteúdo/Saberes
<p><b>Identificar</b> autor, título, suporte dos gêneros estudados, antecipando sentidos e ativando conhecimentos prévios relativos aos textos.</p> <p><b>Compreender</b> os elementos iconográficos presentes em gráficos, tabelas e mapas, localizando informações.</p> <p><b>Ler</b>, com apoio de leitor.</p> <p><b>Ler</b>, com apoio de leitor mais experiente, gêneros da esfera de circulação da regulação de comportamentos, instruções e prescrições.</p> <p><b>Ler</b>, com a ajuda do (a) professor(a), textos jornalísticos que circulam na mídia digital na esfera de circulação do jornalismo.</p>	<p><b>Escolher</b> e ler textos orais e escritos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação.</p> <p><b>Ter</b> acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital.</p> <p><b>Ler</b> e compreender textos que atendam a diferentes finalidades.</p> <p><b>Posicionar-se</b>, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos.</p> <p><b>Conquistar</b> autonomia no seu processo de letramento</p> <p><b>Ler</b> e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância.</p> <p><b>Ler</b> e compreender textos destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições.</p> <p><b>Ler</b> textos integrantes dos domínios sociais de comunicação, referentes à documentação e memorização dos fatos e circunstâncias histórico-sociais.</p>	<p><b>Gráfica, mapa e tabela</b> Elementos iconográficos presentes no gênero.</p> <p><b>Recado, aviso, regras de jogos, receitas culinárias:</b> características e elementos do suporte (banner, cartaz, livro, site da internet); disposição gráfica e organização do texto no suporte.</p> <p><b>Partes da recita:</b> Título, lista de ingredientes, modo e tempo de preparo, ilustrações ou fotografias.</p> <p><b>Tirinha, quadrinhos:</b> recursos linguísticos e estilísticos, linguagem verbal e não verbal.</p> <p><b>Notícia, reportagem:</b> assunto do texto, sujeitos dos fatos, localização temporal, localização espacial, ordem e sequência lógica dos fatos, características do suporte textual.</p>

**Fonte:** ( Recife, 2021).

Observa-se que a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2021) permanece usando os termos objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem, conteúdos e saberes.

Portanto, não considera esses elementos como iguais e possui várias indicações de como acompanhar a construção de cada um deles, [...] a expressão “Competência e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “Direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2017, p.24).

**Quadro 9 - Eixo / Leitura no Ciclo de Alfabetização (3º Ano) - PER/2021. Língua Portuguesa**

Eixo/Leitura- Objetivos de aprendizagem	Direito de Aprendizagem	Conteúdo/Saberes
<p><b>Compreender</b> que os textos atendem a diferentes finalidades sociais coletivas e individuais.</p> <p><b>Escutar</b> textos em movimento de leitura compartilhada.</p> <p><b>Identificar</b> as características e função social dos diferentes gêneros textuais.</p> <p><b>Realizar</b> inferência em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p><b>Regras dos jogos</b>, instruções de montagem, receita culinária, disposição gráfica e organização do texto no suporte.</p> <p><b>Poema, Canção popular:</b> ritmo e sonoridade e rima.</p> <p><b>Ler e compreender</b> textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.</p> <p><b>Ler e apreciar</b> os gêneros literários do patrimônio cultural da infância.</p> <p><b>Ter acesso</b> ao mundo digital.</p> <p><b>Conquistar</b> autonomia no seu processo de letramento.</p>	<p><b>Identificar</b> as características e função social dos diferentes gêneros textuais.</p> <p><b>Realizar</b> inferência em textos de diferentes gêneros e temáticas.</p> <p><b>Localizar</b> informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temática.</p> <p><b>Antecipar</b> ideias, formulando hipóteses, a partir dos contextualizadores.</p> <p><b>Ler</b> textos jornalísticos que circulam na mídia, impressa e digital na esfera de circulação do jornalismo.</p> <p><b>Ler</b> textos que tratem da diversidade da cultura brasileira, herdada de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias.</p> <p><b>Compreender</b> a sequência dos fatos no enredo.</p> <p><b>Compreender</b> os elementos iconográficos, presentes em gráficos, tabelas e mapas.</p> <p><b>Compreender</b> a função social, elementos iconográficos e sequência lógica em quadrinhos e tirinhas.</p> <p><b>Relacionar</b> a linguagem verbal à não verbal, presente nas tirinhas e nos gibs.</p> <p><b>Relacionar</b> os significados das palavras dicionarizadas ao contexto semântico e linguístico do texto.</p> <p><b>Ler</b> textos e jogos em sites e blogs na internet.</p>	<p><b>Regras dos jogos</b>, instruções de montagem, receita culinária, disposição gráfica e organização do texto no suporte.</p> <p><b>Poema, Canção popular:</b> ritmo e sonoridade e rima. <b>Rótulo</b>, anúncio, bilhete, agenda, carta pessoal, diário, biografia entre outros.</p> <p><b>Função</b> social, característica e elementos do suporte.</p> <p><b>Notícia, reportagem:</b> assunto do texto, sujeitos dos fatos, localização temporal, localização espacial, ordem e sequência lógica dos fatos, característica do suporte textual com ilustrações e outros recursos gráficos.</p> <p><b>Conto modernos</b>, contos populares, contos de fada, acumulativos, assombração, conto maravilhoso, conto de origem africana, lendas de origem indígena, fábulas tradicionais e de origem indígena e africana, narrativas de aventura e entre outros.</p> <p><b>TemaCentral:</b> ideias secundárias e aspectos constitutivos do gênero (enredo, personagem, tempo, espaço e narrador).</p> <p><b>Gráfico, mapa, tabela:</b> elementos iconográficos.</p> <p><b>Tirinha, quadrinho:</b> significados das palavras e grafia das palavras, organização dos verbetes no dicionário.</p> <p><b>Gêneros digitais:</b> elementos iconográficos.</p>

**Fonte:** (Recife, 2021).

Tratamos dos três documentos norteadores do ciclo da alfabetização que iremos analisar mais a frente. Este tópico teórico trata do mapeamento das pesquisas científicas (mestrado e doutorado), que estabelecem relação sobre a leitura e avaliação na alfabetização e suas contribuições.

### 2.3 CONCEPÇÕES DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Como já foi dito anteriormente, que nas décadas de 70/80, “predominava a noção de que a alfabetização estaria garantida apenas para o treinamento de habilidades perceptuais e de coordenação motora” além da “memorização das associações entre grafemas e fonemas” (Brandão & Leal, 2005, p.27). Tendo a correspondência de grafema e fonema como a única forma de iniciação para escrita. E quando se refere a leitura, é vista como algo mecanizada, e não era comum fazer o uso da leitura antes do final da alfabetização. Porque acreditava-se que o aluno teria que passar por treinamento de habilidades, como foi dito na citação de Brandão & Leal (2005).

Nesse contexto, essas práticas estão baseadas na concepção da aprendizagem comportamentalista (behaviorismo), que é considerada como instrução programada, ou seja, o comportamento é estimulado através de repetições, por estímulos e respostas.

Na busca por uma nova concepção significativa na aprendizagem no campo teórico-metodológico, a concepção construtivista passou ganhar forças aqui no Brasil, e principalmente no campo da alfabetização. O professor não é mais detentor do saber, em uma relação unilateral, mas esse eixo passa para uma relação dialógica entre os atores no processo educacional.

A mudança da concepção behaviorista para o construtivismo, trouxe algumas contribuições que serviram para uma nova prática na alfabetização “ [...] com a difusão dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita que vão influenciar de forma significativa o desenvolvimento das práticas de alfabetização” (Albuquerque & Souza, 2021, p. 39).

Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1984), foram baseados na teoria construtivista que mudaram o conceito do sistema de escrita alfabetica que não é mais visto como código e a leitura não é mais uma decifração de signos gráficos.

[...] descobrimos que a escrita não é um código e que não é da noite para o dia, recebendo informações prontas, transmitidas pelo adulto (professora ou autor de cartilha), que, de forma mágica ou instantânea, as crianças passam a usar as letras para escrever ou ler palavras que não memorizaram. (Morais, 2012, p.74).

A alfabetização não é apenas a escrita e a leitura, embora seja seu alicerce. Tem um alcance mais amplo e além do convencional. Mas por causa da delimitação da pesquisa, discutimos a respeito da leitura, mas especificamente a avaliação da mesma e no âmbito do ciclo de alfabetização.

A alfabetização não se traduz no domínio de um conjunto de capacidades, com maior ou menor proficiência, mas no seu efetivo uso, o que envolve outras questões de natureza cultural e social e remete para o conceito de literacia cultural (Hirsh, 1987 *apud* Magalhães, 1999, p.121).

Ainda dentro das contribuições do construtivismo e dos estudos da psicogênese da escrita, e que consequentemente também deu um novo olhar para leitura, surge uma nova forma de organização escolar em ciclos básicos de alfabetização, compreendido em dois anos, ou seja, o primeiro ano do primeiro ciclo era considerada a alfabetização e o segundo ano ainda do primeiro ciclo era a 1<sup>a</sup> série. Tido como uma proposta inovadora para reverter o quadro de reprovação nas séries iniciais do ensino fundamental e consequentemente a evasão escolar dos anos 80.

[...] reverter o “fracasso escolar” nas séries iniciais; iniciar em amplo processo de reorganização da escola pública, implantar metodologias inovadoras no processo de alfabetização, incorporando avanços das diferentes áreas do conhecimento, buscando a superação do sistema de avaliação de provas, notas e exames (Mainardes, 2001, p.46).

O ciclo de alfabetização teve que passar por uma nova reorganização, por considerar o tempo de pedagógico no que se refere ao aprendizado da criança e por causa da universalização da educação básica.

Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos e variados. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. [...] outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para a perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca da homogeneidade e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade (Ferreira & Leal, 2006, p. 18).

Sendo assim, passou a ser considerado um bloco pedagógico nos três primeiros anos do fundamental e o PNAIC teve um papel fundamental para essa mudança. Na seção sobre os documentos oficiais, tivemos o prazer de comentar sobre o PNAIC, veremos mais adiante.

Para uma melhor compreensão da leitura na alfabetização veremos os modelos de leitura que são: ascendente, descendente e interativa.

### **2.3.1 Modelo ascendente**

É intitulada de ascendente ou decodificadora (bottom-up), nesse modelo o leitor segue o passo a passo do método da alfabetização baseada na concepção tradicional e presente nos primeiros anos da alfabetização das escolas que aderem esse tipo de concepção.

O texto é a única fonte para dar sentido ao processo de leitura e o leitor é o sujeito passivo nesse processo fazendo só o reconhecimento da estrutura da língua, sendo um mero reproduutor de informações.

[...] compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre fatos e ideias que estão subentendidas no texto” (Soares, 2020, p. 242).

O percurso da leitura é caracterizado por sua linearidade e de hierarquia, o processo de leitura começa em juntar letras, palavras e texto, produzindo um sentido. Para reforçar a ideia que só o texto é o que dá sentido ao processo de leitura, “A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “Tudo está dito no dito” (Kock & Elias, 2014, p.10). E ainda de acordo com a citação, o texto é visto como produto de codificação onde o leitor irá decodificar, bastando ao leitor a função só do conhecimento do sentido das palavras e da estrutura do texto e com isso, o texto ganha existência própria, independente do contexto e da situação comunicativa.

O modelo ascendente ou decodificadora, está associada aos velhos métodos de alfabetização, onde as crianças eram diariamente forçadas a repetirem as mesmas atividades atreladas às letras, sílabas e palavras (método sintético). “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (Solé, 1998, p. 52). A leitura não é apenas decodificar, é também compreensão e crítica. Para se tornar um aluno proficiente na leitura executa as ações citadas acima, ou seja, decodifica, comprehende e critica acerca de um texto, e a leitura do mundo. Ela é considerada como uma capacidade de decifrar os signos gráficos.

O percurso a abordagem ascendente/bottom-up, cujo a tradução quer dizer: de baixo para cima, ou seja, do texto para o leitor. Onde a criança não tinha a oportunidade de desenvolver suas habilidades, seus conhecimentos prévios e seu conhecimento de mundo em relação tanto a escrita como na leitura. “Esta concepção, é vista como um processo passivo de simples reconhecimento de palavras e letras, em uma clara demonstração de capacidade de cópia de informações” (Menegassi, 2005, p.18).

E as atividades contém obviedade, sem que o leitor passe por nenhum grau de dificuldade exercendo a sua argumentação, conhecimentos prévios e suas inferências por ser as atividades autoexplicativas. O aluno dentro dessa concepção é apenas um leitor executor de uma atividade de reprodução e sujeito passivo no processo de decifração dos códigos linguísticos, como letra para palavra, palavra para frase e frase para texto. É sabido que na aprendizagem de leitura se faz necessário a correspondência entre letra e som, mas o processo de leitura não se restringe a decodificação.

### **2.3.2 Modelo descendente ou psicolinguístico**

É processo de leitura a partir do leitor para o texto, tendo o seu percurso na abordagem descendente (Top-down), cujo a tradução quer dizer: de cima para baixo e tem como objetivo relacionar, o pensamento e a linguagem. E a relação do leitor e o texto se dá através dos conhecimentos prévios do aluno.

A concepção psicolinguística se contrapõe a posição da abordagem ascendente, porque reconhece o leitor como parte da construção da leitura, podendo trazer os conhecimentos prévios e a sua leitura de mundo, dando sentido ao texto.

[...] esta concepção é vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita. O leitor é o portador de esquema mentais socialmente adquiridos, aciona e os confrontos com os dados do texto “produzindo”, nessa forma, o sentido (Coracini, 2010, p.14).

O processo de leitura se dá a partir das hipóteses e antecipações advinda do leitor, sendo o texto só como um instrumento de verificação. E as inferências arquivadas na mente do aluno são valorizadas pela concepção interacionista fazendo parte da compreensão do que se lê.

Nesta concepção, o autor não tem controle sobre os múltiplos sentidos e interpretações. A língua como representação de pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. “Trata-se de um sujeito visto com um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada”, pelo interlocutor de maneira como foi mentalizada (Koch & Elias, p.09)”.

Vejamos os percursos das abordagens ascendente e descendente. Na ascendente o leitor não precisa processar letra por letra, mas na descendente, o sujeito utiliza o seu conhecimento prévio para antecipações sobre o texto, de acordo com Solé (1998).

### **2.3.3 Modelo Interacionista**

O modelo interacionista tem a leitura como um processo onde o cognitivo e a perceptivo, se completam para a construção do sentido do texto. “A leitura é considerada como uma atividade de produção de sentido” (Kock & Elias, 2014, p.10”). O leitor é o construtor de sentido, utilizando se das estratégias de leitura como: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, não há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Kock & Elias, 2014, p.10-11, grifo das autoras).

As autoras ainda propõem que o sentido do texto está na construção da interação texto-sujeitos e as inferências que os alunos fazem do texto fazem parte da compreensão do que se lê. Tornando uma atividade cotidiana, complexa, relevante, interacional e sendo partes integrantes da produção de sentidos do texto. Neste contexto, a leitura é,

[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**', que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização", que "requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch & Elias, 2014, p. 11, grifo das autoras).

Por sua vez, "os processos para tratar simultaneamente, os diferentes aspectos do texto não correm automaticamente, ler requer uma tensão mental, o que cada um sente frente a um texto que julga Difícil" (Chartier, 1996, p. 114).

De acordo com a concepção interacionista o leitor é tem o seu lugar de construtor de sentidos do texto, os seus conhecimentos prévios, os conhecimentos linguísticos, esquemas cognitivos e conhecimento de mundo, se interligam e servem para elementos para essa construção através das inferências. E partindo desse pressuposto "ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio" (Chartier, 2014, p. 115).

Além de valorizar o leitor como construtor de sentido e considerar os conhecimentos anteriores para novos conhecimentos, o interacionista amplia o senso crítico, típico de um leitor competente. "Desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e signifique ao que lê" (Solé, 2003, p.21).

Nesse sentido, o texto deve oferecer múltiplas possibilidades para a formação desse leitor crítico e consciente da realidade que o cerca e que vá além das regras gramaticais.

## 2.4 CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

A avaliação é algo do cotidiano das pessoas, encontra-se em todos os espaços sociais. Avaliamos e somos avaliados, o fato é que está sempre presente. E quanto partimos para um conceito de uma avaliação mais intencional e sistemática, iremos perceber que "a avaliação da aprendizagem não poderia continuar a parte, pois integra o processo didático do ensino-aprendizagem como um dos seus elementos constitutivo" (Luckesi, 1995, p.12). E ainda avaliar a aprendizagem é um processo complexo, o docente precisa entender de fato qual a concepção

onde estará fincada as suas convicções e as das instituições escolares na qual leciona. Como agir diante de concepções contrárias as dos docentes que defendem uma avaliação mais formativa?

[...] abordar a temática para professores exige que se tenham a clareza de que esta é uma discussão complexa e, ao mesmo tempo, escorregadia. Digo que é complexa, porque de um a lado, muitas são as concepções sobre a avaliação; e é uma esfera escorregadia, porque os professores constroem representações sobre a avaliação e, na prática docente, desenvolvem uma experiência concreta e palpável nessa área (Cruz, 2010, p. 133).

Como foi dito anteriormente, algumas mudanças ocorreram no campo teórico - metodológico da alfabetização, citada na seção “Concepções da aprendizagem na leitura no ciclo da alfabetização”, e nessa seção veremos sobre a avaliação. Ressaltando que a alfabetização e a avaliação são dois fenômenos educativos que têm suas especificidades, mas que são indissociáveis.

Para a fundamentação dispusemos de alguns teóricos, tais como: (Fernandes, 2005), (Perrenoud, 1995), (Hoffmann, 2004), (Suassuna, 2004), (Zabala, 1999), dentre outros. E para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas nas concepções da avaliação, Fernandes (2005), apresentou as quatro gerações de avaliadores, baseado nas discussões de Guba & Lincoln (1989).

Texto extraído de Ferreira (2018, p.3, grifo nosso).<sup>1</sup>, segundo Fernandes (2005), na primeira geração o foco foi na avaliação como **medida**, esta geração teve grande aproximação com as ciências sociais e com a psicologia. Esse mesmo autor, ainda, destacou que na segunda geração a ênfase se deu numa avaliação como **descrição**. Na terceira geração as atenções se voltaram para uma avaliação como **juízo de valor**. Esta geração surge como um novo tipo de aferição das competências das crianças. A nova forma de avaliar se baseava em critérios dando condições de se ter um retorno do aluno e do professor durante o processo educativo. Na quarta geração o olhar se volta para uma avaliação como **negociação e construção**. Essa geração foi marcada pela tecnologia da informação e comunicação. Nela, valoriza-se a coletividade, tomada de decisão, diálogo, a negociação entre a avaliação e avaliados. É a mais que aproxima da concepção construtivista na qual a prática docente é vista como um ato político de conscientização e transformação da própria realidade.

Resgatada um pouco de como se deram as primeiras mudanças das concepções da avaliação, permitam-me trazer uma experiência vivenciada no âmbito profissional, que nos mostraram que há uma inquietação por parte dos professores sobre as dificuldades dos alunos compreenderem o que estão lendo e a falta de interesse por algumas atividades de leitura.

Através de conversas informais com colegas docentes, relatam que sentem falta de uma orientação formal dos documentos norteadores sobre a avaliação da leitura. No relato dos docentes tem muita literatura sobre ensinar, mas avaliar não. Diante dessa realidade como o docente pode agir? “[...] o papel do professor seria o de fazer conexões entre as formulações dos alunos, suas possibilidades cognitivas e o conhecimento que se pretende que eles construam” (Suassuna, 2006, p.113).

Pressupomos que ainda existem consequências das mudanças de concepções, muitas vezes no documento orientador está a concepção de avaliação escolhida pela instituição, mas que na prática, são práticas avaliativas diferentes. É preciso ter mais explicação de uma forma organizada diante de um processo tão complexo.

Analizados para se ter uma avaliação coerente. Diante desse desafio como se avaliar a leitura? Diante das divergências existentes entre as concepções da avaliação, então, vejamos a seguir as duas grandes concepções da avaliação que podem ser denominadas de Tradicional ou classificatória e Formativa ou Reguladora, organizada nessa divisão por Suassuna (2006), a partir dos outros teóricos que tratam da avaliação.

O Tradicional, caracterizado pela classificação, controle, competição e meritocracia, e o outro paradigma, caracterizado pelos os aspectos formativos, processual, democrático, que chamaremos de avaliação reguladora ou formativa” Mendéz, 2002 *et al, apud* Suassuna, 2006, p.28).

#### **2.4.1 Concepção da avaliação tradicional da leitura**

Na concepção tradicional avaliar tem o sentido de medição, por essa razão a existência dos testes de Q.I e exames padronizados, esses instrumentos de medição tinham finalidade classificatória. O rigor, a classificação e a seleção, fazem parte da concepção “[...] a base fincada na fragmentação, posto a ênfase racionalista e funcionalista atinge apenas o produto e os resultados” (Cruz, 2010, p.137).

Dentro desse pensamento, Barreto (1999) diz que, “essa situação ainda é muito preocupante, pois se constata que, nesse modelo muitos alunos em idade escolar são deixados de lado no processo, o que provoca um triste retrato de fracasso escolar” (1999, *apud* Ferreira & Leal, 2006, p.15).

O fracasso escolar até a década de oitenta estava atrelado alguns fatores que recaiam a responsabilidade em cima dos alunos. “aos índices de repetência e evasão escolar que assolavam o cenário educacional brasileiro, repetência está concentrada sobretudo na primeira série do Ensino Fundamental” (Albuquerque & Moraes, 2006, p. 127).

Não se pensava de forma alguma do equívoco de uma prática avaliativa ou de algum

fator que não necessariamente partisse do aluno. Sendo assim, o aluno era o único que deveria ser avaliado. A avaliação da leitura na concepção tradicional, o aluno era avaliado na reprodução sonora das sílabas, na prosódia, na fluência e de fora, ficava as inferências, os conhecimentos prévios dos alunos e qualquer contribuição do aluno. Diríamos que era perverso esse tipo de avaliação da leitura. Expor ao aluno a repetição e quantas vezes fossem necessárias (visão da concepção). Sem falar dos pseudotextos (sem contexto algum, guavam-se na repetição e nas palavras que já eram manipuladas em sala de aula), esse era suporte imposto ao aluno. As cartilhas de alfabetização são exemplos desses pseudotextos que foram utilizados tanto ensino como avaliação da leitura na concepção tradicional.

No caso das cartilhas de alfabetização, esses livros eram, em muitas situações, o único ou principal material utilizado para o ensino da leitura e da escrita. As professoras os utilizavam diariamente e as crianças, a cada semana, repetiam as mesmas atividades, vinculadas às letras/sílabas/palavras apreendidas. Nesse contexto, não era mais a professora quem alfabetizava, mas o método, o manual, a cartilha. As professoras eram orientadas e preparadas para seguir à risca as cartilhas de alfabetização. (Albuquerque & Ferreira, 2021, p. 15).

Cartilhas essas que eram baseadas nos métodos sintético (método fônico e silábico) e analítico (palavração, sentenciação e método global). Os dois métodos bebem da mesma fonte do modelo associaciosta da aprendizagem.

As crianças que se alfabetizavam por tais métodos vivenciam uma rotina semanal que envolve a realização diária de atividades mecânicas, não reflexivas e repetitivas presentes nas cartilhas/manuais didáticos, elaboradas para uma turma de alfabetização idealizada como homogênea onde todos os alunos devem fazer os mesmos exercícios, ao mesmo tempo. Além disso, são expostas a propostas de leitura de textos desprovidos de sentido e encantamento, cujo objetivos é ensino da decodificação. (Albuquerque *et al* 2021, p. 118).

Nesse sentido, o aluno que não alcançasse o aprendizado da concepção tradicional era considerado um aluno que não tinha a capacidade de entender esses métodos “**maravilhosos**”, que para nós os chamamos de perversos. E ainda, o erro precisava ser evitado, e é era um fator preponderante para se excluir. O “erro” foi um dos fatores para que o aluno fosse classificado reprovado, portanto, não se considerava o que já foi construído pelo aluno. E ainda, o erro precisava ser evitado, e é era um fator preponderante para se excluir.

Na perspectiva tradicional o erro era um fator de excluinte, onde o aluno era descartado como alguém que era incapaz de superar os obstáculos, e sem levar em conta o que

já foi construído.

Para aumentar a tragédia, têm que, no ano seguinte, rever o mesmo livro, as mesmas lições, as mesmas explicações que nunca levam em conta quais os conhecimentos aqueles alunos já conseguiram construir e quais, especificamente, precisam ser ajudados a elaborar ou consolidar (Brasil, 2012, p.07”).

Esse tipo de procedimento é perigoso, porque não contribui para que aluno possa superar as suas deficiências leitoras, tornando algo enfadonho e desmotivador.

Quando partimos para a prática avaliativa, se torna dicotômica e excluente. E ainda pode trazer consequências com marcas profundas na vida do aluno até a fase adulta.

O processo avaliativo é algo complexo, o docente tem que avaliar vários fatores que o cercam. Diante da complexidade, “o que avaliar?”, “para que avaliar?” e “como avaliar?”. O processo avaliativo por si só, já é algo complexo. E quando um docente tem suas convicções e suas crenças nas concepções de aprendizagem construtivista e na avaliação formativa em uma escola que a sua concepção ainda tem resquícios ou até mesmo, a sua base seja tradicional? Como agir? Como fugir as regras? (mesmo que seja por um motivo digno).

É imprescindível que os docentes seja cada vez mais preparado, quanto ao conhecimento das concepções adotadas e nas práticas avaliativas a partir delas.

Surge nos anos 90, uma forte rejeição aos métodos tradicionais tanto no ensino como na avaliação, havendo necessidade por mudanças, tais como:

[...] a defesa de práticas que tomassem por base a teoria psicogenética de aquisição da escrita. Aliado a tal perspectiva psicológica, as discussões sobre letramento, tanto como principal pressuposto a ideia de que é preciso inserir o estudante nas diferentes práticas de leitura e escrita, passou a ganhar força nos meios acadêmicos e pedagógicos (Albuquerque & Ferreira, 2021, p. 15).

A concepção tradicional dominou por décadas grande parte do nosso sistema educacional, infelizmente ainda tem forças até os dias atuais. Algumas escolas e docentes, ainda estão enraizados nesse tipo de concepção, apesar das mudanças para uma avaliação mais formativa. “[...] apesar de possuírem concepções inovadoras acerca da avaliação, sentem dificuldade de modificar sua postura em sala de aula” (Hoffmann, 2006, p.91).

Diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na perspectiva inclusivista, avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabados (Albuquerque & Morais, 2006 *apud* Brasil, 2012, p. 26).

Precisava de uma mudança de rota, onde foco do processo educativo, não era o professor, mas o aluno, de uma abordagem conteudista para multicultural, respeitando assim, as diversas aprendizagens e heterogeneidade. E segundo Hoffmann “[...] partimos para uma mudança impulsionada pelo desejo de alterar o que não nos satisfaz” (2001, p.10).

#### **2.4.2 Concepção da avaliação da avaliação formativa da leitura**

Repensar em uma nova concepção acerca da avaliação, é repensar também as novas trajetórias em favor do aluno. A mudança da concepção de aprendizagem Behaviorista para a construtivista, é suscitar processo de construção dos saberes que vem da relação do aluno, docente e as ações pedagógicas. Essa triangulação contribui também para uma nova concepção da avaliação “avaliar é criar situações em que o aluno possa demonstrar o que e como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu” (Sánchez, 2012, p.121). Nesse sentido, a avaliação formativa coopera na nova visão do eixo de ensino e consequentemente, o modo de se avaliar. Avaliar agora, não é mais visto como o produto final, o percurso do aprendizado é avaliado através dos registros avaliativos “buscando articular o diagnóstico contínuo dos conhecimentos dos alunos ao planejamento e realização do ensino” (Albuquerque & Moraes, 2007, p. 156). Colaborando com essa nova forma de avaliar, Hoffmann que afirma que “o conhecimento deve estar sempre em processo de desenvolvimento e a avaliação precisa ser contínua e diária, no sentido de permitir a reconstrução permanente de conceitos, sendo um processo que vai detectando os avanços e os retrocessos” (Hoffmann, 2004, p.19).

Dentro dos avanços avaliativos, um deles foi a ressignificação do erro, o mesmo já não é fator excludente e sim, indicador para que haja novos direcionamentos. Na avaliação formativa, o erro serve como indicador daquilo que já foi construído pelo aluno e o que ainda precisa para progredir, e para o docente serve para redirecionar as suas ações pedagógicas e avaliativa.

Uma outra contribuição advinda da mudança de concepção da aprendizagem e da avaliação, foi o entendimento de que a aprendizagem não é homogênea e nem linear. Cada aluno tem o seu tempo e modo de aprender.

Para garantir a diversidade das aprendizagens, é preciso praticar o ensino ajustado as necessidades dos alunos praticando a heterogeneidade. “Que atividades e formas de organização dos alfabetizando devemos praticar, para garantir que, ao final do primeiro ciclo, os que mais precisam e sejam atendidas em suas urgentes necessidades. (Brasil, 2012, p. 8).

Mesmo que seja uma preocupação real, iremos encontrar a heterogeneidade não só no ciclo de alfabetização, mas em todas as etapas de ensino. Por isso, a importância que o

docente tenha o acompanhamento sistemático do seu aluno e a partir dele, ajustar ou regular a aprendizagem. “Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja a intenção seria determinado ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso” (Perrenoud, 1999, p. 45).

Avalia-se para mapear a trajetória da aprendizagem, e dentro dessa trajetória há uma regulação intencional sim. Nesse sentido, essa regulação serve para intensificar as conquistas, captar as dificuldades e encontrar diversas formas para solucioná-las tanto para prática do ensino como na prática avaliativa. Então, deve-se adequar o ensino, didática e avaliação em prol da aprendizagem “Avaliar-se para tentar manter ou melhorar nossa ação futura” (Fernandes, 2005, p. 09).

O foco da avaliação formativa é o aluno, mas o professor também é avaliado, e nessa avaliação há espaço para a auto-avaliação. Na medida que o professor acompanha o desenvolvimento dos alunos, ele deve refletir nas suas ações. “[...] exigir do professor e da professora que sejam intelectuais, autores e atores de sua ação docente, que desenvolvam a capacidade epistemológica de criar e de modelar o seu trabalho, transformando os conhecimentos científicos, artístico e popular em saberes escolares contextualizados” (Silva, 2003, p.10).

Apesar da mudança de uma concepção autoritária, excludente, classificatória para uma concepção centrada no aluno e nas suas construções, como é a formativa, ainda temos lacunas do “o fazer avaliar”, serão demonstradas nos resultados.

## 2.5 PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO DA LEITURA

Como parte integrante das ações pedagógicas, o planejamento tem um papel importante servindo como uma bússola para direcionamento de ideias docentes, na elaboração da avaliação e na tomada de decisão, a fim de promover o desenvolvimento do educando.

Dessa forma, o planejamento tem a função de organizar as estratégias que colaborem para o aprendizado e através dos dados advindos da avaliação alimenta o próprio planejamento.

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (Zabala, 1998, p. 17).

O referido teórico, entretanto, traz as seguintes contribuições sobre o ato de planejar em seus estudos que são: pensar um planejamento em que contemple as necessidades e adaptação de cada criança; levar em considerações os conhecimentos prévios das crianças e assim como a definição de metas a serem alcançadas com o objetivo de superar as dificuldades das crianças. E a falta do planejamento de ensino torna as aulas vazias, sem qualidade e faz com que as crianças percam o interesse pela escola e consequentemente as práticas avaliativas tornam-se vulneráveis a equívocos. “[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização- motivação- disponibilidade diante dela facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisão adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p.73).

Todo planejamento pode sofrer alterações ao longo do seu percurso, pois alguns fatores internos e externos podem causar imprevistos que possam mudar aquilo que foi planejado, por isso, a flexibilidade é um fator presente e pode ser visto como uma ação reflexiva.

E os critérios e os instrumentos avaliativos são de suma importância para elaboração do planejamento e para a realização da avaliação que realmente possam não só acompanhar o desenvolvimento do aluno como reaver a prática docente.

### **2.5.1 Critérios avaliativos da leitura**

Na existência das múltiplas formas de se avaliar, nota-se que é um processo complexo, onde os critérios são fundamentais para o planejamento, avaliação e para se avaliar é preciso ter critérios.

A palavra critério vem do latim criterium e do grego Kriterion, que quer discernir. Em sua acepção comum, é uma regra que se aplica para julgar a verdade.

No sentido filosófico, é um signo ou característica que permite avaliar uma coisa, uma noção, ou, apreciar um objeto. É o que serve de fundamento a um juízo. Pode-se dizer que o critério de avaliação é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Parâmetro, padrão de julgamento, padrão de referência são alguns sinônimos de critério. (Depresbiteres, 1998, p.166, grifo nosso).

Os critérios permitem o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e ainda delimitam ação avaliativa, porque não avaliamos tudo, e tudo de uma vez. O estabelecimento de critério tem como uma das suas finalidades é de ajudar a prática pedagógica, avaliativa e contribuir para os avanços dos alunos. Além disso, é preciso ter critérios bem definidos, algo que precisa da atenção do professor “o critério define o que queremos como resultado de nossa

atividade e, desse modo, estabelece a direção tanto para o ato de ensinar quanto para o ato de avaliar” (Luckesi, 2011, p.412). Há, portanto, uma grande necessidade de definirmos bem os critérios estabelecidos de acordo com os conteúdos curriculares e descritos nas propostas pedagógicas das escolas. Nesse sentido, “o critério é um detalhamento do conteúdo, aquilo que é essencial, que o torna imprescindível para compreensão de conhecimento na sua totalidade” (Batista, 2008, p. 01).

### **2.5.2 Instrumentos avaliativos da leitura**

Já os instrumentos, fornecem informações para que o professor veja outras formas de ajuda na aprendizagem do aluno e servem de indicativos para o acompanhamento. Partindo desse pressuposto, os instrumentos servem de referenciais para a avaliação formativa. “a avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajudá-los às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (Gil, 2006, p. 246)”.

Além, de ser bem definidos, ainda precisa criar estratégias que resolvam os obstáculos a serem superados. Eles servem de princípios que vão nortear a construção da avaliação mais ponderada e baseada naquilo que foi ensino e trabalho na sala de aula. Da mesma forma, que os critérios precisam ser bem elaborados, assim, também são os instrumentos, e que não é uma tarefa fácil. Conforme Perrenoud, “os instrumentos avaliativos são, nesta perspectiva, considerados um recurso de regulação do ensino-aprendizagem por meio das funções diagnóstica, formativa e somativa” (2005, p.126). Eles não só servem para regular os conhecimentos adquiridos, como servem para o exercício do pensar. Os professores precisam se arriscar em relação aos instrumentos. Conforme, Suassuna “os instrumentos dizem respeito ao conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos (2006, p. 111). De acordo com autora, dizemos que os instrumentos avaliativos, devem trazer o maior número possível de informações para subsidiar uma avaliação de qualidade e justa. O que fará o docente com os dados coletados dos instrumentos? Quais os critérios utilizados com as informações advindas dos instrumentos para avaliar? Qual o papel do professor nesse processo de escolhas? O papel do professor é utilizar vários instrumentos avaliativos, a fim, de que o objetivo seja alcançado, e é importante a identificação dos conhecimentos já construídos pelos alunos e ainda, ajudá-los a avançar em suas aprendizagens.

Se o professor não assumir o risco de fabricar instrumentos e inventar situações, desde que tenha a preocupação constante de compreender para acompanhar um desenvolvimento,

como o aluno pode realmente em sua companhia, assumir o risco de aprender? (Hadji, 2001, p. 24).

Por meio das experiências no âmbito educacional, notamos que alguns docentes ainda utilizam a concepção tradicional e como consequência os seus critérios e instrumentos também são.

Os docentes que adotam essa linha de pensamento não aproveitam as atividades na sala de aula, extraclasse, os cadernos, portfólios e entre outros, como instrumentos avaliativos, mas ainda é a prova como o único instrumento avaliativo que importa. Os professores estão mais interessados com a atribuição de notas na avaliação. E as provas são focadas somente nos conteúdos e nas atividades memorizadas, sendo uma avaliação classificatória.

Já os docentes que considera a avaliação como um processo formativo, os critérios e os instrumentos são vistos e utilizados para o desenvolvimento do aluno, ou seja, a sua trajetória com seus avanços e suas dificuldades. Utilizando-se dessa trajetória como elementos de construção de saberes. Assim, não tendo uma visão de uma avaliação quantitativa, classificatória e excludente.

[...] o exercício do ofício docente se realiza também no tempo longo que autoriza às práticas múltiplas, mesmo contraditórias. As formas de organização e as técnicas de trabalho, os procedimentos de aprendizagem e as modalidades de avaliação, as intervenções educativas são tanto herdadas, imitadas e reproduzidas, quanto produzidas empiricamente, construídas e justificadas tecnicamente, ou teoricamente em referência a um corpus referidas e em conjunto de valores (Chartier, 1998, p.165).

Portanto, para que haja uma avaliação que seja mais adequada ao que foi proposto, a concepção escolhida deve de fato nortear a ação pedagógica e avaliativa dos docentes. Tendo como aliados os critérios e os instrumentos escolhidos, que por sua vez precisam ter coerência ao que foi construído “Os critérios e instrumentos de avaliação deveriam levar em conta uma série de fatores, evitando o pensamento dicotômico: sim ou não, certo ou errado” (Depresbiteres, 2009, p.56). Para autora tanto os critérios como os instrumentos avaliativos, devem ter coerência para que se tenha uma avaliação justa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após as discussões teóricas do tópico anterior, iremos explicitar os fundamentos e os procedimentos metodológicos. Em relação aos fundamentos e os procedimentos metodológicos recorremos a pesquisa qualitativa. E segundo Minayo (2001) uma pesquisa só será qualitativa quando ela se “caracteriza pela descrição, compreensão e explicação ao objeto de estudo” (p.16). Ainda segundo Minayo (2022), a pesquisa qualitativa, “Se preocupa [...] com o nível de realidade que não pode ser quantificado” (p.22). A pesquisa quantitativa é importante tanto quanto a qualitativa, pois o uso dos dados quantitativos colabora com a qualitativa e uma complementa a outra.

Os procedimentos metodológicos adotados ajudaram alcançar os nossos objetivos que traçamos. E para os procedimentos dos dados, optamos pela análise documental e bibliográfica, quanto aos procedimentos de Análise de conteúdo recorremos à técnica de BARDIN, (1977). A autora considera a Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos”, não estanques ou inflexíveis, mas “cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ (...) extremamente diversificados” (p.9). Dessa maneira, no processo de utilização da Análise de Conteúdo, serão seguidas as seguintes etapas elencadas por Bardin (p.95): 1. Pré-análise; 2. A explicação do material; 3.O tratamento do resultado, a inferência e a interpretação. Apoiados nessas definições, é que a nossa metodologia está embasada para nos dar o (suporte na (realização dessa pesquisa. Em seguida estaremos detalhando um pouco mais os fundamentos e procedimentos metodológicos.

#### 3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

**3.1.1- Objetivo geral**, investigar as concepções e orientações pedagógicas da avaliação da leitura nos documentos oficiais e suas implicações para a construção de procedimentos avaliativos.

#### 3.1.2 - Objetivos específicos:

Os objetivos específicos são: (i) Analisar os documentos oficiais que estabelecem relação entre a leitura e avaliação na alfabetização e suas contribuições e (ii) Identificar as relações entre as concepções e orientações, nos documentos oficiais, que podem contribuir para a construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos da leitura no Ciclo de

Alfabetização.

### 3.2 PROCEDIMENTO DA PRODUÇÃO DE DADOS

Optamos pela análise documental na qual analisamos os documentos oficiais, tais como: BNCC, PNAIC e PER. Em seguida, explicamos os detalhes do percurso metodológico.

A análise documental permite a busca de informações contidas em documentos que ainda não foram tratados científicamente como: fotografias, cartas, documentos oficiais, revistas, dentre outros (as). Vejamos alguns conceitos sobre análise documental dadas por alguns teóricos: a análise documental, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke & André, 1986, p.39). E ainda é como: “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sobre uma forma diferente do original, a fim de facilitar um estado anterior a sua consulta e referênciação” (Bardin, 2011, p. 51).

Os documentos servem para análise de dados e oferecem resultados que permitem encontrar fatos antigos e oferece fontes para elaborar instrumentos para pesquisa.

Com a análise documental, em muitos casos, além de capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil, ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (Gil, 2002, p.46).

Depois das conceituações referendadas pelos teóricos, algumas etapas que devem ser observadas para a análise documental como: Traçar objetivos, planejamento, identificar as fontes e formular hipótese a serem ou não confirmadas.

### 3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais analisados como foi dito anteriormente são: Base Nacional Comum Curricular, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. Para análise, escolhemos os elementos dos documentos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental, mas com foco no ciclo de alfabetização. Realizamos leituras desses documentos citados, a fim de adquirir informações e impressões iniciais para relacionar aos nossos objetivos. Com base nessas leituras, faremos a identificação de categorias e subcategorias de análise, para, apenas assim, construir os resultados da

pesquisa.

### 3.4 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para os procedimentos de Análise dos dados, recorreremos à técnica metodológica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Bardin considera a Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos”, não estanques ou inflexíveis, mas “cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ (...) extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p.9).

Dessa maneira, no processo de utilização da Análise de Conteúdo, serão seguidas as seguintes etapas elencadas por Bardin (p.95): 1. Pré-análise; 2. A explicação do material; 3.O tratamento do resultado, a inferência e a interpretação. Apoiados nessas definições, é que a nossa metodologia está embasada para nos dar o suporte na realização desse projeto.

A pré-análise é marcada pela sistematização das ideias iniciais, servem para os procedimentos que antecedem as ações como: escolhas de documentos, formulação de hipóteses, objetivos e indicadores que fundamentam a interpretação final; a exploração do material, se concentra na codificação, decomposição ou numeração de vinda de regras predeterminadas que transformam os dados brutos em unidades de registro que estava estabelecida na pré- análise. Já na segunda etapa, que é a exploração do material, a administração sistemática das decisões tomadas, consistem nas operações de codificações, desconto ou numeração, em função de regras previamente formuladas. E na última etapa, o tratamento dos resultados, essa é a etapa que a inferência e a interpretação, são dadas pelo pesquisador( a), com base nos objetivos previstos.

A escolha pela análise de conteúdo (Bardin, 1977), utilizada no tratamento dos documentos foi a técnica essencial para nossa pesquisa, através dela pudemos oferecer subsídios para as inferências e a interpretação dos dados levantados. Nesse sentido, a realizamos a triangulação dos resultados obtidos para aprofundamento e estabelecimento de relações entre eles atendeu aos objetivos específicos da pesquisa.

### 3.5 ETAPAS DA PESQUISA

Na nossa pesquisa, realizamos o Estado da Arte: mapeando as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que possuam o tema de avaliação da leitura na alfabetização, produzidas entre 2017 e 2021, ; e a análise documental da BNCC, PNAIC E PER; revisamos o referencial teórico para identificar se necessitam ser ampliadas para auxiliar as análises; realizamos a escrita e a revisão da dissertação; e, por fim, a defesa da dissertação.

Com a conclusão da nossa pesquisa, o nosso desejo é que sejam ampliadas as discussões acerca das concepções e da avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização. Esperamos que as considerações, sugeridas na conclusão da pesquisa, possam ajudar as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Recife e de todo o país no desenvolvimento de práticas de avaliação da leitura na alfabetização de forma exitosa e adequada a cada nível de aprendizagem do estudante.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção estão os resultados obtidos da pesquisa, tendo como foco os dois objetivos específicos apresentados: (i) analisar os documentos oficiais que estabelecem relação entre a leitura e avaliação na alfabetização e suas contribuições e (ii) Identificar as concepções e orientações em relação avaliação da leitura presentes nos documentos oficiais;

### 4.1 CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA LEITURA PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção apresentamos os resultados referentes ao objetivo específico, a saber, o de identificar as concepções e orientações em relação avaliação da leitura presentes nos documentos oficiais.

#### **4.1.1 O que indicam as concepções e orientações no PNAIC para a avaliação da leitura na alfabetização?**

Neste tópico iremos apresentar as análises das categorias (destacadas em letras itálicas), realizadas nos cadernos do PNAIC destinadas a cada ano da alfabetização.

a) O que informa o Caderno do PNAIC com respeito as concepções e orientações sobre a avaliação da leitura no primeiro ano da alfabetização?

A análise dos dados indicou que o PNAIC, no caderno Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade, não tratou do *direito a aprender a ler*, e quando se refere ao ensino da leitura que não é só *baseado apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, apenas na 8<sup>a</sup> unidade não menciona sobre os métodos utilizados na alfabetização, especificamente na leitura.

Quando se refere do que o *Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, Ano 1/ 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> unidades não trazem informações. Do mesmo modo, o Ano 1/6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> 8<sup>a</sup> unidades em relação aos *estudantes com dificuldade de aprendizagem que se desenvolvem, com mediação de um adulto, e textos que circulam na sociedade*, não trata sobre essa categoria.

Quanto a *relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, Ano 1/ 3<sup>a</sup> , 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> , 7<sup>a</sup> unidades, o PNAIC não menciona essa relação, algo tão importante. Em relação a *avaliação é importante para o processo de leitura*,no Ano 1/ 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, das unidades que não tratam da importância da avaliação, e ao *Ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*,Ano 1 /3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, e 8<sup>a</sup> unidades, não contemplam essa categoria. Do mesmo modo, Ano 1/5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades a *relação entre o uso de recursos didáticos e a avaliação do ensino da leitura*. Em relação as *sugestões de atividades para os docentes*

*quanto á avaliação da leitura, Ano 1/ 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, e 8<sup>a</sup> unidades não mencionam nenhum tipo de atividades. E as unidades 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>, não contemplam a relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura, algo de suma importância. Quanto ao planejamento das atividades de ensino e avaliação da leitura, Ano 1/5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades não contemplam essa categoria. Em relação as orientações oficiais sobre a avaliação e ensino da leitura, Ano 1/5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, não mencionam essa relação. E sobre as atividades para os discentes quanto a avaliação e ensino da leitura, apenas a 1<sup>a</sup> não trata dessa categoria. No que diz a respeito das estratégias de leitura e avaliação de leitura, Ano 1/ 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades não tratam.*

Porém, as demais unidades foram identificadas nas categorias mencionadas acima e iremos apresentá-las a seguir.

A análise do PNAIC, caderno Ano 1/ 1<sup>a</sup> unidade, em relação ao *Direito à aprender a ler*, citou que,

Aprender a ler e escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva, considerando o respeito à heterogeneidade e organizando o trabalho pedagógico nas escolas” (Brasil, 2012, p. 05).

Para que se tenha os direitos assegurados, se faz necessário que os direitos de aprendizagem possam orientar todo o trabalho pedagógico.

O Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade ressaltou o *Direito à aprender a Ler*, na forma da lei,

Art 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Brasil, 2012, p.29).

O direito garante a gratuidade na escola pública para a sua formação básica de aprender a ler e escrever e a outros conhecimentos. É fundamental para a formação integral da criança e, posteriormente, um cidadão consciente dos seus direitos e deveres. A Leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como:

(i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (Brasil, 2012, p. 08).

No Ano 1/ 4<sup>a</sup> unidade o *Direito à aprender a ler*, aponta que toda criança tem esse

direito e que é fundamental para o desenvolvimento da Línguagem.

Algumas habilidades são adqueridas e que dão suporte para o processo de aprendizagem da leitura, na qual a 4<sup>a</sup> unidade elencou, tais como:

Nesses momentos elas aprendem a: ler textos não verbais, com compreensão; ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros temáticos, lidos com autonomia; realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros temáticos, lidos com autonomia; apreender assuntos / temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia; interpretar frases e expressões em textos diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. (Brasil, 2012, p.11).

Habilidades essas que toda criança tem o direito de ter e desenvolver de forma sistemática e de qualidade.

Já no Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade destacou o Artigo 16-§ 1º, os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente, do Brasil. Há, ainda, outras referências a esse direito (Brasil, 2012, p.35). Os currículos ajudam a garantir que as crianças desenvolvam as habilidades do eixo/ leitura da Língua Portuguesa.

No Ano 1/6<sup>a</sup> unidade citou o quadro de direitos de aprendizagem - Língua Portuguesa, “Para o 1º ano, situações de leitura e de produção de textos de diferentes gêneros orais e escritos são indicadas para serem introduzidas e algumas aprofundadas” (Brasil, 2012, p. 32). E os gêneros orais e escritos são fundamentais no processo de apropriação da leitura, tornando a leitura mais prazerosas, ao contrário dos métodos que eram utilizados no processo mais conservador, nos quais os direitos da aprendizagem não eram acessíveis.

Quanto no Ano 1/7<sup>a</sup> unidade ressaltou que “todas as crianças são avaliadas no início e no final do ano evoluíram na aprendizagem da leitura e escrita, inclusive, as que tinham iniciado o ano níveis mais avançados (Brasil, 2012, p.09). Refere-se a avaliação diagnóstica, na qual os alunos são sondados para se verificar o nível de aprendizagem antes mesmo da escolaridade formal.

Já no Ano 1<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> unidade reforçou o *Direito à aprender a Ler*, na forma da lei propriamente dita como, o Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB):

As propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício

da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo ( Brasil, 2012, p. 33).

Assim, a LDB salienta que as crianças tem o direito do pleno domínio da leitura, visando o desenvolvimento integral e dessa forma, garantindo a formação dos exercícios da sua cidadania.

Concordamos na narrativa do PNAIC, na qual teve e ainda tem, grande contribuição na educação, porém, a categoria “*Direito à aprender a ler*”, deveria ser mencionada em todas as unidades do caderno ano 1.

A análise da PNAIC no caderno no Ano1/1<sup>a</sup> unidade em relação ao *Ensino da leitura não é apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, a unidade ressalta que até meados da década dos anos 80, existia um grande debate sobre os métodos utilizados até então. “ Ensinar a ler e escrever envolviam os métodos sintéticos, analíticos e analíticos que exigia que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do processo de alfabetização” (Brasil, 2012, p. 07). Dessa forma, os métodos utilizados na escrita e leitura, eram baseados na concepção de codificação e decodificação.

Existem outras maneiras de aprender a ler muito mais eficazes, a exemplo os gêneros textuais e eles desenvolvem uma compreensão melhor do que seja leitura, diferentemente das cartilhas onde os métodos clássicos eram desenvolvidos. E além, dos textos sem nexo e fora do mundo real na qual a criança vivia.

Os gêneros textuais deu uma nova vida a leitura e ao seu processo de aquisição. Citar parlendas, cantar cantigas, seguir instrução de jogos, ter como atividade uma receita culinária e dentre outras, enriquece a leitura. E além disso, prepara ao aluno para vida real, que precisará lidar com situações diversas. “Os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados a vida cultural e social” (Marcuschi, 2003, p.20).

No Ano 1/2<sup>a</sup> unidade, no diz que diferentemente dos métodos clássicos, os conhecimentos prévios dos alunos colaboraram para o processo de leitura. “ Cabendo ao professor ser mediador da turma, auxiliando na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, neração de hipóteses antes, e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes” (Brasil, 2012, p. 09).

Se contrapondo, aos conceitos sobre os aprendizes que eram reduzidos a memorização do nome, traçados das letras e leitores de textos desconectados da sua vivência.

No Ano1/ 3<sup>a</sup> unidade ressaltou que o processo de Leitura e escrita nos anos 80, se

reduzia apenas a: “[...] seria preciso apenas ter habilidades perceptivas e motoras (discriminação visual, auditiva, coorednação motora fina)” (Brasil, 2012, p. 06). Com isso, na medida que os alunos fossem treinados a repetir som/grafia, os professores já consideravam os alunos alfabetizados.

No Ano 1/5<sup>a</sup> unidade citou que,

assim o trabalho com textos no primeiro ano do Ensino Fundamental precisa ser feito de modo a desenvolver diferentes capacidades e conhecimentos. E além disso, textos longos em situações de leitura autônoma podem desencorajar as crianças (Brasil, 2012, p. 10, 11).

O PNAIC, não se basea nos métodos tradicionais, antes valoriza as diferentes capacidades e conhecimentos do aluno e ainda, indica que os alunos passarão momentos diferente da leitura, e que textos longos dificulta a leitura autônomo, tento a necessidade de valorizar textos significativos.

Quanto no Ano 1/ 6<sup>a</sup> unidade, afirmou que,

É importante que as crianças participem de experiências variadas envolvendo a leitura e a escrita, por meio da diversidade de gêneros textuais e que paralelamente desenvolvam as capacidades exigidas para uma compreensão e apropriação do SEA” (Brasil, 2012, p. 11).

Os gêneros textuais são fundamentais, para o processo da leitura, pois ajuda aos alunos a ler com diversas possibilidades, deixando o processo mais prazeroso.

No Ano 1<sup>a</sup> /7<sup>a</sup> unidade reiterou que os gêneros apresentam possibilidades de leitura diferente e prazerosa como por exemplo,

as histórias em quadrinhos são gêneros textuais muito apreciados pelas crianças, tanto pelos efeitos de humor frequentemente presentes nos textos, quanto pela recorrência de imagens que constituem, juntamente com o texto verbal, os sentidos” (Brasil, 2012, p. 30).

Esse tipo de gênero atrai as crianças e motiva para que façam a leitura autônoma, pois, os mesmos oferecem pistas interessantes.

Em relação ao *Letramento deve ser considerado e as práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, Ano 1/1<sup>a</sup> unidade citou que: “Entende a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (Brasil, 2012, p. 05). O termo letramento não é a substituição da alfabetização, mas está interligada. Conforme Soares,

Alfabetizar e letrar são duas coisas distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (1998, p.47).

Os textos que circulam na sociedade estão intimamente associados de alguma forma com pessoas que ainda não sabem ler e escrever, por meio de mediação de uma pessoa que saiba ler e escrever, ser a ponte para o letramento cotidiano e não formal. Portanto, “[...] podemos ver crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, que são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero” (Brasil, 2012, p.17).

Já no Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade defende o letramento como algo que,

as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos” (Brasil, 2012, p. 22).

Esta unidade apontou que é o letramento é um instrumento fundamental para que a criança possa ler e escrever com autonomia, pois o letramento extrapola os muros da escola.

Concordamos com essa perspectiva de letramento, na qual envolve a criança de forma integral.

No Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade citou o conceito de letramento como,

um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais (Brasil, 2012, p. 07).

Concordamos que o letramento traga uma certa complexidade, ao mesmo tempo é uma forma de organizar e entender os textos, deixando-os mais acessíveis tanto ao aluno como pessoas que não são formalmente escolarizadas. A diversidade dos gêneros pode ser confundida por complexidade, mas para outros, podem ser vistos com riqueza de detalhes, oportunizando a leitura, podendo ser gradual e contextualizado.

No Ano 1/4<sup>a</sup> unidade afirmou que: “[...] na conversa sobre o texto, a criança pode aprender tanto sobre o conteúdo do texto, quanto pode desenvolver estratégias de leitura fundamentais para a inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida” (Brasil, 2012, p. 17).

Isso só mostra o quanto textos significantes podem desenvolver estratégias de leitura, colaborando para a inserção das práticas sociais.

No Ano 1/6<sup>a</sup> unidade trouxe o conceito de alfabetização e letramento está de acordo com Soares quando diz que, “alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas são interdependentes e indissociáveis: os dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente” (Soares,2003, p.54 *apud* Brasil, 2012, p.11).

São processos distintos, porque a alfabetização é a aprendizagem, ou, a aquisição da escrita e leitura, já o letramento é o uso dessa aquisição nas práticas sociais. Porém, embora distintos, são indissociáveis, porque um complementa o outro. A aquisição da escrita e da leitura, ajudam ao letramento.

Quanto a categoria que discute sobre os *estudantes com dificuldade de aprendizagem que se desenvolve com a mediação de um adulto e textos que circulam na sociedade*, o Ano 1/ 1<sup>a</sup> unidade apontou,

a importância da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino, iniciam o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade e a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização, o investimento na formação de professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como pró-letramento (Brasil, 2012, p. 18).

A ampliação do Ensino Fundamental para os 9 anos, favoreceu as crianças com dificuldades na aprendizagem na alfabetização e comprometimento no investimento na formação de professores e em programas de formação continuada como pró-letramento. Dessa forma, ampliação oportunizou as crianças com dificuldades e com a formação de professores, também oportuniza aos professores a se capacitar e assim, as intervenções docentes na aprendizagem das crianças, em especial a leitura.

No Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade citou que,

o processo inicial de apropriação do sistema de Escrita Alfabética, cabe o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos (Brasil, 2012, p. 05).

O professor é o mediador da turma, auxiliando nas dificuldades na leitura utilizando as estratégias e correlacionando com os conhecimentos prévios dos alunos, e ainda utilizando textos que circulam na sociedade.

No Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora que disse,

O TU, tia, o Tu..., tia, o Tu... E assim que introduzimos o gênero textual PARLENDÁ, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema. Dando prosseguimento às atividades escritas do livro, pedi para os alunos sublinharem, no texto do livro, a palavra “TATU”. Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldades

em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo. Passei de banca em banca para ajudá-los. Busquei dar destaque para última questão do LD, que era para escrever palavras que rimassem com os nomes de figuras que apareciam ao lado das lacunas, onde a criança deveria escrever (Brasil, 2012, p. 30).

Desse modo, o professor deverá atuar como um importante parceiro dos alunos, observar-se que a professora auxiliou os alunos nas dificuldades na leitura. É importante ter um mediador nesse processo, enquanto o aluno não alcance certa autonomia.

Já no Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade disse,

[...] que as crianças recém-alfabetizadas leem com muita dificuldade e ficam cansadas mais rapidamente do que as que já têm maior tempo / experiência leitora. Textos longos em situações de leitura autônoma podem desencorajar as crianças (Brasil, 2012, p. 11).

Concordamos com essa afirmativa, quando os textos desinteressantes, apresentados de forma desorganizados visualmente, dentre outras, não é atraente para crianças e principalmente recém- alfabetizada, sabendo que muitas vezes as crianças já trazem as suas dificuldades de fora e somando com processo de leitura que é complexo para criança. Portanto, precisando da mediação do(a) professor (a).

No Ano 1/ 6<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora que realizou a leitura do livro “Estou em forma?”, era um texto que falava sobre os alimentos e atividades física “inicialmente, procurando levantar os conhecimentos dos alunos sobre o que o livro trata, explorou a capa e o título, solicitando, sobretudo, a participação dos alunos que mostram mais dificuldade de leitura” ( Brasil, 2012, p. 20).

Observou-se que as crianças tinham dificuldades com a leitura e que houve a mediação da professora utilizando a estratégia de leitura com texto que circulam na sociedade.

Em relação a *relação entre currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, a 1<sup>a</sup> unidade se refere, ao currículo sobre a mesma perspectiva de Chartier que diz que:

[...] as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.), que corresponderiam a mudanças pedagógicas (Chartier, 2000 *apud* Brasil, 2012, p.06).

A autora se refere as mudanças das práticas de ensino, aos conteúdos, organização de trabalho pedagógico, todos esses elementos fazem parte do currículo, ou seja, tudo que orienta o ensino e aprendizagem. Diante do conceito de currículo, como a fazer a conexão a cultura e

como repensar as práticas de ensino da leitura e da escrita?

Nessa perspectiva, muitas vezes, nós educadores perguntamos: Como incluir e atender à diversidade? Se acreditarmos que é possível, precisamos nos engajar no sentido de repensar o fazer pedagógico na alfabetização, visando ao atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. Para compreendermos e enfrentarmos esse processo, ressaltamos, então, os princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (Nakayama, 2007, *apud* Brasil, 2012, p.12).

Repensar na prática do ensino da leitura e da escrita e repensar em um currículo multicultural, requer um esforço dos atores educacionais. Quando se trata de repensar, é repensar em como reescrever o conhecimento, que aliás, está em constante mudança.

Conforme Moreira e Candau, os autores diz que:

[...] rescrever os conhecimentos escolares que evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas” (Moreira e Candau, 2007, p. 31 *apud* Brasil, 2012, p. 13).

Para os autores é preciso escolher novos conteúdos, novos procedimentos para que novas relações na escola e na sala de aula, possam existir e que o currículo seja orientado culturalmente.

No Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade se referiu ao currículo como, “Currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (Brasil, 2012, p. 06).

O currículo pode ser usado como um instrumento de controle para manipular e a sua ideologia impere, por isso, existe uma relação entre currículo e poder. De acordo com Foucault (1980), “O poder não é algo que se possua, mas algo que se exerce”.

Algo extremamente perigoso, pois pode ser duradouro, alimentando a exclusão dos grupos que adere esse tipo de poder, mantendo a desigualdade e injustiça social.

Infelizmente o currículo como poder, inclui ou exclui determinados conhecimentos que possam ser considerados uma ameaça e até mesmo questões culturais. Então, a relação entre currículo e cultura, são elementos que precisam ser repensados para prática de ensino da leitura.

No Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade não se fez a relação do currículo com a cultura, mas menciona as práticas de leitura e escrita. Morais e Albuquerque (2004) “Realçam que as práticas de leitura e escrita, vivenciadas em situações informais, são inúmeras e geram motivação e oportunidade

de reflexão em torno dos diferentes textos que circulam em nossa sociedade” (Brasil, 2012, p.08 apud Morais e Albuquerque, 2004, p. s/n). Um outro fator que também contribui é a sistematização para a prática de ensino de leitura e a escrita. Refletindo sobre essas relações, como defendem Schneuwly e Dolz (2004), “enfatizamos a importância de se proporcionar aos alunos contatos com os mais diversos Gêneros textuais (Brasil, 2012, p. 09 apud Schneuwly e Dolz, 2004, p. s/n).

Para esses autores, o ensino da leitura e da escrita na escola pode ser sistematizado de forma que o aluno possa refletir, apropriar-se e usar diversos gêneros textuais.

No Ano1/ 8<sup>a</sup> unidade apontou que,

[...] o ciclo de alfabetização tem como um de seus focos o domínio autônomo desse instrumento cultural, a escrita, e a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos. Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens no ano seguinte, sem passar pela angústia da retenção (Brasil, 2012, p.09).

É importante rever o currículo e a cultura para que também seja revistas algumas práticas de ensino e por muitas vezes equivocadas. Em relação a cultura, temos que levar em conta que cada uma tem suas particularidades e que não cabe dentro de um currículo que já este pré-estabelecido.

A análise da PNAIC em relação a categoria, *avaliação é importante para o processo de leitura*, o Ano1/1<sup>a</sup> unidade considera a avaliação diagnóstica como importante pois,

[...] possibilita elaborar o planejamento, atendendo as necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabendo que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades, ajudando-os a ganhar autonomia em leitura e produção de texto (Brasil, 2012, p. 08).

Na avaliação diagnóstica tem a possibilidade de identificar as lacunas da aprendizagem e permite intervenções necessárias para ajudar ao aluno e ajuda ao docente a tomar decisões sobre a direção que deve tomar, uma vez que não existe turma homogênea.

Numa perspectiva de avaliação tradicional avalia-se os alunos na memorização do que foi ensinado, não se leva em conta as suas especificidades. No entanto que fosse dados as respostas de acordo o que foi ensinado “Era preciso garantir que os alunos dessem as respostas corretas, uma vez que o erro precisava ser evitado, pois era indicador de que o estudante não havia aprendido/memorizado o que foi ensinado” (Brasil, 2012, p. 25).

Da mesma forma, a 2<sup>a</sup> unidade, considera a avaliação diagnóstica importante para o

processo inicial “Todas as atividades são realizadas a partir da avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano letivo, destacando as competências a serem desenvolvidas e consolidadas” (Brasil, 2012, p. 14).

No Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade destacou a avaliação como importante para os registros da vida escolar, principalmente na alfabetização, através dos níveis de leitura e escrita.

Numa perspectiva de respeito à diversidade, também discute a avaliação na alfabetização, tratando tanto de exames em larga escala como de estratégias para avaliar, no cotidiano, os progressos dos alfabetizandos, em diferentes âmbitos do aprendizado da língua. Com diversas sugestões de atividades de observação e reflexão para o alfabetizador, o livro traz, ainda uma série de sugestões de leitura em sites da internet que contêm textos e vídeos (Brasil, 2012, p.45).

Já no Ano 1/ 4<sup>a</sup> unidade ressaltou a importância da *avaliação para o processo de leitura*, porque “[...] dado que é por meio da avaliação que o professor pode reconhecer as melhores estratégias didáticas” (Brasil, 2012, p. 08). A conexão entre o professor e aluno, é importante para estabelecer percursos, o meio da aprendizagem, e a avaliação faz parte dessa conexão para que se revele as melhores estratégias didáticas.

No Ano 1/8<sup>a</sup> unidade salientou sobre a importância da avaliação,

[...] o tratamento da avaliação, sobretudo nas propostas que adotam o sistema de ciclos, demonstra um salto qualitativo. Nesse caso, avaliação deixa ser considerada no âmbito restrito da relação professor/aluno e passa a ser vista como questão que diz respeito à escola como um todo e ao sistema de ensino em geral, perdendo o seu caráter de arma utilizada contra os interesses da clientela (Brasil, 2012, p. 15).

Na perspectiva do PNAIC, a avaliação deixa de ser apenas a relação professor/aluno, mas entende com um sentido mais amplo de funcionalidade. Portanto, nesse sentido os outros atores educacionais também fazem parte do processo. São avaliados alunos, professor, escola e sistema educacional, ou seja, sendo heteroavaliação. “assim, a avaliação, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática” (Brasil, 2012, p.15)”.

Em relação ao *ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricula*, o PNAIC caderno 1/1<sup>a</sup> unidade se refere como:

O componente da Língua Portuguesa está dividido pelos eixos: Leitura, oralidade, análise linguística e produção de texto. Com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise

linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos (Brasil, 2012, p.31).

No Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade se referiu ao componente da Língua Portuguesa “ os direitos de aprendizagem são organizados em quatro eixos centrais: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística” (Brasil, 2012, p. 15).

E em todos os eixos os gêneros textuais estão presentes, algo bastante significativo, pois eles tornam a comunicação mais acessível devido a circulação na sociedade. Conforme Leal e Brandão “ Verificaram nos documentos analisados, todos esses eixos teêm aparecido tendo como núcleo o trabalho com os gêneros textuais” (Brasil, 2012, p. 19 apud Leal & Brandão, 2012, p. s/p).

No Ano 1/4<sup>a</sup> unidade ressaltou a impotância da relação entre os componentes curriculares e com todos os eixos da Língua Portuguesa, “a ideia de que alfabetizar implica em ensinar o Sistema de Escrita Alfabetica, a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2012, p.17).

No Ano1/ 5<sup>a</sup> unidade salientou a importância das atividades e a variedade delas no eixo da língua portuguesa “ Um trabalho efetivo implica, portanto, na realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa - oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. (Brasil, 2012, p.05).

Quando nos referimos o eixo /leitura é bom evideciarmos a necessidade da articulação entre todos os eixos, uma vez que a leitura transita entre eles.

Já no Ano1/ 6<sup>a</sup> unidade ressaltou que ao,

[...] analisar e planejar projetos didáticos e sequência didáticas para turmas de alfabetização, assim, como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. E pensar temas e conteúdo, definir metodologias relacionadas às diversas áreas do conhecimento, articulando as e pondo em destaque o papel dos diversos (Brasil, 2012, p. 05).

Essa unidade evidenciar o projeto didático e sequência didáticas que envolva a leitura nos eixos da Língua Potuguesa e nos outros componente, garantindo a interdisciplinaridade que é tão importante para integralidade e da ampliação dos conhecimentos.

Em relação ao *uso de recursos didáticos e a avaliação do ensino da leitura*, no Ano1/ 1<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora que executou uma atividade para sua sala de aula.

Li para os alunos algumas cartas de leitores, discutimos sobre quais são as finalidades das cartas e pedi que eles escrevessem uma carta. Os resultados apontaram as adaptações necessárias para a faixa etária em relação às ideias iniciais do planejamento, no tocante à linguagem e à rotina da turma, assim como ao cuidado em utilizar recursos atrativos para a execução das atividades (Brasil, 2012, p. 25).

Notamos que a professora utilizou o gênero textual “Carta ao leitor”, trazendo as finalidades da carta, e só depois a prática. Quanto a avaliação do ensino, os resultados indicaram que era preciso fazer adaptações para cada faixa etária.

No Ano1/2<sup>a</sup> unidade apontou que os livros didáticos são recursos didáticos que agrupam textos e atividades variadas, são vantagens que ajudam a reflexão sobre as palavras, ensinam o SEA, e as convenções ortográficas. Além dos livros didáticos, os jogos são recursos didáticos importantes também por causa da sua ludicidade, desenvolvimento cognitivo e podem ser adaptados para diversas finalidades.

Os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas; materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabetico e as convenções ortográficas, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de fichas de palavras e figuras; envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita; os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos e embalagens; os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc (Brasil, 2019, p.05).

No Ano1/3<sup>a</sup> unidade também ressaltou que os recursos didáticos trabalhado de forma prazerosa auxiliando a prática e na compreensão da leitura.

[...] a seleção do livro a ser lido para as crianças foi determinante para que elas participassem da atividade de forma lúdica e prazerosa. A intenção foi engajar as crianças na leitura do livro, levando-as a fazer previsões sobre possíveis brincadeiras que conheciam. Logo, esse tipo de atividade fez o aluno avançar em relação a sua hipótese de leitura e escrita, visto que provocou a reflexão sobre os princípios do SEA, de um jeito gostoso e produtivo. Com diversas sugestões de atividades de observação e reflexão para o alfabetizador, o livro traz, ainda, uma série de sugestões de leitura em sites da internet que contêm textos e vídeos (Brasil, 2012, p.40).

No Ano1/4<sup>a</sup> unidade mencionou sobre os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação “Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (Brasil, 2012, p.05).

No Ano 1/4<sup>a</sup> unidade não especifica quais são os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, pois é importante especificar, para direcionar a utilização desses recursos quanto ao ensino da leitura.

No Ano 1/ 6<sup>a</sup> unidade trouxe um relato de uma professora que utilizava livros que fazem parte coletânea indicado pelo MEC.

“Fazedores de amanhecer” O livro foi organizado e apresentado por Heloisa Prieto, traz diversos poemas, em sua maioria sobre animais de diversos habitats, de autores como Augusto Massi, José Paulo Paes, Manoel de Barros, Ricardo Silvestrin, Tatiana Belink y e Thiago de Mello. O volume faz parte de alguns livros infantis voltados à leitura na escola, cuja coletânea é indicada pelo MEC. (Brasil, 2012. P. 16).

Este livro foi financiado pelo FNDE, tendo a primeira versão em 2003, é um livro voltado para leitura e para os anos iniciais do ensino fundamental.

O livro é um importante recurso de didático, pois proporciona uma linguagem e formato de acordo com a faixa etária para uma melhor compreensão, ressaltando que alguns livros, não proporciona. Por isso, adotar o livro como recurso didático, tem que ter uma olhar mais minucioso na escolha. Mas, os livros que fazem parte do PNLD, são recomendados, por serem analisados com a participação do docente.

Além do contato e exposição à leitura de livros que abordam o tema, os alunos tiveram a oportunidade de construir um cartaz, atentando para aspectos importantes quanto à organização do mesmo e sendo orientados quanto à escrita de legendas para as figuras das aves que comporiam o gênero” (Brasil, 2012, p. 06).

Em relação as Sugestões de atividades para os docentes quanto á avaliação da a leitura, a 1a unidade traz algumas sugestões de livros como:

O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos (Silva, Ceris Salete Ribas); Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola (Kleiman, Angela e Moraes, Sílvia); Ciclos, seriação e avaliação (Freitas, Luiz Carlos); Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão (Leal, Telma. Albuquerque, Eliana Borges, Morais, Artur Gomes) (Brasil, 2012, p. 43).

Esses livros sugeridos como atividades docentes, refere-se a leitura interdisciplinar, e a alfabetização e avaliação.

No Ano 1/ 2<sup>a</sup> unidade sugeriu alguns textos a serem lidos e algumas atividades para os docentes como,

Ler a seção “Iniciando a conversa”; Discutir, em grande grupo, a questão:

por que é importante planejar o ensino da alfabetização? Ler o texto 1 Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa), em pequenos grupos. Discutir sobre a questão debatida na atividade anterior, complementando as suas respostas; formular apenas uma resposta que agregue todas as respostas; socializar as respostas em grande grupo; Assistir ao programa “Alfabetização e letramento”, da TVE. (Salto para o futuro – anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 48).

Textos voltados para o planejamento do ensino, alfabetização e letramento. Nenhuma atividade e nem textos voltados para avaliação da leitura.

No Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade as sugestões de leitura e atividades para o docentes foram:

Ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura” e elaborar questão para discutir com o grupo (escolher coletivamente o texto que será discutido). Discutir, em grande grupo, sobre os textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”. Com base nas questões do grupo. Com diversas sugestões de atividades de observação e reflexão para o alfabetizador, o livro traz, ainda, uma série de sugestões de leitura em sites da internet que contêm textos e vídeos (Brasil, 2012, p.47).

As sugestões de textos são escolhidos na seção “ sugestões de leitura”, não deixando claro que tipo de assunto é tratado. Nenhuma indicação para leitura ou atividades para avaliação da leitura.

Ano 1/4<sup>a</sup> unidade deu algumas sugestões de leitura estão na seção “sugestões de leitura” e depois de lidos serão discutidos com o pequeno grupo de docentes “ Discutir sobre os textos da seção “ Sugestões de leitura” com base nas questões do grupo (Brasil, 2012, p. 45). Não sinaliza que tipo de assuntos serão abordados.

Já no Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade deu algumas sugestões para o docente como,

Discutir sobre as questões do grupo relativas à obra da seção “Sugestões de leitura” da unidade. Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento elaborado na unidade: Ler a seção “Iniciando a conversa”; Discutir em grande grupo as seguintes questões e registrar as opiniões no quadro; O que você entende por alfabetizar letrando? Você acha possível trabalhar a leitura e a produção de diversos textos em turmas de alunos ainda não alfabetizados? Se sim, como este trabalho poderia acontecer?; Ler o texto 1, os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando), em pequenos grupos; retomar as questões do item 5 para discutir com base no texto lido ( Brasil, 2012, p. 44).

São atividades voltadas para o ensino, nenhuma indicação de atividades voltada para a avaliação.

Quanto a *relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura*, o Ano1 /1<sup>a</sup> do caderno do PNAIC, nos citou que: “para a avaliação da leitura, é fundamental selecionar bem

o texto, buscando um material que trate de um tema sobre o qual os estudantes tenham familiaridade e um gênero que seja de uso frequente no seu cotidiano ou tenha feito parte de intervenção didática sistemática (Brasil, 2012, p. 25)”.

A citação demonstra o cuidado que a PNAIC tem com a necessidade do aluno, o fato de escolher material que seja de familiaridade do aluno e bem como o gênero que será utilizado. Essa atitude facilita a intervenção do docente. E na avaliação dos conhecimentos pertencentes ao que é vivenciado no currículo “Construir instrumentos de avaliação adequados para cada um desses momentos requer conhecimento acerca do que se deseja ensinar” (Brasil, 2012, p. 25).

No Ano 1/2<sup>a</sup> unidade os gêneros textuais são instrumentos importantes a heterogeneidade, porque circulam na sociedade, permeando assim, o cotidiano das crianças. Leal e Brandão “verificaram nos documentos curriculares analisados, todos esses eixos têm aparecido tendo como núcleo central o trabalho com os gêneros textuais” (Leal & Brandão, 2012 *apud*, Brasil, 2012, p.19).

As autoras analisaram os documentos curriculares e observaram que os gêneros textuais estão presentes em todos os eixos do componente da Língua Portuguesa. Uma vez que a leitura perpassa todos os eixos e componentes curriculares.

No Ano 1/ 3<sup>a</sup> unidade compactou da mesma concepção sobre os gêneros textuais da 2<sup>a</sup> unidade. A mesma traz alguns relatos de professoras que usam os gêneros para ajudar nas dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Veremos o relato de uma das professoras,

Percebi que 90% dos alunos tiveram dificuldade nas atividades em que precisavam fazer a leitura sozinhos, e vi que, das sete atividades propostas no LD, quatro eram desse tipo ( sublimar a palavra “TATU”), passei na banca para ajudá-los (Brasil, 2012, p.30).

É importante a escolha do livro didático, é enfadonho fazer a mesma atividade, desestimulando a leitura ( de 7 atividades do livro, 4 eram de sublimar pode ter sido o fator da dificuldade encontrada para 90% dos alunos na leitura. Pelo o relato da professora pode ser que outras tarefas sejam semelhantes).

A professora passou atividades com gêneros textuais como parlenda e poema “Introduzimos o gênero textual parlenda, além de refletir sobre a questão sonora da rima, que já tínhamos explorado em outra aula, com um poema (Brasil, 2012, p.31).

Já na Ano 1/4<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora que utilizou como exemplo a interpretação dos textos em grande grupo. Porque para ela os alunos podem ter experiências diferentes dos gêneros textuais utilizados e em grande grupo isso, pode ser evidenciado com mais transparência.

Uma forma de agrupamento pode ser, em algumas atividades, organizar as

criança que têm conhecimentos aproximados em relação a um determinado conteúdo, para não possibilitar que as respostas sejam fornecidas pela criança que já o domina. Outra forma de agrupamento é por meio do critério da heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Neste caso, quando uma avança, contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor, a criança também servirá de mediador entre o sujeito e o objeto de aprendizagem (Brasil, 2012, idem).

Quanto se trata a relação entre a heterogeneidade e a avaliação, o Ano1/4<sup>a</sup> unidade mencionou separadamente e a avaliação são raríssimas vezes.

No ano 2/7<sup>a</sup> unidade trouxe no seu texto uma pesquisa realizada por Albuquerque e Cruz, na qual observaram uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização em relação a heterogeneidade ao ensino da leitura e da escrita. A pesquisa das autores indicaram que:

Desde o início do ano letivo, a professora realizava atividades de reflexão, envolvendo diferentes unidades linguísticas: sílabas e letras, sem deixar de contemplar atividades de leitura e produção de textos” (Brasil, 2012, p.11 apud Albuquerque e Cruz, 2000).

As autoras observaram que a professora, ora fazia atividade com grande grupo e outra com atendimento diversificado com formação de pequenos grupos com atividades diversificadas, isso é bom, pois são oportunidades diferentes para promover a aprendizagem,

As crianças não alfabetizadas ficaram em grande grupo com a mediação da professora, que assumiu a função de escriba do texto. Foi observado, nesta aula, que algumas crianças não alfabetizadas, que não conseguiam falar diante do grupo classe, neste grupo menor, ficavam mais à vontade e davam mais contribuições” (Brasil, 2012, p.11 apud Albuquerque e Cruz, 2000, idem).

As atividades mais voltadas para o ensino e a relação da heterogeneidade e a avaliação da leitura, nessa unidade não foram citadas.

No Ano1 / 8<sup>a</sup> unidade trouxe uma pesquisa que teve o objetivo de analisar a relação das professoras que lencionavam 1º ano do ciclo de alfabetização com as aprendizagens dos seus alunos.

O estudo foi desenvolvido em três turmas correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Foram utilizados três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas (Brasil, 2012, p. 26).

Depois dos procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa citados a cima, a

análise dos resultados indicaram que as práticas realizadas pelas professoras eram diversificadas em relação a heterogeneidade.

Quanto ao Planejamento das atividades de ensino e avaliação da leitura , o 1º ano /1<sup>a</sup> unidade do caderno do PNAIC, nos diz que:

A avaliação diagnóstica é importante, pois possibilita elaborar o planejamento, atendendo às necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabemos que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades, ajudando-os a ganhar autonomia em leitura e produção de texto. Sabemos que não é tão simples (Brasil, 2012, p. 08).

Para o PNAIC a avaliação diagnóstica é importante para o planejamento, serve como um termômetro para verificar em que nível os alunos estão, e assim, poder elaborar um planejamento de acordo com a necessidades dos alunos. Pois, cada aluno tem suas especificidades.

E quanto ao planejamento serve para refletir sobre os conhecimentos do SEA, a leitura autômonas dos alunos, situações de leitura compartilhada em que os alunos possa desenvolver estratégias de compreensão de textos.

No Ano 1/2<sup>a</sup> unidade mencionou sobre a finalidade do planejamento “Através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante” (Brasil, 2012, p. 09). O planejamento é o bússula do trabalho pedagógico a ser desenvolvidas e consolidadas para cada ano.

Pensar sobre o que e como fazer em uma escola inclui traçar planos e metas a serem alcançadas ao longo de um determinado tempo, seja este o planejamento de uma gestão escolar ou de uma sala de aula. No caso das salas de aula do ciclo da alfabetização, é importante ter em mente quais são os objetivos do ensino de cada fase, que direitos de aprendizagem temos que contemplar em cada ano para que nossos alunos avancem com sucesso em novas etapas e desafios (Brasil, 2012, p. 05).

O fio condutor da ação pedagógica é o planejamento, pois direciona o professor a traçar objetivos de ensino para cada fase, onde também se crie rotinas escolares para que as crianças possam, também entender como esse planejamento acontece, mesmo que não entende a parte técnica do planejamento, porém, as rotinas e os procedimentos, elas irão entender do jeito delas. Leal (2004) defende a importância do planejamento para vida escolar, e afirma que as rotinas escolares ajudam tanto as crianças como ao professor “[...] as crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se” (Leal, 2004, p. s/n apud, Brasil,2012, p.19).

Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (Leal, 2004, p. s/n *apud*, Brasil, 2012, *idem*)

A partir das orientações se constrói os planos diários, semanais e anual.

O professor jamais deverá estar diante de uma sala de aula, sem utilizar um planejamento, pois, através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante. (Brasil, 2012, p. *idem*).

Concordamos quanto a definição e a funcionalidade do planejamento, mas essa unidade o planejamento é voltado para o ensino, e não encontramos um planejamento voltado para avaliação da leitura.

Já no Ano 1/3<sup>a</sup> unidade mostrou a importância do professor ser criativo no planejamento “o professor precisa ser um mediador da aprendizagem e, para isso, necessita planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos” (Brasil, 2012, p. 20).

O planejamento é uma ferramenta que ajuda o professor organizar a sua didática e assim, através dessa ferramenta criar oportunidades de aprendizagens diferenciadas.

E a avaliação diagnóstica ajuda a revelar os níveis em que os alunos se encontram e a através dessa descoberta, o planejamento será mais focado para as necessidades deles.

A 4<sup>a</sup> unidade trouxe uma experiência de planejamento de uma professora que participou da pesquisa feita por Albuquerque (2011):

A docente utilizou, na sua aula, o livro “Rápido como um gafanhoto”, [...] posso falar sobre esse, que eu planejei com essa turma do 1º ano. Primeiro eu fiz a leitura deleite, aí no outro dia eu o peguei para trabalhar com a leitura. Eu gosto muito de trabalhar com esses textos que eles já conhecem. No dia que eu fui trabalhar com a leitura, primeiro a gente leu e releu várias vezes. E aí pedi para cada aluno fazer o seu, né? Assim, você é como qual bicho, você gostaria de ser como qual bicho? Cada um fez o seu e a gente escreveu a frase de cada um, fulaninha tal... aí escreveu, fez o cartaz com a escrita. E a partir desse cartaz a gente fez um trabalho com leitura, de um a um, aí eu pedia para Alisson ler o de Jussara. Tinha que encontrar lá no cartaz qual foi a frase de Jussara, né? Então isso é um exercício de leitura que é muito interessante para eles que estão começando agora (Brasil, 2012, p. 18).

Esse foi um relato nos mostrou que um planejamento bem elaborado surta efeito que possibilita atividades significantes, sendo estimulantes para o aprendizado. Através da leitura “Rápido como um gafanhoto”, a professora pode fazer outras atividades, onde: “As crianças emitem opiniões e extrapolam os sentidos do texto, tais propostas convergem para as

orientações sobre o ensino de leitura discutidas por Solé (1988), ao tratar de Leitura compartilhada” (Brasil, 2012, p. 18).

Para o Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade “As atividades de alfabetização também se integravam ao seu planejamento, para ajudar na consolidação dessas aprendizagens pelos estudantes” (Brasil, 2012, p. 12). Concordamos que as atividades são importantes, mas o termo “também se integravam ao seu planejamento”, não seja feliz. Acreditamos que as atividades não se integram, elas já fazem parte do planejamento.

No Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade também trouxe a experiência de uma professora que utilizava gêneros textuais e considerava importantes para o seu planejamento:

Destacamos que a sistemática de trabalho desenvolvida pela professora proporcionou o contato e o estudo de gêneros textuais diversos de modo que os alunos tanto exploraram os textos a partir das suas funções e usos sociais, como também discutiram ideias e organizaram informações apreendidas. Estes são fatores relevantes a serem considerados no planejamento das atividades da professora, uma vez que, conforme observamos, puderam favorecer a incorporação dos alunos à comunidade de escritores e leitores (Brasil, 2012,*idem*).

No Ano 1/ 6<sup>a</sup> unidade trouxe sugestões sobre o planejamento, e este com a integração entre a SEA, leitura e produção de texto, a dois componentes curriculares (pelo texto sabemos que um componente é a Língua Portuguesa, mas o outro componente não é explicitado). Ainda o PNAIC, sugere trabalhar com projetos, uma vez que o mesmo, pode transitar com outros componentes. Assim, “é importante que se discuta sobre o projeto didático, não só em função das suas características estruturais, mas também do seu potencial enquanto prática que permite ao professor planejar um trabalho pedagógico adequado à faixa etária dos seus alunos e que dê conta da interdisciplinaridade” (Brasil, 2012, p. 13).

Também traz a diferença entre projeto didático e sequência didática na qual diz que,

uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, monitoramento e avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto” (Brasil, 2012, p. 47).

Qual a relevância da diferença entre o projeto e sequência para o planejamento? O projeto há um interligação com o planejamento, monitoramento e avaliação de forma compartilhada. Acreditamos que seja mais eficaz, pois na construção e na execução do projeto professor e alunos compartilham de todas as etapas. Já no planejamento da sequência é um trabalho mais solitário do docente.

Em relação as *orientações oficiais sobre a avaliação/ensino da leitura*, o Ano 1/1<sup>a</sup>

unidade traz como orientação oficial a importância do currículo no cotidiano escolar “O currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, também não pode ser entendido como decisão de cada um” (Brasil, 2012, p. 06).

Leal e Brandão (2012), analisaram 14 documentos curriculares das secretarias estaduais de educação e 12 das secretarias municipais de capitais brasileiras, nas quais

evidenciaram que todos os documentos explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. Isto é, os documentos priorizam, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita, embora alguns documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos aos processos de interação por meio deles (Brasil, 2012, p. 07).

Nos documentos analisados pelas autoras mostram a necessidade da leitura e a produção de texto, sejam inseridos desde o início da escolarização, embora outros enfatizem as características estruturais do texto e menos a interação entre eles.

Embora a pesquisa cite essa divergência em que uns documentos dêem ênfase a necessidade da leitura e produção de texto estejam presentes desde o início da escolarização e outros dêem ênfase nas características estruturais do texto e menos na interação entre eles. Notamos que essa divergência pode ser de relevante, porém para além do que foi evidenciado é que a avaliação da leitura não tem um papel tão relevante nessa unidade.

No Ano 1/2<sup>a</sup> unidade diz que “O conhecimento das orientações oficiais possibilita a organização das competências e conteúdos que serão importantes para a aquele nível de ensino” (Brasil, 2012, p. 14).

A partir as orientações se constrói os planos diários, semanais e anual.

O professor jamais deverá estar diante de uma sala de aula, sem utilizar um planejamento, pois, através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante (Brasil, 2012, *idem*).

Concordamos quantos as orientações citadas a cima, ressaltando que as orientações nessa unidade não se referiram a avaliação.

No Ano 1/3<sup>a</sup> unidade trouxe as orientações oficiais,

numa perspectiva de respeito à diversidade, também discute a avaliação na alfabetização, tratando tanto de exames em larga escala como de estratégias para avaliar, no cotidiano, os progressos dos alfabetizandos, em diferentes

âmbitos do aprendizado da língua (Brasil, 2012, p. 45).

Nessa unidade quando se refere a avaliação é em larga escala, como estratégia de se avaliar. Não se teve nenhuma orientação oficial sobre a avaliação da leitura.

No Ano 1/4<sup>a</sup> unidade mencionou os documentos curriculares elaborados pelas secretarias de educação como documento que definem “os princípios gerais do trabalho pedagógico e as concepções acerca dos objetos de ensino. Em muitos desses documentos, são estabelecidos alguns direitos de aprendizagem fundamentais” (Brasil, 2012, p. 26). Mais uma unidade que não mencionou as orientações sobre a avaliação da leitura.

Quanto a *atividades para os discentes quanto á avaliação/ensino da leitura*, a Ano 1/3<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora na qual descreveu os tipos de atividades feita com a sua turma e os gêneros textuais utilizados pela professora foram diversificados.

Depois de lerem e desfrutarem os dois gêneros em sua dimensão textual, a professora fez com que os alunos voltassem os olhos para algumas palavras do texto e refletissem sobre elas em sua dimensão sonora. Além da leitura de histórias, fazia, em sala, muitas atividades de jogos com palavras e com cantigas e parlendas (Brasil, 2012, p.31).

Notamos que pela citação a professora explorou bem os gêneros textuais e através deles outras atividades foram elaborada para os alunos.

No Ano 1/4<sup>a</sup> unidade mostrou que as atividades podem ser coordenadas pelo professor como também com a participação do aluno.

[...] muitas aprendizagens podem ser realizadas, tanto em atividades coordenadas pelo professor, como a de conversar sobre um texto lido ou produção em grupo de um texto, quanto em situações de participação em jogos, em que as crianças podem brincar sozinhos ou com mediação do professor, que não precisa estar presente durante toda a partida do jogo” (Brasil, p.16).

No Ano 1/5<sup>a</sup> unidade tem as suas atividade com foco na habilidades da leitura e produção de textos.

Podemos desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades da leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas, como muitas presentes em livros didáticos com textos de tradição oral, como as parlendas, trava-línguas, dentre outros (Brasil, 2012, p. 10).

As atividades conhecidas e que ajudam na leitura e produção de textos, quais como: Cotação de história, brincadeiras, rodas de leitura, jogos e outros, são instrumentos que bem

usados ajudaram na compreensão do SEA, no reconhecimento das letras, compreensão de textos, na fluência, na consciência fonológica, dentre outros. E os gêneros textuais e orais, são imprescindível nessas atividades. Koch e Elias (2009) destacam que “os gêneros textuais são diversos e sofrem variações na sua constituição em função dos seus usos”. (Koch e Elias, 2009 *apud* Brasil, 2012, p.08). Nessas atividades citadas nenhuma recomendação para avaliação da leitura explícita.

O Ano 1/6<sup>a</sup> unidade trouxe uma experiência de atividades de leitura em sala de aula

No primeiro momento, relativa à situação inicial, a professora promoveu uma roda de leitura com o livro “A Poesia das Aves Brasileiras” de autoria de Levi Ciobotariu.. Foi então realizada a leitura das ilustrações com bastante ênfase nas características dos animais e a professora ia escrevendo no quadro as características citadas: as aves possuem asas, penas, bico, patas ou pés, voam, alimentam-se de grãos ou outros bichinhos, tem aves grandes e pequenas (Brasil, 2012, p.31).

A professora proporcionou uma roda de leitura uma atividade bastante significativa, pois, ajuda no desenvolvimento da Linguagem, estimulando a própria leitura, aguçando a criatividade, a como lidar com as ideias diferentes das suas, e através da roda de leitura, pode promover a imaginação.

Já no Ano 1/ 7<sup>a</sup> unidade trouxe as histórias de quadrinhos para trabalhar a leitura, como veremos a seguir:

As histórias em quadrinhos são gêneros textuais muito apreciados pelas crianças, tanto pelos efeitos de humor frequentemente presentes nos textos, quanto pela recorrência de imagens que constituem, juntamente com o texto verbal, os sentidos. Este tipo de obra motiva as crianças a tentarem ler sozinhas os textos e oferecem pistas não verbais para que essas tentativas sejam bem sucedidas. Sua utilização em sala de aula favorece o desenvolvimento de leitura autônoma (Brasil, 2012, p. 30).

Os quadrinhos são gêneros textuais bastante interessantes, pois é uma linguagem chamativa tanto na estética como no formato, ligando assim, texto com imagem, estimulando os sentimentos como preparação para a narração da história.

Nessa atividade não deixa explicitado que era uma atividade para avaliação da leitura, mas é uma excelente oportunidade.

No Ano 1/ 8<sup>a</sup> unidade trouxe a experiência de uma atividade para o discente da seguinte maneira:

Para não se tornar algo cansativo e de certo modo mecânico, o conteúdo foi abordado de maneiras diferentes, como: bingo de letras, pesquisa em cartazes, livros, objetos, leitura do alfabeto no quadro (às vezes em ordem aleatoriamente), escrita de iniciais no quadro após ter dito palavras, no uso

de jogos. [...] eu costumo repeti-las, pois são boas para a aprendizagem e motivam as crianças a querer realizar o que está proposto (Brasil, 2012, p.23).

O que observamos é que a professora teve o cuidado com as atividades para não serem monótonas, por isso, a diversificação delas, embora, repetidas noutros momentos. O bingo de letras, pesquisas de cartazes, livros, leitura do alfabeto e outras, são atividades que estimulam a leitura. Além disso, podem ser utilizadas para avaliação da leitura.

Em relação as *estratégias de leitura e a avaliação de leitura*, o 1º ano/1ª unidade nos diz que

[...] avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. Como abordado por Ferreira e Leal (2006), “é papel de a escola ensinar, favorecendo, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, e avaliar se tais estratégias estão sendo de fato adequadas” (Leal, 2006, p.16 *apud* Brasil, 2012, p.26).

De acordo com Leal (2006), é importante avaliar para que possa mapear a aprendizagem do aluno e as práticas pedagógicas utilizadas. Concordamos com a autora, pois o avaliar serve para uma heteroavaliação, na qual o aluno, a prática docente e as estratégias também passam por esse crivo.

No Ano 1/ 2ª unidade já ressaltou a importância do livro a respeito das estratégias de leituras. Dependendo da escolha do livro, encontraremos textos significativos que vão servir para asb estratégias da melhor forma possível. A unidade menciona que é necessário,

livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros (Brasil, 2012, p. 37).

Já o Ano 1/ 3ª unidade tratou sobre a escolha do livro como um fator determinante para a estratégia de leitura.

Podemos ver que a professora, logo de início, fez uso de algumas estratégias de leitura, a fim de motivar as crianças para o momento da leitura dos textos, atividade permanente em sua rotina diária. Para tanto, a seleção do livro a ser lido para as crianças foi determinante para que elas participassem da atividade de forma lúdica e prazerosa (Brasil, 2012, p. 42).

O livro didático é um material importante por causa das suas atividades que ajudam na aprendizagem dos alunos e ainda faz conexões com todos os eixos da língua “independentemente de restrições ao seu uso e de suas limitações” (Brasil, 2012, p.27).

Mesmo com suas limitações, continua sendo um dos recursos didáticos relevantes para o processo pedagógico. Quando nos referimos a livro, não podemos deixar de mencionar o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que avalia os livros que serão distribuídos nas escolas públicas. A escolha do livro é um fator determinante para a estratégia de leitura, como já foi dito, anteriormente.

No Ano 1/ 4<sup>a</sup> unidade traz a estratégia de leitura como um elemento importante para inserção nas práticas sociais e “na conversa sobre o texto, a criança pode aprender tanto sobre o conteúdo do texto, quanto pode desenvolver estratégias de leitura fundamentais para a inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida” (Brasil, 2012, p. 17).

Também menciona que a leitura compartilhada pode “estimular a realização de antecipações de sentidos, inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade” (Brasil, 2012, *idem*), dentre outras.

Compartilhamos a mesma ideia que afirma que as estratégias de leitura são importantes para a compreensão do conteúdo do texto, para inserção nas práticas sociais, dentre outras. Porém, nessa unidade foram poucas menções quanto as estratégias de leitura.

No Ano 1/ 5<sup>a</sup> unidade trouxe o registro da prática de ensino de uma professora que ensina no 2<sup>a</sup> ano do ciclo de alfabetização, na qual se registrou a sua forma de utilizar as estratégias de leitura como elementos importantes para a compreensão do texto “antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças” (Brasil, 2012, p. 10). Foi observado que a professora trabalhou o eixo de leitura, para antecipar os sentidos e despertar os conhecimentos prévios dos alunos, como veremos a seguir:

Ela direciona os questionamentos, sintetizando o que é mais relevante a ser considerado, tendo em vista o tema escolhido: a diferença entre grupos e culturas diversas. Essa forma de condução é importante porque os alunos ainda estão consolidando a capacidade de explicitar seu ponto de vista, de se fazer entender perante os outros (Brasil, 2012, p. 14).

A maneira que a professora utilizou a estratégia de leitura com a antecipação dos sentidos e os conhecimentos prévios dos alunos, foi muito importante, porque eles ainda estão na fase da consolidação das aprendizagens e também de expor o que pensa do que está sendo proposto.

- b) O que informa o Caderno do PNAIC sobre as concepções e orientações sobre a avaliação da leitura no segundo ano da alfabetização?

A análise dos dados indicou que o PNAIC, no caderno Ano 2/ 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> não trata do *direito a aprender a ler*, e quando se refere ao ensino da leitura, não é só *baseado apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>.

Quando se trata do que o *Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, Ano 2/ 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades, não trazem informações.

Da mesma forma que o Ano 2/ 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> unidades em relação aos *estudantes com dificuldade de aprendizagem que se desenvolvem, com mediação de um adulto, e textos que circulam na sociedade*, não tratam sobre essa categoria.

Quanto a *relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, Ano 2/4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades , o PNAIC não menciona sobre essa relação que é algo tão importante. Quanto a *avaliação é importante para o processo de leitura*, Ano 2/ 3<sup>a</sup> 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> unidades, não tratam da impotância da avaliação e ao *Ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*, no Ano 2/1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> unidades, não contemplam essa categoria. O Ano 2/1<sup>a</sup> unidade a *relação entre o uso de recursos didáticos e a avaliação do ensino da leitura* não contemplam as essas duas categorias. Em relação as *sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura*, o Ano 2/ 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>, não mencionam nenhum tipo de atividades. E no Ano 2/ 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> unidades não contemplam a *relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura*, algum de suma importância. Quanto ao *planejamento das atividades de ensin e avaliação da leitura*, no Ano 2/1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> unidades, não contemplam essa categoria. Em relação as *orientações oficiais sobre a avaliação e ensino da leitura*, no Ano 2/3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> unidades, não mencionam essa relação. E que diz as *estratégias de leitura e avaliação de leitura*, Ano 2/ 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup> unidades, não tratam dessa categoria.

Porém, nas unidades adiante, foram identificadas as categorias mencionadas acima, as quais apresentaremos a seguir.

Em relação a *Direito à aprender a ler*, no Ano 2/1<sup>a</sup> unidade mencionou que a ampliação da consolidação da alfabetização para os três anos, assegurou o direito à aprender a ler.

A razão da ampliação do período de alfabetização para os três anos, sem retenção, se justifica pela possibilidade do ensino propiciar a produção/apropriação da escrita e da leitura bassado nos princípios da continuidade e do aprofundamento. E um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização, portanto, seria possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita até 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012, p. 08).

Nesse sentido, o PNAIC assegurou o direito a ler e escrever de todas as crianças, que

precisavam ser alfabetizadas ao final do 3º do ciclo de alfabetização. “Nesse documento, defende-se que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2012, p. 07).

Dando continuidade, no Ano 2/2ª unidade, também valoriza o ciclo de alfabetização como elemento fundamental para a asseguradade do direito a leitura e escrita.

No ciclo de alfabetização, os alunos têm, portanto, o direito de compreender como funciona a escrita alfabética, mas também de se apropriar de algumas convenções sociais necessárias à leitura e à escrita em nossa sociedade, como o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco entre as palavras (Brasil, 2012, p.18).

Da mesma forma, o Ano 2/ 3ª unidade, traz como elemento fundamental a esse direito o PNAIC através do ciclo de alfabetização “A consolidação da alfabetização, direito de aprendizagem a ser assegurado nos segundo e terceiro anos do primeiro ciclo, é o que vai permitir que nossas crianças leiam e produzam textos, com autonomia” (Brasil, 2012, p. 16). E além da apropriação da escrita e da leitura, os alunos têm o direito de compreender a funcionalidade sociais tanto da leitura como escrita nas convenções sociais.

No Ano 2/4ª unidade diz que o direito a leitura não se concentra no eixo do componente da Língua Portuguesa, mas em outros componentes curriculares.

[...] há uma interdisciplinaridade, encontra-se com outros componentes curriculares como Arte, Matemática, Língua Portuguesa... Neste percurso, a escrita e a leitura estão inscritas nos sentidos que damos ao mundo e estes podem ser construídos com as leituras mobilizadas pelo que conhecemos das nossas e de outras histórias (Brasil,2012, p 25).

A interdisciplinaridade é um elemento importante no processo da leitura e da escrita, permitindo novos conhecimentos e em diferentes áreas. A demonstração disso já está na 7ª unidade, na qual o direito a ler, possibilita a ter conhecimento em outros componentes curriculares, como a Arte “Ler, apreciar e analisar criticamente diferentes objetos artísticos” (Brasil, 2012, p.29). Mais uma vez a importância da interdisciplinaridade.

No Ano 2/8ª unidade defende a permanência na escola como o direito da criança possibilitando uma alfabetização de qualidade como direito “[...] sem retenção para que progrida ao longo do ciclo de alfabetização na apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado dos direitos de aprendizagem a cada ano “(Brasil. 2012, p. 13).

Concordamos com a concepção do PNAIC a esse direito, pois é um direito

fundamental para a formação integral de toda a criança. É o dever do Estado, família e a sociedade, para que o direito seja exercido. O Estatuto da criança e do adolescente- ECA, no seu artigo 53, assegura a esse direito.

Quanto ao *Ensino da leitura que não é apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, O PNAIC Ano 2/1<sup>a</sup> unidade, ressalta que “até meados da década de 1980, o debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever envolvia os sintéticos, analíticos e analíticos sintéticos, os quais exigiam que as crianças apresentassem uma prontidão para o início do processo de alfabetização” (Brasil, 2012, p. 07).

A principal via era a memorização das letras, fonemas e sílabas, para só após isso a criança seria capaz de ler e escrever. Reconhecemos que a memorização não é por si só negativa, pois é um fator importante para a retenção das informações. O que não se pode estimular é uma memorização sem saber a funcionalidade do objeto, no contexto de uma aprendizagem mecânica.

O PNAIC defende o direito da compreensão da funcionalidade da escrita e da leitura, na qual defendemos também.

No ciclo de alfabetização, os alunos têm, portanto, o direito de compreender como funciona a escrita alfabética, mas também de se apropriar de algumas convenções sociais necessárias à leitura e à escrita em nossa sociedade, como o uso de diferentes tipos de letra e a utilização do espaço em branco entre as palavras (Brasil, 2012, p. 18).

No Ano 2/2<sup>a</sup>unidade, defende a consciência fonológica, diferentemente da consciência fonêmica, na qual os métodos sintéticos e analítico eram baseados “Apesar das evidências atualmente disponíveis de que a capacidade em segmentar palavras em fonemas pronunciando-os um a um em voz alta, não é condição necessária ou requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Morais, 2004 *apud* Brasil, 2012, p. 10).

No Ano 2/3unidade, a unidade menciona a desinvenção da alfabetização, termo usado por Soares (2004), por causa da má interpretação do construtivismo, na qual persistia na negação da sistematização do ensino “para expressar o processo de obscurecimento e, consequentemente, de destruição da especificidade da alfabetização em relação ao letramento” (Soares, 2004, p.14 *apud*, Brasil, 2012, p. 15-16). Soares (2004), ainda continua dizendo que “infelizmente, em tempos recentes esse ensino tem, muitas vezes, sido abandonado, porque supostamente estaria relacionado aos tradicionais métodos de alfabetização, que promoviam um ensino direito, explícito e sistemático do SEA por meio da repetição e memorização” (Soares, 2004, *idem*).

Para que as crianças conseguissem ler e escrever, havia a necessidade de uma sistematização com qualidade, porque os processos não são espontâneos.

No Ano 2/4<sup>a</sup>unidade, menciona que “[...] por muito tempo e ainda algumas práticas de alfabetização têm sido desenvolvidas de forma homogênea ao longo da história” (Brasil, 2012, p.07), essa prática classifica os alunos no mesmo nível de aprendizado.

Mas que se deve levar em conta heterogeneidade. “[...] lugar de interação com diferentes textos escritos em atividades significativas teórica de alfabetização de leitura e produção” (Brasil, 2012, *idem*). Concordamos que os métodos da alfabetização sejam nessa interação.

Em relação ao *letramento que deve ser considerado e práticas de ensino da leitura ser adequadas*, Ano 2/1<sup>a</sup> unidade, diz que “[...] muitos educadores passaram a considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas de leitura e escrita” (Brasil, 2012, p.14).

O PNAIC é uma política pública que mais valoriza e divulga o letramento como uma ferramente de inserção da leitura e escrita nas práticas sociais dos alunos.

E conforme as pesquisas sobre a prática docente de Cruz (2008,2012), afirmam que:

[...] possível sim desenvolver o ensino na perspectiva do alfabetizar letrando de modo a garantir que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabetica ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de letramento concluem os 2º e 3º anos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo ( Cruz, 2008,2012 *apud* Brasil, 2012, p. 16).

As Análises dos resultados das pesquisas da autora ressaltam “os eixos de leitura, produção de textual e apropriação alfabetica e ortográfica, graduando-os progressivamente de acordo com os três anos do ciclo” (Brasil, 2012, p. 16).

Já no Ano 2/ 2<sup>a</sup> unidade destaca a importância do letramento no planejamento “A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento é uma das temáticas dessa unidade” (Brasil, 2012, p.05). Tendo como uns dos objetivos “aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização e planejar o ensino na alfabetização, analisando e criado propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (Brasil, 2012, *idem*). Nesse sentido, como aprofundar o conhecimento sobre a alfabetização e planejar propostas de ensino através das rotinas na perspectiva do letramento? Soares (2003), responde que há dois objetivos a serem alcançados, “o primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e

finalidades. E o segundo, implica ajuda-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita” (Soares, 2002, p.70 *apud* Brasil, 2012, p. 16).

No Ano 2/ 3<sup>a</sup> a unidade, menciona que não há nenhuma objeção entre o SEA e a prática de leitura, mais a produção de textos de diferentes gêneros que são ensinados na sala de aula. Dessa forma, Soares (1998), defende a ideia que, “as atividades de reflexão sobre a SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente” (Brasil, 2012, p. 20).

De acordo com Soares (1998), defendemos de igual modo a interação da SEA e as práticas de leitura, produção de textos com o auxílio dos gêneros. Não podemos ter a mentalidade tradicional em que primeiro de se aprende uma coisa e depois a outra. Numa concepção construtivista e na perspectiva do letramento, defende-se que há essas relações simultâneas.

No que se refere ao *Estudantes com dificuldade de aprendizagem, se desenvolve com a mediação de um adulto o conhecimento sobre textos que circulam na sociedade*, a Ano 1/ 1<sup>a</sup> unidade, trouxe relato de uma professora sobre essa categoria.

A professora utilizava-se de diferentes estratégias para ajudar aos alunos que tinham dificuldades em fluência e compreensão de textos. Usou como recurso didático, o livro, e os seus textos eram significativos. Para os alunos com dificuldade na fluência e na compreensão textual, a professora trabalhou no livro “Baio de rato”, obra de Mary França e Eliardo França para os alunos com maior fluência e melhor compreensão leram “Sou fada? Sou bruxa?

A atividade de leitura e produção textual nesses textos, serviram para identificar o nível de escrita dos alunos; a leitura de palavras sem auxílio de pistas contagem de sílabas; leitura de frases e a escrita do nome completo com autonomia (Brasil, 2012, p. 25).

Fez leitura em voz alta com a turma que tinha mais autonomia e leitura individual com os que tinham mais dificuldade na leitura e na sua compreensão e ainda organizava pequenos grupos utilizando dos gêneros orais como: Parlenda e Cantigas, entre outras atividades com a finalidade de atingir os objetivos propostos.

No Ano 2/2<sup>a</sup>unidade, também trouxe outro relato docente sobre qual a estratégia é utilizada para ajudar aos alunos a superar as dificuldades,

organizei pequenos grupos de crianças de acordo com o nível de leitura e escrita, tendo cada uma sua vez. Acompanhei o desenvolvimento das jogadas, intervindo conforme o grau de dificuldade que os jogadores apresentavam; é comum reinventar o uso de um jogo já vivenciado e perguntar a opinião da turma quando o jogo termina (Brasil, 2012, p. 24).

Diferentemente da professora da 1<sup>a</sup> unidade que o utilizou o livro como recurso didático, a professora dessa unidade utilizou o jogo e o projeto didático. O jogo é um recurso que possibilita a reflexão sobre o SEA, dependendo qual a intencionalidade, já o projeto didático, possibilita as práticas de leitura e escrita.

[...] os jogos na alfabetização como atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfábética, contemplando diferentes unidades linguísticas. Além disso, o desenvolvimento das sequências e os projetos didáticos indicam a importância de desenvolver práticas de leitura e escrita, semanalmente, de forma significativa e contextualizada, e atreladas aos diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa na exploração dos gêneros orais e escritos, bem como aos diferentes componentes curriculares (Brasil, 2012, p. 24).

Já no Ano 2/5<sup>a</sup>unidade a professora do 2<sup>a</sup> ano do ciclo de alfabetização, fez um levantamento para sondar o nível de dificuldade dos seus alunos e utilizou com recurso didático o livro “inicialmente, procurando levantar os conhecimentos dos alunos sobre o que o livro trata, explorou a capa e o título, solicitando, sobretudo, a participação dos alunos que mostram mais dificuldade” (Brasil, 2012, p. 21).

Já no Ano 2/ 8<sup>a</sup> unidade trouxe a experiência de uma professora do 2<sup>º</sup> ano do ciclo de alfabetização que diversificava as atividades ou comandos, para saber o nível de dificuldade dos alunos, para isso, fazia atendimento individualizado e o acompanhamento. E ainda, trabalhava com fábulas “coletivamente, realizei leitura de fábulas e conversa sobre elas. No entanto, em outros momentos realizei atividades em grupo e individual” (Brasil, 2012, p. 34).

Para a apropriação do SEA, a professora o utilizou o livro na qual estava a fábula citada anteriormente. Porém, nesses momentos “ busco interagir, pergunto o nome do livro, pergunto sobre as letras ali presentes, ou seja, a sede pela leitura permite significativos momentos de reflexão do sistema de escrita” ( Brasil, 2012, p. 34). E para a atender a necessidade da leitura, ela utilizou a fábula “ O trabalho com fábulas que realizei exemplifica a referida situação. Coletivamente, realizei leitura de fábulas e conversa sobre elas. E Para alguns, propus questões escritas de compreensão de texto e produção textual (Brasil, 2012, *idem*). Quanto a atividade de produção de texto, não foi explicitado.

Nessa aula, no processo de diversificação, utilizei atividade mais focada na aprendizagem do Sistema de Escrita Alfábética para as crianças que não dominavam tal conhecimento; para as outras, foi realizada uma atividade de leitura e produção de texto. É importante ter momentos em que as crianças que não dominam o sistema sejam desafiadas a realizar atividades para tal fim (Brasil, 2012, p. 35).

Reconhemos que o gênero oral “ fábula”, é um mecanismo interessante, pois tem uma narrativa simples que ajuda na compreensão do texto, na sequência da atividade, na reflexão do SEA, amplia o vocabulário, e ainda estimula a imaginação.

Observamos que a docente realiza atividades diversificadas para ajudar os seus alunos que tinham dificuldades tanto na apropriação do SEA, como a leitura e produção de texto.

Concernente a *relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, a 1<sup>a</sup> unidade diz que “o currículo no ciclo de alfabetização configura-se como um produto histórico cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar” (Brasil, 2012, p. 07).

O currículo é um mecanismo de conflito de saberes, pois “[...] como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o “currículo oculto” no ambiente escolar” (Brasil, 2012, p.07). E conforme Marinho (2008), autor da pesquisa sobre “Propostas curriculares do componente língua Portuguesa de diferentes Secretarias de Educação”, foi verificado que,

[...] apesar de sabermos que a escrita é um produto cultural e o ato de ler e escrever são patrimônios culturais que devem ser disponibilizados a todos, historicamente a escola transformou a escrita de objeto social/cultural, que possui uma existência social, em objeto exclusivamente escolar, ocultando, muitas vezes, suas funções extraescolares. (Marinho, 2008, p. 02, *apud* Brasil, 2012, p.07).

Apesar de algumas propostas curriculares se denominarem interacionista, essas propostas se contradizem, pois, a pesquisa revelou que muitas propostas defendem a centralidade do ensino no texto, e na gramática, nos moldes tradicionais. Precisamos repensar as práticas de ensino da nossa língua, como instrumento de comunicação e interação, a língua não é apenas um conjunto de regras e estruturas, mas poder de se comunicar e interagir. É bom ressaltar quando o Ano1/ 1<sup>a</sup> unidade menciona a cultura, ela se refere a aplicabilidade da cultura da Língua Portuguesa.

No Ano2/ 2<sup>a</sup> unidade a relação entre *currículo e cultura* surge como

[...] uma conjugação de ações entre as orientações que os documentos propõem para o ciclo de alfabetização e o que efetivamente é construído no cotidiano das escolas, permeados por concepções acerca do que se deve ensinar e aprender na alfabetização” (Brasil, 2012, p. 06).

Dentro das orientações curriculares devem-se se fazer valer que os alunos são sujeitos históricos, que trazem experiências que tem um valor imensurável e que fica além do currículo oficial. De acordo com a citação acima, diz a respeito dos documentos “são

construídos no cotidiano das escolas”, dissemos, mas, que esse cotidiano escolar é recheado de experiências da interação “escolar e extraescolar”. “[...] indivíduos ou grupos de convívio que, ao longo do tempo, promovem e realizam (individual ou coletivamente) as ações sociais produtoras de fatos históricos” (Brasil, 2012, p. 28).

No Ano 2/ 2<sup>a</sup> unidade tratou da relação *currículo e cultura para se repensar nas práticas* de ensino e na avaliação da leitura. Na elaboração do currículo, levando em consideração as experiências escolar e extraescolar. Concordamos na relevância dos conhecimentos prévios e os que são adquiridos de forma sistemática.

No Ano 2/ 5<sup>a</sup> unidade abordou a cultura como práticas, valores e tradições de um grupo. E para exemplificar trouxe a experiência de uma professora que trabalhou com a estratégia de leitura, com antecipação sentidos e os conhecimentos prévios dos alunos, atraiu elementos de culturas diferentes. A professora utilizou um conteúdo existente no currículo da Língua Portuguesa “estratégia de leitura” e fez uma ponte para o aprendizado de várias culturas.

[...] a professora trabalha como eixo de leitura levando os alunos antecipar os sentidos e ativar conhecimento prévios relativos ao texto que vai ser lido. Ela direciona os questionamentos, sintetizando o que é mais relevante a ser considerado, tendo em vista o tema escolhido: a diferença entre grupos e culturas diversas (Brasil, 2012, p. 14).

A relação entre currículo e a cultura é importante, porque influencia na prática do ensino e essa prática precisa ser repensada, uma vez que o currículo é estar inserido na cultura e cultura é multifacetada.

No que diz respeito a *avaliação é importante para o processo de leitura*, a 1<sup>a</sup> unidade trata da avaliação em larga escala, mas especificamente provinha Brasil, que visa avaliar o desempenho dos alunos e instituições educacionais.

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização, das escolas públicas brasileiras, elaborada pelo INEP e distribuída para as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Na sua última edição (2012) avaliou, por meio de 20 questões, o nível de alfabetização dos alunos /turma nos anos iniciais do ensino. Por meio desse instrumento, é possível diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2012, p. 22).

A importância dessa prova é justamente ver o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, incluindo todos os eixos e Matemática, identificando possíveis lacunas nas habilidades de leitura e escrita. Concordamos com a relevância da avaliação em larga escala,

porém, nessa unidade não se menciona a avaliação da aprendizagem, em especial, da leitura.

Já no Ano 2/2<sup>a</sup> unidade diz que “é imprescindível selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade” (Brasil, 2012, p. 11). Menciona a avaliação da leitura, mas a escolha do material ligado a planejamento e não a importância dela e sua aplicabilidade.

E no Ano 2/ 8<sup>a</sup> unidade afirmou que para garantir o progresso nas aprendizagens, a avaliação deve ter caráter “processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica” (Brasil, 2012, p. 13). Além de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, permite que tenham ajustes. Um processo participativo porque garante o envolvimento de todos que fazem parte do processo avaliativo, afinal de contas, não é só o aluno que é avaliado, garantindo que o processo de ensino e aprendizagem seja de maneira mais justa, considerando os avanços e as dificuldades dos alunos.

Quando nos referimos a avaliação, isso não nos remete apenas aos alunos, já que há lugar para a heteroavaliação, o professor e instituições educacionais, que também são avaliados, como dito anteriormente. Em relação ao professor, Zabala (1989) ressalta que é

[...] pautado na concepção de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva, recomenda que este realize uma constante avaliação do trabalho desenvolvido nas salas de aula, buscando estabelecer o que se deve aprender, o que se deve fazer e como deve ser desenvolvida cada atividade (Zabala, 1989 *apud* Brasil, 2012, p.13).

No que diz a respeito do *ato de ler faz parte de vários eixos da Língua Portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*, a 2<sup>a</sup> unidade traz a finalidade do eixo leitura como “[...] dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura” (Brasil, 2012, p.10). O depoimento de uma professora sobre os eixos do componente curricular Língua portuguesa, nos diz que,

[...] são contemplados, semanalmente, tendo diferentes focos conforme a proposta para o dia e organizados, principalmente, com base na necessidade da turma. Com essa dinâmica, tenho como objetivo inserir cada vez mais as crianças no universo da leitura e escrita caminhando para a consolidação das atividades de apropriação (Brasil, 2012, p. 07).

Não só a leitura transita nos eixos do componente curricular da Língua Portuguesa, como os demais componentes.

No Ano 2/ 4<sup>a</sup> unidade trouxe a importância das atividades de leitura como integrante a organização curricular,

[...] como as atividades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa, envolvendo momentos de conversa, exposições orais, leitura e escrita de textos, análise de imagens, quadros, gráficos, problemas e outras atividades possibilitaram o estudo de conteúdo das diversas áreas de conhecimentos, a graduação também pode ser garantida no trabalho com textos mais complexos, como a elaboração de resumos, esquemas e resenhas (Brasil, 2012, p. 33).

A leitura como parte integrante da organização curricular se faz presente na interdisciplinaridade como fator de conhecimentos específicos, na formação integral do aluno, dentre outros.

No Ano 2/8<sup>a</sup>unidade mencionou a interação entre os eixos da Língua Portuguesa, através da prática de ensino de uma professora que,

[...] buscando contemplar os diferentes níveis de escrita alfabetica, trabalho constantemente os eixos do componente curricular Língua Portuguesa. Realizo leituras diárias no início das aulas, fazendo uso de um ambiente bastante significativo para a turma, o cantinho da leitura, localizado no fundo da sala e organizado no início do ano, a fim de tornar a leitura um hábito e uma atividade prazerosa (Brasil, p. 33).

A professora utilizou leituras diárias para contemplar os diferentes níveis de escrita, sendo um exemplo de interação entre os eixos da Língua Portuguesa.

Concernente *a relação entre o uso de recursos didáticos e a avaliação*, o Ano 3/ 2<sup>a</sup> unidade utilizou o livro, televisão, rádio, computador, jornais, revistas e outros, como veremos.

Livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentros (Brasil, 2012, p. 35).

Os recursos citados todos circulam na sociedade e alguns desses fazem parte do cotidiano de alguns alunos.

O fato é que esses recursos que dão suporte para o ensino e para a aprendizagem também servem para a avaliação.

No que diz respeito Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade traz o jogo como exemplo de recurso didático, na qual uma professora citada na unidade utilizou, “[...] usa o recurso didático o jogo, falando da importância de observar as letras iniciais das palavras para completar a cartela. Pergunta aos alunos se têm dúvidas e , e, seguida, faz a leitura das regras para as crianças” (Brasil,

2012, p.25). Os jogos são recursos interessantes e chamativos, estimulando as estratégias para ultrapassar os obstáculos.

No ano 3/4<sup>a</sup> unidade também traz o livro como recurso didático

Outros materiais de leitura que estão cada vez mais presentes na sala de aula também podem contribuir para aprender brincando. É o caso, como foi exemplificado anteriormente, dos acervos de Obras Complementares que integram também o PNLD e dos livros de literatura infantil que compõem o Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil, 2012, p. 14).

A ressalva para as obras complementares que fazem parte do PNLD e dos livros de literatura. São materiais de qualidade recomendados pelo PNAIC e que servem para promover a leitura e a literatura, por sua vez, as obras literárias fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

No Ano 2/ 5<sup>a</sup> unidad traz consigo a ficha e o livro, como recursos didáticos “a ficha é um recurso que os alunos levavam para casa, preenchidas, e cada aluno fez a leitura da sua ficha, na frente da sala. Em seguida, relacionando com a discussão sobre hábitos alimentares, a professora propôs a leitura do livro “Brinque-book com as crianças na cozinha” (Brasil, 2012, p. 17).

O Ano 2/6<sup>a</sup> a unidade também utiliza o livro como recurso de didático.

Com frequência são encontradas atividades em livros didáticos, onde são expostos textos retirados de revistas, jornais, encyclopédias para contextualizar os conceitos matemáticos. Além de promover o trabalho que articula Matemática e Ciências, a presença dos textos estimula as tentativas de leitura autônoma das crianças, contribuindo também para a consolidação das correspondências grafofônicas (Brasil, 2012, p. 11).

Na citação observamos a importância dos recursos didáticos e a relação com o eixo de leitura presente em outros componentes curriculares e também a intertextualidade, contribuindo para a consolidação das correspondências grafofônicas e para uma leitura mais autônoma.

Do mesmo modo, a 7<sup>a</sup> unidade reconhece o livro como um recurso didático importante como:

Os livros didáticos do segundo ano trazem um acervo interessante de sugestões de desenvolvimento de atividades em duplas e pequenos grupos, dentre os quais podemos destacar a produção de escrita de palavras, de listas, de pesquisas, de leitura de pequenos textos, de conversas sobre um assunto ou sobre um gênero textual, de reflexão sobre o significado de palavras, de composição de palavras a partir de sílabas dadas, entre outras (Brasil, 2012, p. 23).

O livro traz um acervo de sugestões de atividades, envolvendo gêneros textuais e orais, na qual são utilizados em diversas atividades. Reconhecemos a importância do livro como recurso didático, porém não se pode ter só ele como fonte.

Já no Ano 2/ 8<sup>a</sup> unidade mostra a importância da reflexão sobre a otimização do ensino e da aprendizagem, a heteroavaliação, das escolhas dos recursos didáticos e na aplicabilidade das atividades.

Uma pesquisa feita por Cruz & Albuquerque ( 2012), analisou as práticas de ensino das professoras Lúcia e Cristina, na qual foi observado,

[...] uma preocupação com a otimização do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, demonstrando uma capacidade de investigar a sua própria prática e de propor mudanças quando necessário. No geral, essa atitude pode possibilitar a reflexão sobre: como organizam o seu ensino? Como os conhecimentos das crianças são socializados? Como os materiais pedagógicos são elaborados/ aplicados/ socializados? ( Brasil, 2012, p.30).

[...] os relatos apresentados também nos apontam a importância de os docentes pensarem na utilização dos recursos e materiais didáticos: quais são os critérios de seleção, organização e aplicação das atividades? Como se dá a distribuição delas na rotina diária? Quais são as dificuldades e possibilidades de realizá-las? Como fazer o atendimento diferenciado às crianças? Como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa? Como avaliar a aprendizagem da criança considerando os três anos para o processo de alfabetização? Qual a importância da organização dos arquivos de atividades e materiais didáticos? ( Brasil, 2012, p.31).

Concordamos inteiramente com o PNAIC em alertar aos docentes, através dessa pesquisa descrita nessa unidade, a importância da escolha dos recursos, a prática de ensino e avaliação da leitura.

No que diz a respeito *as sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura*, no Ano 2/ 1<sup>a</sup> unidade apresenta sugestões que se encontram no portal do professor como:

No Portal do Professor alfabetizador, há propostas de instrumentos de avaliação da leitura e da escrita para cada ano do ciclo de alfabetização. Assistir ao Programa “Leitura e produção de textos na alfabetização” (disponível em [www.ufpe.br/ceel](http://www.ufpe.br/ceel)); discutir sobre a concepção de alfabetização subjacente ao Programa ( Brasil, 2012, p.21,46).

Recurso disponibilizado pelo PNAIC para auxiliar ao docente na sua prática de ensino e avaliativa. No Ano 2/ 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades seguiram a seção encontradas em todos os cadernos do PNAIC, como sugestões de Leitura que auxiliam na prática de ensino e avaliativa.

No Ano 2/2<sup>a</sup> unidade “ [...] sugestões de atividades para cada forma de organização e orientações ao professor sobre como planejá-las e executá-las” ( Brasil, 2012, p. 44).

No Ano 2/3<sup>a</sup> unidade “Socializar e discutir as questões relativas às sugestões de leitura. Ler de forma compartilhada o texto 2 (O ensino do Sistema de Escrita Alfabetica no segundo ano do ciclo de alfabetização); discutir as ideias principais do texto” (Brasil, 2012, p. 48).

E no Ano 2/4<sup>a</sup> unidade trouxe as sugestões como,

Realizar a leitura compartilhada do texto 1 (O lúdico na sala de aula); discutir em grande grupo, discutir com base nas questões de leitura dos textos da seção “Sugestões de leitura”. A partir da leitura do manual didático dos jogos distribuídos pelo MEC ( <http://www.ufpe.br/ceel/ceel-material-apoio.html>), construir outros jogos (Brasil, 2012, p. 44).

No Ano 2/5<sup>a</sup> unidade traz como sugestão a socialização de exepriências de das práticas docentes, relação entre leitura e produção de texto e outros, como veremos,

Socializar, em grupos, as experiências vivenciadas com base na sequência ou projeto didático planejado (tarefa de casa e escola); discutir e registrar as conclusões do grupo quanto: a) às relações entre as situações de leitura e produção de textos e o estudo do tema proposto; b) aos eixos de ensino trabalhados e às relações de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências e Geografia; c) ao que os alunos aprenderam; elaborar um cartaz com as conclusões gerais do grupo; socializar as conclusões dos grupos em grande grupo ( Brasil, 2012,p.48).

E no Ano 2/ 8<sup>a</sup>unidade, traz as atividades da seção “ sugestões de leitura”.

Socializar, em grupos, as experiências vivenciadas com base na sequência ou projeto didático planejado (tarefa de casa e escola); discutir e registrar as conclusões do grupo quanto: a) às relações entre as situações de leitura e produção de textos e o estudo do tema proposto; b) aos eixos de ensino trabalhados e às relações de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares Língua Portuguesa, Ciências e Geografia; c) ao que os alunos aprenderam; elaborar um cartaz com as conclusões gerais do grupo; socializar as conclusões dos grupos em grande grupo (Brasil, 2012, p. 45).

Observamos que a maioria das atividades são voltadas para a prática do ensino e poucas para a avaliativa.

Em relação a relação entre a *heterogeneidade e a avaliação da leitura*, a 1<sup>a</sup> unidade, traz como concepção de avaliação, “adotamos parte da defesa da não repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando – o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador,

qualitativo, dialético, dialógico, informativo, informativo-regulador” (Brasil, 2012, p. 19).

Notamos que esse tipo de avaliação favorece a heterogeneidade, dando condições para uma aprendizagem e um processo de avaliação mais coerente.

No Ano 2/2<sup>a</sup> unidade traz a organização como um dos fatores para a relação heterogeneidade e a avaliação, “Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos” (Brasil, 2012, p. 17). Não use o termo de heterogeneidade, mas contempla o que se pode fazer para superar as dificuldades.

No Ano 2/ 7<sup>a</sup> unidade traz recomendações as docentes de como reconhecer os fatores que causam as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem como:

[...] considerar que os alunos não apresentam os mesmos percursos de aprendizagem ou não estão inseridos nas mesmas condições sociais que podem vir a influenciar sua aprendizagem frente aos conteúdos escolares./Essa primeira constatação acerca da heterogeneidade das turmas é necessária a nós, docentes, uma vez que precisamos ter em mente, já no início do ano, que a preparação dos conteúdos a serem explorados precisará estar em consonância com os níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos em cada área de ensino (Brasil, 2012, p.16).

Os docentes desde o inicio do ano a observar quais as necessidades dos seus alunos, a avaliação diagnóstico é um bom termômetro para ter a impressão inicial. Precisam preparar os conteúdos, atividades e tudo aquilo esteja em coerência ao nível de aprendizagem do aluno.

No Ano 2/ 8<sup>a</sup> unidade traz às diferenças e ao atendimento à diversidade considerando a heterogeneidade, há uma “necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e o acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa; dentre outras reflexões” (Brasil, 2012, p.19).

E, ainda, considera a intervenção como um fator relevante, “intervenção pela docente junto àqueles alunos que apresentam mais dificuldade” (Brasil, 2012, *idem*). Os procedimentos adotado como:

A organização da turma em duplas ou em pequenos grupos permite uma mobilidade maior para a docente, e ordenar a sala por níveis de aprendizagem, o que, de antemão, indica quais as necessidades e os tipos de intervenção pertinentes para aquele grupo e aquele momento, facilita a tarefa

de “circular” entre as carteiras, observando as produções discentes e tecendo considerações sobre essas ( Brasil, 2012, p. 22).

Concordamos inteiramente com a concepção de avaliação adotada pelo PNAIC e com procedimentos apresentados nessa unidade, para um melhor aprendizado, atendendo, assim, às necessidades dos alunos.

Concernente ao *planejamento das atividades de ensino/avaliação da leitura*, a 2<sup>a</sup> unidade, traz a importância da leitura como conceito e otimização do planejamento de ensino e da avaliação. “Para o planejamento das atividades concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos” ( Brasil, 2012, p. 10).

E, ainda, a unidade traz como orientação “ imprescindível selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para cada atividade” ( Brasil, 2012, *idem*).

No Ano 2/ 7<sup>a</sup> unidade, traz o exemplo do planejamento de uma professora que se dar dessa maneira,

Então eu penso, a partir desse grupo, e depois eu fico pensando que atividades, a partir dessa, eu posso adequar para os outros níveis, fazer as variações. Eu confesso que nem sempre eu consigo, porque a dinâmica do dia a dia da sala de aula, do tempo que a gente tem disponível para planejar e para pensar na atividade é muito pouco ( Brasil, 2012, p. 11).

A professora mencionou a falta de tempo para o planejamento, infelizmente essa é realidade de muitos professores que tem muitas demandas. Não podemos entrar no mérito da situação, porque envolve muitos fatores, que não cabe a gente dispensar qualquer juízo de valor.

Na Ano 2/8<sup>a</sup> unidade menciona a questão de revistar outros planejamentos e fazer uma nova aplicabilidade, dependendo “do objetivo que se tenha para o ano escolar em específico, para as necessidades do grupo ou da criança e para o processo de ensino”. ( Brasil, 2012, p. 28). Chartier e Hebrárd (1987) “enfatizam que os professores privilegiam o “como fazer” mais do que o “porque fazer”, utilizando-se de atividades, encaminhamentos e intervenções já desenvolvidas pelos seus pares ou outras que deram certo nas suas próprias práticas de alfabetização” ( Chartier & Hebrárd, 1987 *apud* Brasil, 2012, p. 30). Concordamos da revistação de alguns planejamentos, pois muitos deles foram elaborados com qualidade e detalhe bem como servem de modelo e uma nova aplicabilidade.

Em relação *as orientações oficiais sobre a avaliação/ ensino da leitura*, a 1<sup>a</sup> unidade, traz a matriz de referência como base para elaboração de atividades diversificadas.

A elaboração de atividades diversificadas e a sua utilização de forma organizada e articulada, tendo por base uma “matriz de referência”, auxilia na operacionalização da avaliação dos conhecimentos e capacidades referentes à aquisição do sistema da escrita, da leitura e da produção textual que se pretende investigar (Brasil, 2012, p.43).

A sugestão é que só depois desses encaminhamentos é que comece a elaboração das atividades diversificadas. Para isso, é preciso um planejamento, visto que “é possível planejar os processos de ensino com objetivos a serem alcançados por meio da introdução, sistematização ou consolidação dessas habilidades e conhecimentos pelas crianças” (Brasil, 2012 *idem*).

No Ano 2/ 2<sup>a</sup> unidade traz o currículo como orientação das ações pedagógicas, “ o currículo surge de uma conjugação de ações entre as orientações que os documentos propõem para o ciclo de alfabetização e o que efetivamente é construído no cotidiano das escolas, permeados por concepções acerca do que se deve ensinar e aprender na alfabetização” (Brasil, 2012, p. 06).

Concordamos que o currículo é um documento importante para a definição dos objetivos, conteúdos e métodos que serão utilizados, dentre outras funções que o currículo têm, sendo fundamental para garantir uma educação de qualidade e igualitária ( oportunidade para todos).

Concernente *as atividades para os discentes quanto a avaliação e o ensino da leitura*, o Ano 2/1<sup>a</sup> unidade mencionou que o 1º ano do ciclo de alfabetização precisam ter o contato com os gêneros e o 3º ano, através dos gêneros possam ler e escrever, e conforme com Cruz (2008), “em relação à leitura e à produção de textos, propõe-se que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros desde o 1º ano, e que no final do 3º ano possam ler e produzir textos diversos com autonomia” (Cruz, 2008 *apud* Brasil, 2012, p. 15).

Para os alunos com pouca fluência e iniciando o processo de compreensão textual trabalhamos com o livro “O balão do rato”, de Mary França e Eliardo França. Os alunos com maior fluência de leitura e melhor compreensão leram “Sou fada? Sou bruxa?” Através das atividades do instrumento buscamos identificar o nível de escrita dos alunos; a leitura de palavras sem o auxílio de pistas; contagem de sílabas; leitura de frases e a escrita do nome completo com autonomia (Brasil, 2012, p. 25).

Observamos que a professora lançou mão da estratégia de separar dois grupos: o grupo com pouca fluência e o outro grupo com maior fluência, e usou textos diferentes para avaliar o nível de conhecimento.

No Ano 2/2<sup>a</sup> unidade tem “A dinâmica tem como objetivo inserir cada vez mais as crianças no universo da leitura e escrita caminhando para a consolidação das atividades de apropriação” (Brasil, 2012, p. 07).

Com o objetivo de consolidar a leitura como da escrita, veremos algumas atividades, como “roda de conversas, exploração do calendário, contagem dos alunos, cantar músicas, cantinho da leitura, os nomes próprios na chamada, dentre outras” (Brasil, 2012, p.25).

É importante a diversificação das atividades para atender as habilidades que a leitura necessita. Concordamos com a diversificação de atividades, desde que tenha o direcionamento certo e propósito bem definido, e não simplesmente por causa da monotonia.

No Ano 2/ 3<sup>a</sup> unidade trouxe como um fator relevante as atividades diversificadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental “Propor atividades diversificadas que possam favorecer a análise da escrita alfabética e a participação em diferentes práticas de leitura e produção de textos” (Brasil, 2012, p. 21).

Exemplo de atividades com jogos que tratam das correspondências som-grafia que essa unidade traz, como: “Mais um”, “Troca letras”, “Bingo da letra inicial” e “Palavra dentro de palavra. Esses jogos contribuem de forma direta para o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico” (Brasil, 2012, p. 24-25).

Esses jogos ajudam a reflexão das correspondências som-grafia como é um aprendizado com ludicidade.

Já no Ano 2/4<sup>a</sup>unidade trouxe a importância de se ter um crivo para as escolhas das atividades e ter um objetivo bem definido para “atender a tal objetivo, é definido um passo a passo de atividades e situações didáticas que, sem um olhar mais atento, podem tornar-se desestimulantes ou desinteressantes às crianças” (Brasil, 2012, p.06).

Nessa unidade trouxe os jogos e brincadeiras como atividades para o ensino-aprendizagem “

[...] com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem, diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar-se de atividades lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, para desenvolver a aprendizagem de crianças e jovens em processo de escolarização (Brasil, 2012, p.07).

No Ano 2/5<sup>a</sup> unidades trouxeram como exemplo de atividade dentre muitas, a antecipação do texto como estratégia de leitura “a professora fez um exercício de antecipações do conteúdo do texto, a partir da capa, título e ilustrações. As crianças com leitura mais fluente leram o título e o nome do autor com facilidade” (Brasil, 2012, p. 19). A professora a atividade pela capa, título e as ilustrações do livro. Depois ela vai para o sumário que é uma parte do livro importante para a localização dos assuntos.

Assim, ela começou explorando com os alunos o sumário, com o seguinte questionamento: “Quando vamos usar o livro para localizar a página que queremos ler o que fazemos? Onde procuramos?” Mas observou que as crianças estavam sem entender os questionamentos e prosseguiu explicando que o sumário é a parte do livro que indica o que vai ser encontrado no livro: os assuntos, as atividades etc., além dos números das páginas que facilitam a localização do que se deseja ler (Brasil, 2012, *idem*).

Usar antecipação do texto é uma estratégia de leitura interessante, porque ajuda na compreensão, tendo a oportunidade de formular hipóteses, fazendo conexões com outras habilidades da leitura.

No Ano 2/6<sup>a</sup> unidade trouxe como um exemplo de atividade no componente curricular matemática, “Em atividades, por exemplo, de exploração de receitas culinárias ou de embalagens de mercadorias podem ser articulados” (Brasil, 2012, p. 10). Mesmo sendo no componente matemática, a leitura se faz presente e importante para a realização da mesma e ainda fazendo conexões com outros componentes curriculares, como, “Dessa forma, deve-se trabalhar em sala de aula atividades que mobilizem conhecimentos de mais de um eixo, como os geométricos e de grandezas e medidas, por exemplo, e que se relacionem a outras áreas do conhecimento – como Ciências, História e outras” (Brasil, 2012 *idem*).

[...] **os eixos números e operações numéricas** (quantidades de ingredientes das receitas ou de elementos constituintes das mercadorias, dentre outras), **grandezas e medidas** (massas e volumes, entre outras), **geometria** (formas) e **tratamento de informações** (uma vez que receitas são, em geral, apresentadas em listas e elementos constituintes de mercadorias aparecem nas embalagens em forma de tabelas) (Brasil, 2012, *idem*, grifo das autoras).

No Ano 2/7<sup>a</sup> unidade defende as atividades diversificadas, pois são importantes para ajudar as diferentes dificuldades dos alunos.

Quanto às atividades diferenciadas, isto é, aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas. Nesse caso, pode-se propor variações em uma mesma atividade, tornando-a mais ou menos desafiadora, de modo a atender à diversidade de conhecimentos dos alunos, ou propor atividades diferentes para grupos ou duplas diferentes (Brasil, 2012, p. 11).

Em relação a essa modalidade de organização das atividades, a professora Edijane relatou uma experiência: “[...] os alunos que estão alfabeticos, que vão conseguir com uma leitura, com uma explicação fazer a atividade do livro, eles vão fazer a atividade do livro”

(Brasil, 2012, p.11). E para os alunos, a professora usa a seguinte estratégia:

Os outros que não [estão alfabeticos], aí eu penso, a partir da leitura, em destacar alguma palavra: um grupo vai destacar uma palavra, vai pensar sobre a palavra, vai comparar palavras que tem no texto, palavras que começam iguais, palavras que terminam iguais; um outro grupo vai fazer uma cruzadinha com algumas palavras (Brasil,2012, *idem*).

A unidade recomenda o seguinte procedimento para cada grupo:

“realização de atividades em pequenos grupos ou em duplas, para organizar os agrupamentos, é preciso considerar não apenas os objetivos da atividade proposta, mas, também, os conhecimentos de que os alunos dispõem naquele momento” (Brasil, 2012, p. 12-13).

No Ano 2/ 8<sup>a</sup> unidade traz o procedimento de uma professora que realizando a atividade da seguinte maneira, “realizo leituras diárias no início das aulas, fazendo uso de um ambiente bastante significativo para a turma, o cantinho da leitura, localizado no fundo da sala e organizado no início do ano, a fim de tornar a leitura um hábito e uma atividade prazerosa” (Brasil,2012, p.33). Concordamos que o cantinho da leitura favorece ao hábito e torna o ambiente agradável como diz a citação a cima.

Em relação *as estratégias de leitura*, no Ano 2/1<sup>a</sup> unidade mencionou que é a avaliação como instrumento de recalcular estratégias. “ É importante considerar que a avaliação visa gerar informações para que professores e alunos possam refletir e criar estratégias de superação dos seus limites e ampliar suas possibilidades sobre cada eixo da língua trabalhado” ( Brasil, 2012, p. 21).

[...] avaliar para identificar conhecimentos prévios; avaliar para conhecer as dificuldades e planejar atividades adequadas; avaliar para verificar o aprendizado e decidir o que precisa retomar; avaliar para verificar se os alunos estão em condição de progredir; avaliar para verificar a utilidade/validade das estratégias de ensino; avaliar as estratégias didáticas para redimensionar o ensino ( Brasil, 2012, p. 11).

Quando as estratégias de leitura são ferramentas que possibilitam uma melhor compreensão do processo de leitura e a avaliação como redirecionamento de estratégias de ensino.

No Ano2/ 2<sup>a</sup> unidade as estratégias de leitura são vistas como se aborda o texto e como um fator importante para a compreensão do mesmo, tornando o leitor capaz de superar obstáculos, o processo de leitura é algo complexo.

Conforme Brandão e Rosa (2010), “para que a criança comprehenda a leitura como uma

atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto, é importante que, após a atividade de leitura, ocorram conversas sobre o texto lido” (Brandão & Rosa, 2010, apud Brasil, 2012, p. 10).

Alguns comandos usados nas estratégias de leitura como:

Perguntas antes da leitura: antecipar sentidos do texto, ativar conhecimentos prévios, estabelecer finalidades para a leitura e outros. Perguntas durante a leitura e/ou depois da leitura: localizar informação explícitos de um texto, elaborar inferência, estabelecer relações lógicas entre partes do texto, identificar tema ou apreender o sentido geral do texto e outros (Brasil, 2012, p. 10).

Concordamos que a antecipação dos sentidos do texto é uma estratégia importante a compreensão do texto e para aguçar a imaginação e criatividade das crianças perante o texto. É aprender através das estratégias de leitura, sendo uma das ferramentas para a aprendizagem da leitura.

No Ano 2/ 5<sup>a</sup> unidade teve a preocupação em estimular a criança a desenvolver a sua argumentação sobre o texto, “[...] estimular a participação das crianças instigando-as a desenvolver suas habilidades de argumentativas, bem como no desenvolvimento das estratégias de leituras” (Brasil, 2012, p. 31). De acordo com Solé (1989),

[...] para que possamos compreender o que estamos lendo, desenvolvemos estratégias de leitura definidas pela autora como processos cognitivos e metacognitivos complexos, que exigem de quem lê a habilidade de pensar e planejar durante a leitura. No momento que a docente explora os conhecimentos prévios dos estudantes, faz antecipações da leitura através da exploração das ilustrações, do título e do suporte textual e leva os alunos a compreenderem o sentido geral do texto, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de leitura que serão de suma importância para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (Solé, 1989 *apud* Brasil, 2012, *idem*).

As estratégias de leitura são complexas e desafiadoras, conforme a autora, são conexões mentais que exigem do aluno. Mas ao mesmo tempo, tem a seu atrativo. Passaremos para os dados no caderno do ano 3.

c) O que informa o Caderno do PNAIC sobre as concepções e orientações sobre a avaliação da leitura no terceiro ano da alfabetização?

A análise dos dados indicou que o PNAIC, no caderno Ano 3/8<sup>a</sup> unidade não trata do *direito a aprender a ler*, e quando se refere ao ensino da leitura que não é só *baseado apenas*

*nos métodos clássicos da alfabetização*, apenas na 8<sup>a</sup> unidade não menciona sobre os métodos utilizados na alfabetização, especificamente na leitura.

Quando se trata do que o *Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, apenas a Ano 3/8<sup>a</sup> unidade não traz informações. Do mesmo modo, também apenas a 8<sup>a</sup> unidade, em relação aos *estudantes com dificuldade de aprendizagem que se desenvolvem, com mediação de um adulto, e textos que circulam na sociedade*, não trata sobre essa categoria.

Em relação a *relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, apenas a 8<sup>a</sup> unidade, não menciona sobre essa relação que é algo tão importante. Quanto a *avaliação é importante para o processo de leitura*, Ano 3/ 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades não tratam da impotância da avaliação e ao *Ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*, Ano 3 / 3<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidades não contemplam essa categoria. Do mesmo modo, as unidades 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, a *relação entre o uso de recursos didáticos e a avaliação do ensino da leitura*. Em relação as *sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura*, as 7<sup>a</sup>, e 8<sup>a</sup>, não mencionam nenhum tipo de atividades. E, no Ano3, as unidades 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, não contemplam a *relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura*, algum de suma importância. Quanto ao *planejamento das atividades de ensino e avaliação da leitura*, Ano 3 e as unidades 3<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, não contemplam essa categoria. Em relação as *orientações oficiais sobre a avaliação e ensino da leitura*, as unidades 3<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, não mencionam essa relação. E sobre *as atividades para os discentes quanto a avaliação e ensino da leitura*, as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> não tratam dessa categoria. E que diz *as estratégias de leitura e avaliação de leitura*, Ano 3/ 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> unidade. Porém, as demais unidades foram identificadas a cada categoria mencionadas acima e iremos apresentá-las a seguir.

Ano 3/1<sup>a</sup> unidade o PNAIC mencionou como *direito à aprender a ler*,

O construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização, tendo como objetivo dessa unidade dentre outros, diz respeito a todos os direitos de aprendizagem de toda criança, dentre elas a leitura e a escrita (Brasil, 2012, p. 05).

E reconhecendo que a escola tem um papel fundamental do conhecimento mais sistematizado e na forma de lei,

A escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o ensino da leitura e escrita, tal como previsto no artigo 32: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita

e do Cálculo (Brasil, 2012, p. 05).

Reiteramos o valor da educação e da escola de qualidade. Onde se reconhece o docente com a suas lutas diárias em busca de melhoria para as suas práticas de ensino e avaliativa; na valorização dos conhecimentos prévios (aluno não é uma tábula rasa), na capacidade de construção e na valorização de todos os atores educacionais.

Ano 3/2<sup>a</sup> unidade considera as tendências históricas atuais “ que já estão delimitadas em documentos curriculares de várias rede de ensino” (Leal & Brandão, 2012, apud Brasil, 2012, p. 16). O PNAIC defende que o direito da apropriação da leitura e escrita, seja garantindo no direito da aprendizagem “[...] seja garantido que o domínio autônomo da leitura e da escrita ocorra para cada criança até os oito anos de idade, ou seja, que ela consiga ler e escrever sem precisar da ajuda de um escriba ou de um leitor” (Brasil, 2012, p. 16).

Concordamos com os quadros de direitos de aprendizagem, onde se especifica que no primeiro ano os conhecimentos sejam inseridos e os outros anos os conhecimentos sejam aprofundados e consolidados nos anos posteriores.

Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade traz a explicação quais são os eixos da Língua portuguesa quanto aos direitos de aprendizagem que são “ Leitura, produção textual, análise linguística e oralidade” (Brasil, 2012, p. 15). “E no eixo da leitura encontra-se três dimensões interligadas, precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos” (Brasil, 2012, *idem*).

Conforme Solé (1989), diz que “ se ensinarmos um aluno a ler comprehensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações”.

Concordamos com a autora, onde diz que o aluno pode aprender na multiplicidade de situações. Podemos correlacionar com os outros eixos da Língua Portuguesa.

Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade trata do componente curricular- matemática em que o eixo leitura está presente, fazendo necessária para esse componente.

Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive e Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequente ( Brasil, 2012, p.34).

Nessa citação vemos a importância do eixo leitura da Língua Portuguesa em outras disciplinas. A interdisciplinaridade é importante para novos conhecimentos.

Ano 3/ 5<sup>a</sup> unidade a interdisciplinaridade citada acima aparece no componente curricular Ciências. “O ensino das ciências é um direito das crianças previsto na lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no art. 16” (Brasil, 2012, p. 34). E nesse mesmo caderno, o ensino das ciências humanas. Se faz necessário o uso do eixo de leitura da Língua Portuguesa em outros componentes curriculares.

Ano 3/6<sup>a</sup> unidade menciona os eixos da Língua Portuguesa em relação ao gêneros textuais,

[...] consolidar certos “Direitos de aprendizagem” como os relativos à aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa (Leitura, Produção textual, Linguagem oral e Análise Linguística, incluindo a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabetica) em contextos de reflexão sobre os gêneros textuais, em atividades de textos cujas temáticas são de áreas diversas (Brasil, 2012, p. 07).

A leitura e a escrita, são a base de sustentação para o processo de ensino, os direitos de devem estar assegurados “ já que as demais áreas de conhecimento exigem dos sujeitos o domínio das capacidades de ler e escrever de modo proficiente” (Brasil, 2012, p. 12).

Ano 3/7<sup>a</sup> unidade mencionou o direito de aprendizagem das crianças brasileiras de serem alfabetizadas,

até oito anos de idade, vemos que ao final do terceiro ano do primeiro ciclo, todas as crianças deveriam ter recebido um ensino que permitisse: usar de forma autônoma o SEA, dominando suas convenções grafema-fonema na leitura e, ao escrever, notando corretamente convenções regulares diretas e começando a dominar algumas outras questões ortográficas de tipo regular; ler textos de gêneros escritos variados, conseguindo exercer certas habilidades de compreensão leitora como as capacidades de extrair informações explícitas de um texto, reconhecer sua finalidade e o assunto de que trata e realizar inferências (Brasil, 2012, p.10).

Lendo de forma proficiente e com textos de vários gêneros, tendo a capacidade da compreensão leitora com suas habilidades como: extraer informações do texto, ter a compreensão da finalidade do texto e ainda, ter a capacidade da inferência.

Em relação ao *ensino da leitura que não é baseada apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, no Ano 3 /1<sup>a</sup> unidade traz o incentivo para as crianças participarem de situações que “ façam sentido falar/escutar, ler/escrever, além de ser encorajadas a ler e a escrever os textos, valorizadas em suas tentativas, auxiliadas pelos professores e colegas, em situações de aprendizagem colaborativas” (Brasil, 2012, p. 15).

Nesse texto mostra o que ensino da leitura dentro na perspectiva de uma alfabetização significativa e do letramento, colaboraram para a construção do sujeito ativo e que valorizam as suas tentativas dentro do processo da aprendizagem, ao contrário aos métodos tradicionais.

Ano 3/2<sup>a</sup> unidade traz o conceito de leitura como uma relação dialética entre o leitor e o texto “ [...] que pressupõe a interação entre o texto e o leitor e não um simples ato de mecânico de decifração de signos gráficos” (Brasil, 2012, p.10).

E ainda essa interação é fundamental para a construção do sentido do texto. Em um contexto tradicional, a leitura não seria dialética e nem tão pouco seria uma interação entre o leitor e o texto.

O PNAIC defende uma leitura baseada em métodos que vai além de algo mecânico. E na qual defendemos também.

Ano 3/3<sup>a</sup> unidade traz orientações sobre os métodos que são baseados na concepção interacionista que vão além dos métodos tradicionais, e os gêneros textuais e orais são exemplos de métodos que auxiliam no processo da leitura “ leitura livre ou em pequenos grupos com gêneros diversos, em que a professora pode organizar um cantinho de leitura, com variados textos (histórias em quadrinhos, livros de histórias, jornais, revistas científicas” (Brasil, 2012, p.14).

Notamos que a leitura ganha forma diversificada (livre ou pequenos grupos e com gêneros textuais diversos), diferentemente da leitura mecanizada e engessada, com texto fora do contexto (pseudo-textos), utilizados nos métodos tradicionais. As crianças têm a oportunidade de avaliar e ainda ajudar a superar as dificuldades dos seus pares.

Já no Ano 3/ 4<sup>a</sup> unidade trouxe métodos que podem ser usados na ludicidade, tornando mais atrativo, como “ jogos e brincadeiras, envolvendo, inclusive as atividades com a leitura e escrita” (Brasil, 2012, p. 29). Quantos aos jogos, os do Ceel são recomendados como bastante ricos em atividades significativas.

Quanto as atividades de leitura e escritas, são avaliadas, e ganham novas finalidades, não mais a mera classificação dos alunos. A leitura pode ser utilizadas nos jogos e nas brincadeiras, e podem ser avaliadas dentro de uma perspectiva lúdica.

No Ano3/5<sup>a</sup> unidade traz a leitura em um perspectiva mais social, que “permite a elaboração de compreensões sobre o mundo condizentes com as perspectivas atuais da comunidade científica, entendimento de que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por um contexto histórico” (Brasil, 2012, p. 34).

Dentro desse contexto, notamos que a leitura não é uma mera técnica, vai além. Ultrapassam métodos engessados que só se concentram nos muros das escolas.

Defendemos que a leitura vai além, ou seja, fora dos muros das escolas e que transformam vidas e situações.

O uso das compreensões sobre o mundo para estabelecer a relação entre os

conhecimentos que se produzem sobre este mundo e as aplicações e produtos que tais conhecimentos possibilitam gerar, quanto dos efeitos de ambos, compreensões e produtos a vida social e política dos cidadãos (Brasil, 2012, *idem*).

No Ano 3/7<sup>a</sup> unidade o PNAIC traz o conceito de aquisição da leitura que se contrapõe aos métodos uniformizados que,

[...] no processo de apropriação da língua escrita e de sua notação aquela perspectiva teórica demonstra que o aluno não é um ser passivo, que acumularia informações que a professora transmite prontas, aprendemos que nem os métodos uniformizados, usados no primeiro ano, nem os “pacotes padronizados” (como aqueles que visam à “correção de fluxo” das crianças que não se alfabetizaram após 3 anos) nos ajudariam a ajustar o ensino às necessidades de nossos alunos (Brasil, 2012, p. 09).

Concordamos que a leitura é uma relação dialógica, como já foi dito anteriormente, e que o leitor não é uma tábula rasa, sendo depositário de algo transmitido. O leitor juntamente com o texto são construtores de sentidos da história. Portanto, o leitor é um sujeito ativo e rico em experiências que colaboram para essa construção.

No que diz a respeito ao *Letramento que deve ser considerado e as práticas de ensino devem ser adequadas*, o PNAIC no Ano 3/1<sup>a</sup> unidade, trata a Língua Portuguesa com várias dimensões e todas devem estar na perspectiva do letramento.

Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade (Brasil, 2012, p.16).

Nessa citação menciona que a alfabetização deve estar na perspectiva do letramento, todas as dimensões ou eixos. Como no início da mesma, diz que todas as dimensões devem estar em consonância ao letramento, subtende-se que o eixo da leitura também, apesar de não ter sido explicitamente mencionado.

No Ano 3/2<sup>a</sup> unidade traz como se dá o aprofundamento do ensino na alfabetização e como se dá na perspectiva do letramento, “aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (Brasil, 2012, p. 05).

É importante que se crie uma rotina “saudável”, para que o aluno possa aprender a vivenciar situações sociais através da alfabetização.

Ano3/3<sup>a</sup> unidade, menciona o cuidado com a prática de sala de aula em relação as atividades e a inclusão do letramento.

Durante as atividades de leitura e produção de textos, a compreender que o que se escreve e a forma que se usa ao escrever estão diretamente relacionados ao efeito que o texto procura produzir no leitor, seja, a sua finalidade e além de inserir ao aluno nas situações de letramento (Brasil, 2012, p. 07).

Conforme Soares (1998), diz que “ O conceito de alfabetizado, hoje, envolve a possibilidade de participar das práticas de letramento, a partir da leitura, compreensão e produção de textos escritos”. (Soares, 1998 apud Brasil, 2012, p. 07).

Concordamos para que toda a criança seja alfabetizada, e que precisam dominar a correspondência de letra-som, ter autonomia de fato e essa autonomia ajudará na inserção nas práticas sociais.

Ano3/4<sup>a</sup> unidade mencionou a finalidade da alfabetização e a formação do leitor, como sendo uma só para os dois processos, “[...] uma vez que atualmente esses processos são considerados indissociáveis” (Brasil, 2012, p.24). E do mesmo modo, o letramento e a alfabetização,

[...] os discursos mais recentes sobre o ensino inicial da leitura e da escrita assumem a indissociabilidade dos processos de letramento e alfabetização, defendendo o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros (letramento) e a vivência de situações de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (alfabetização) (Brasil, 2012, p. 24).

A alfabetização e o letramento, são indissociáveis, porque a alfabetização é a instrumentalização para que o letramento seja desenvolvido do dia a dia do aluno, ou seja, nas suas práticas sociais.

Ano3/5<sup>a</sup> unidade aportou o letramento como aprofundamento para aquisição de conhecimentos “Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC” (Brasil, 2012, p. 05).

E ainda o PNAIC entende que a escola tem o dever de garantir o ensino da linguagem, uma vez que a mesma, faz parte efetivamente nas práticas socias.

O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva. Reconhecemos que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui para a sua apropriação, porém, acreditamos que é preciso ir além das vivências. É necessário um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escritos, envolvendo situações

em que essa exploração faça sentido ( Brasil, 2012, p. 05).

Concordamos que o letramento é uma ferramenta importante para inserção na sociedade e que a escola tem o dever de ser o agente da preparação para a prática.

Ano 3/6<sup>a</sup> unidade trouxe o letramento baseados nas obras complementares do PNAIC,

compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do Programa Nacional Biblioteca na escola e do Professor e outros textos publicados pelo MEC (Brasil, 2012, p. 05).

Os materiais do PNBE, são excelentes obras literárias contendo: conto, poemas, crônicas, novelas, teatro, imagens e outras. E assim, tendo a atuação dos gêneros textuais e orais presentes na obras literárias, como instrumentos no processo de alfabetização e letramento.

Ano 3/7<sup>a</sup> unidade mencionou que o letramento considera a heterogeneidade, “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos” (Brasil, 2012, p. 05).

Traz também algumas sugestões como propiciar o ambiente para o aprendizado como:

criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos (Brasil, 2012 *idem*).

O PNAIC é uma política pública educacional que valoriza a heterogeneidade como um fator que lida e ajuda nas diferentes aprendizagens, e com o tempo de cada uma.

Em relação *aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, desenvolvem com a mediação de um adulto, e com o conhecimento sobre textos que circulam na sociedade*, o Ano 3/ 1<sup>a</sup> unidade, menciona a tomada de decisão do docente a frente das dificuldades dos alunos em relação a leitura.

É possível visualizar o desenvolvimento de cada criança e suas dificuldades, o que favorece a tomada de decisões acerca de como ajudar cada uma a progredir. Ao construir o quadro de perfil da turma, por outro lado, o docente pode investigar quais conhecimentos ou capacidades a turma já construiu e se é preciso retomar com todos ou com alguns e o que o grupo não consolidou (Brasil, 2012, p. 27).

O docente tem o papel fundamental nas tomadas de decisões quanto ao ensino e a

avaliação da leitura para isso, “[...] é necessário um compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que até oito anos de idade as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e à leitura de textos que circulam socialmente” (Brasil, 2012, p. 07). O PNAIC dar para os docentes a oportunidade de criar um perfil da turma para que possam investigar as dificuldades e tomar a decisão mais coerente.

Já no Ano 3/2<sup>a</sup>unidade, o PNAIC tem a preocupação nas rotinas e um outro cuidado é com os textos didáticos em relação as dificuldades dos alunos com os mesmos. As escolhas dos textos também é algo de suma importância, pois a escolha de textos que não tenha qualidade, podem ser um entrave para os alunos.

Os textos didáticos, por exemplo, são muito próprios do contexto escolar e precisam ser usados pelos alunos desde os primeiros anos de escolarização. Esses textos têm peculiaridades que precisam ser apropriadas pelos alunos (Brasil, 2012, p. 17).

Concordamos com os cuidados das rotinas e nas escolhas dos textos para que possam propiciar um ambiente que favoreça a superação das dificuldades dos alunos.

No Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade mencionou o relato de uma professora com a sua turma.

Uma estratégia empregada pelas crianças foi a repetição de alguns sons em palavras diferentes, como foi feito pelas crianças Guilherme e Paulo: ao separarem as sílabas das palavras, destacarem. Lendo várias vezes as sílabas que tinham dificuldade e ler várias vezes o texto, as crianças eram levadas a refletir sobre as diferentes estruturas silábicas e os possíveis sons da letra R em diferentes palavras, por exemplo, na palavra “TRIGO” (CCV) em comparação com “RODOVALHO” (Brasil, 2012, p. 13).

As tentativas de leitura do texto, por outro lado, foram favorecidas pela opção da professora em agrupar a turma em duplas. Mesmo diante da dificuldade, os próprios alunos utilizaram a estratégia de repetição das sílabas, provocando a memorização. Porém, uma memorização que levou a reflexão das diferentes estruturas silábicas, “permitiu que uma criança ajudasse a regular o comportamento de leitura de seu par, inclusive fazendo registro das dificuldades que precisavam ser superadas” (Brasil, 2012, p. 14).

Notamos que a intervenção da professora em organizar as atividades da leitura em dupla e dar autonomia para que os pares (alunos), de avaliar um ao outro, resultou no registro da dificuldade superada.

Concordamos com as estratégias são ferramentas que ajudam na consolidação da leitura como o emprego das suas convenções e de forma consciente.

No Ano3/4<sup>a</sup> unidade traz a avaliação diagnóstica como instrumento de intervenção para a superação das dificuldades de aprendizado.

Na perspectiva de diagnóstico, avalia-se em princípio o que já é capaz de fazer para saber que habilidades os alunos apresentam, ou não, para poder intervir. A dimensão processual significa que durante todo o processo poderão haver (re)orientações do ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva (Brasil, 2012, p. 28-29).

E ainda de acordo com Ferreira e Leal (2007) a avaliação, “passa a ser vista como o meio mais indicado para regular e adaptar a programação do ensino às necessidades e dificuldades do aluno” (Ferreira & Leal, 2007 apud Brasil, 2012, p. 28).

Concordamos que a avaliação como instrumento de regulação e adaptação do ensino, é um fator de importante para os ajustes do aprendizado.

No Ano3 /5<sup>a</sup> unidade traz o relato dentro muitos de como uma professora lidou com as dificuldades dos alunos.

Organizei a turma em trios e distribuí textos de divulgação científica sobre os animais que estamos estudando. Procurei mesclar alunos que apresentavam algum domínio na leitura com crianças em hipóteses mais iniciais de escrita. Após esta primeira leitura, distribuí, então, as tabelas que continham colunas para serem preenchidas sobre o habitat dos animais, os hábitos alimentares, os seus mecanismos de defesa. Com os textos em mãos eles pesquisavam as informações que a tabela pedia e analisavam as características dos animais escrevendo as informações. Houve algumas dificuldades durante a pesquisa, pois os alunos não sabiam localizar as informações nos textos. O aluno Renan falou: ‘Tia, como é que eu vou fazer, pois eu não sei ler isso aí não?’ Eu disse para ele observar as imagens e que iria ajudá-lo nesta tarefa. Então, sentei perto do grupo dele e comecei a explorar o conteúdo. Perguntei: ‘Como é o nome deste animal?’ Ele logo respondeu que era a lontra. Eu comentei: Isso mesmo! (Brasil, 2012, p. 20).

Notamos que nesse relato a professora utilizou textos que circulam na sociedade, como revistas científicas (sobre os animais). Através dos textos foi observado que alguns alunos não sabiam localizar as informações. Porém, a professora pediu que olhassem as imagens, e depois a professora começou a explorar o conteúdo, e só assim, houve o reconhecimento do assunto. Nesse sentido o texto e a intervenção auxiliaram na superação da dificuldade.

No Ano 3/ 6<sup>a</sup> unidade o relato de uma professora que diz:

Na minha turma eu tenho o Samerson e o Guilherme e eles já têm uma leitura fluente. Muitas vezes, o Samerson e o Guilherme não têm muita paciência de fazer a atividade juntos, de um dar oportunidade ao outro. Então, muitas vezes, eu peço para que eles fiquem com alunos que estão trocando letras e com aqueles que têm um pouco mais de dificuldade, mas já estão conseguindo fazer umas relações muito boas quanto à leitura e escrita (Brasil, 2012, p. 15).

Observamos pelo relato que os alunos tinham dificuldade em trocar as letras e que a

intervenção não vinha da docente diretamente, mas dos alunos que estavam mais avançados na leitura fluente (Não especificou que atividade era e nem que tipo de texto).

No Ano 3/7<sup>a</sup> unidade trouxe o relato de uma professora diante da dificuldade de sua turma.

Como uma alternativa de atendimento à heterogeneidade, verificamos que a professora costumava trabalhar coletivamente, diversificando a forma de atendimento dos alunos, procurando atender um grupo específico de crianças que estão com mais dificuldade, enquanto aqueles que estão em hipóteses de escrita mais avançadas são beneficiados com a realização da tarefa no coletivo (Brasil, 2012, p. 12).

Observamos que a professora tinha a preocupação com os alunos que tinham dificuldades e que utilizou a diversificação de atendimento, ora era coletivo, ora era com o grupo que tinha dificuldade, sendo algo mais específico. “Desse modo, a socialização das dificuldades e a intervenção da professora, a partir de um atendimento específico, seria mais influente que a realização de uma atividade solitária” (Brasil, 2012, *idem*).

*Em relação a relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura,* o Ano 3/1<sup>a</sup> unidade traz que o currículo é feito no dia a dia do professor e que muitas vezes não refletem aquilo que está nos documentos oficiais.

[...] o currículo é construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um. Precisa ser, na verdade, fruto de construções coletivas que tenham como norte princípios partilhados. Desse modo, é importante que em cada unidade escolar sejam firmados compromissos que garantam os direitos de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2012, p.05).

Como diz citação, considerar o currículo como construído no cotidiano do professor, não quer dizer que cada um faz o seu. Mas, que seja levando em consideração essa vivência docente.

Reafirmamos, portanto, que o acesso e a compreensão de alguns direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos é uma forma de auxiliar cada escola a ter uma ação mais inclusiva. É importante que essa difusão seja feita de modo que também sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais (Brasil, 2012, p. 09).

Concordamos com a inclusão cultural no currículo como valorização de identidades de grupos sociais.

Sendo assim, a escola é fundamental para garantir,

[...] situações favoráveis de aproximação entre a cultura escolar e a cultura própria de outras esferas de interação social, assim como seria também dever da escola propiciar condições de aprendizagem saudáveis, em que as crianças não se sentissem ameaçadas e que pudessem ter assegurado o direito de errar e tentar fazer descobertas, com a proteção do professor (Brasil, 2012, p.15).

No Ano 3/ 4<sup>a</sup> unidade trouxe no currículo a cultura como uma fator de ludicidade, como veremos a seguir, “Vivenciem brincadeiras, jogos e canções que envolvam tradições culturais de sua vivência e de outras gerações; reconheçam as brincadeiras antigas como manifestações culturais” (Brasil, 2012, p. 09).

A relação entre currículo e a cultura, são fatores importantes para repensar as práticas de ensino e avaliativa, pois elementos culturais devem ser levados em contas, porque envolve a vivência de cada indíviduo.

No Ano 3/ 5<sup>a</sup> unidade traz a linguagem como instrumentos culturais e históricos, “ [...] as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola investe no ensino dos gêneros estará facilitando, portanto, a apropriação dos usos da língua” (Brasil, 2012, p.07).

No Ano 3/6<sup>a</sup> unidade mencionou a busca da interação entre as diversas áreas de conhecimento,

[...] devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.” (Brasil, 2004, p.15 *apud* Brasil, 2012, p.12).

Na buscar dessa interação com outras áreas de conhecimento, temos que “contemplar também a aprendizagem da Arte e da cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, conforme garantido pelas Leis de nº 10.639/2003 e 11.645/2008”. Lei essa que tornou obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, no Ensino Fundamental e médio. A lei fez repensar que a educação brasileira não poderia continuar sendo monocultural, precisava reconhecer a influência da cultura africana na formação do nosso país.

Ano3 /7<sup>a</sup> unidade considera as crianças como resultados de suas experiências, “Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais” (Brasil, 2012, p. 19).

Deve está inserido no currículo escolar a identidade e a história do povo. Pois, ajudam

os alunos a conhecerem a sua e a conhecer dos seus pares, respeitando as diferentes tradições, valores, crenças e ajuda também na construção social e pessoal do aluno.

Para o docente a relação currículo e cultura, é importante para que a sua prática de ensino da leitura, possa gerar conhecimentos das diferentes práticas culturais. Contribuindo para o repensar docente sobre determinado assunto cultural, até, então, desconhecido e bastante enriquecedor para sua prática de ensino.

Concernente a *avaliação sendo como importante para o processo de leitura*, o Ano 3/1<sup>a</sup> unidade tem a avaliação diagnóstica como termômetro para saber inicialmente o nível de aprendizado do aluno e ter a possibilidade de planejamento adequado, pois,

[...] possibilita elaborar o planejamento, atendendo às necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabemos que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades, ajudando-os a ganhar autonomia em leitura e produção de texto (Brasil, 2012, p. 08).

Cada aluno tem as suas especificidades, não existe homogeneidade na aprendizagem, apesar que ainda muitos pensem desta forma.

O PNAIC à avaliação na perspectiva formativa,

considera os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender” (Brasil, 2012, p. 28).

Concordamos com o PNAIC, quando opta por uma avaliação que preza pelo processo todo da aprendizagem, como é a avaliação formativa.

No Ano 3/4<sup>a</sup> unidade busca considerar a avaliação formativa como, um redirecionamento para o processo de ensino.

E PNAIC há uma preocupação na adaptação dos conteúdos, nas diferentes realidades dos alunos, e com o currículo.

No Ano 3/ 6<sup>a</sup> unidade traz a avaliação diagnóstica como elemento importante para o ciclo de alfabetização.“ Traça-se uma avaliação diagnóstica de modo que o que se previu nos objetivos seja verificado em sua concretização ou não” (Brasil, 2012, p.14). E ainda permite “ao professor realizar avaliação inicial e diagnóstica sobre os direitos de aprendizagem que dominam ou não” (Brasil, 2012, p. 26). Tendo assim, a avaliação diagnóstica como importante por vários motivos, mas dentre muitos, ajuda na identificação das necessidades, na verificação do nível que se encontra e na tomada de decisão a frente das lacunas no processo

de leitura.

Quanto ao *ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*, no Ano 3/1<sup>a</sup> unidade,

[...] são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (Brasil,2012, p. 29).

A leitura perpassa os todos os eixos da Língua Portuguesa, fazendo parte integrante da organização curricular, sendo um elemento indispensável. Porque a leitura permite que todos os eixos se entrelacem e complementem para o sentido do texto.

Tempos passados os eixos eram trabalhos de forma separados, entretanto, no ensino da Língua Portuguesa, não se dá dessa forma. Principalmente quando tem se tem na sua base a concepção interacionista, adotada pelo PNAIC.

No Ano 3/2<sup>a</sup> unidade traz as dimensões do eixo leitura como parte integrante da organização curricular, como: “as três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos” (Brasil, 2012, p. 15).

A **dimensão sociodiscursiva** está relacionada mais diretamente com os aspectos da interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros ( Brasil. 2012, *idem*, grifo nosso).

A **dimensão estratégia de leitura** é relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas. Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido “faz sentido”, dentre outras estratégias, são essenciais para lidar com os textos (Brasil, 2012, p. 16, grifo nosso).

A **dimensão conhecimentos linguísticos**, englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação (Brasil, 2012, *idem*, grifo nosso).

Nessas citações vimos o eixo da leitura, mas o ato de ler deve ser articulado com os

outros eixos da Língua Portuguesa. Anteriormente foi dito que não se deve trabalhar o eixo sepadamente, mesmo que queira dar ênfase a algum, os outros eixos estarão presentes.

[...] é preciso promover situações variadas que contemplam os quatro eixos citados anteriormente: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, de modo integrado aos diferentes componentes curriculares, atendendo aos princípios didáticos discutidos anteriormente. Para isso, é fundamental planejar o ensino, variar os modos de organização do trabalho pedagógico, criar rotinas escolares (Brasil, 2012, p. 22).

No Ano 3/ 5<sup>a</sup> unidade trás o relato de uma professora que trabalhou com seus alunos a interdisciplinaridade, ou seja, componentes curriculares diferentes e que se completam, para o enriquecimento do ensino mais integral, vejamos:

Organizei a turma em trios e distribuí textos de divulgação científica sobre os animais que estamos estudando. Procurei mesclar alunos que apresentavam algum **domínio na leitura com crianças em hipóteses mais iniciais de escrita** (Brasil, 2012, p.20, grifo nosso).

A professora trabalhou nessa atividade o eixo de leitura e produção textual, mesmo que na fase inicial. Em seguida a docente distribuiu uma tabela com informações dos animais, da seguinte maneira,

as tabelas que continham colunas para serem preenchidas sobre o **habitat dos animais, os hábitos alimentares, os seus mecanismos de defesa**. Com os textos em mãos eles pesquisavam as informações que a tabela pedia e analisavam as características dos animais escrevendo as informações (Brasil, 2012, *idem*, grifo nosso).

Observamos que o componente curricular Ciências e História estão presentes. No decorrer da pesquisa, um aluno não sabia o que era habitat (devia ter mais aluno com essa dúvida, mas o fato foi que uma teve a coragem de perguntar. Nesse momento veio a intervenção da professora “O que é habitat, tia? Eu comentei que era onde o animal mora. E ela logo falou: “**na mata atlântica**”, claro! Indaguei, porém, sobre o local na mata em que o bicho mora (no rio, nas árvores, em buracos ou nas montanhas?) (Brasil, 2012, p.19, grifo nosso).

O PNAIC trouxe o relato dessa para reforçar a ideia que é importante a interdisciplinaridade como forma integral do ensino e da avaliação.

No Ano 3/ 7<sup>a</sup> unidade mencionou a importância de se trabalhar a leitura com os outros eixos da Língua Portuguesa.

[...] uma rotina de atividades com os outros eixos da língua oportunizava às

crianças se beneficiarem das situações em que a resolução de tarefas no coletivo é fonte de aprendizagem. Por exemplo, após a leitura de uma história, em que os mais avançados puderam fazer a leitura silenciosa, a mestra leu o texto em voz alta, o que permitiu que todos se beneficiassem com atividades que explorem a compreensão do texto lido (Brasil, 2012, p.12).

Há benefícios quando se trabalha a leitura com a interação de todos os eixos, por causa do acesso a outros conhecimentos.

A respeito dos *recursos didáticos*, o Ano3/ 1<sup>a</sup> unidade menciona como parte importante para avaliação da leitura como,

[...] selecionar bem o texto, buscando um material que trate de um tema sobre o qual os estudantes tenham familiaridade e um gênero que seja de uso frequente no seu cotidiano ou tenha feito parte de intervenção didática sistemática ( Brasil, 2021, p. 25).

No Ano 3/2<sup>a</sup> unidade o livro didático como recurso que auxilia na aprendizagem e a na avaliação. De acordo com Leal & Rodrigues (2011), os recursos didáticos devem ser objetivos quanto ao que deve ser ensinado, por isso, as autoras alertam que,

[...] no bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades do ensino, as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas (Leal & Rodrigues, 2011, p. 96-97, apud Brasil, 2012, p. 31).

Os livros didáticos em especial os do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, são distribuindo nas escolas brasileiras, e são determinados aoss componente curriculares e destinados todas as etapas da escolarização e sendo um dos principais recursos para docente e para aluno, no âmbito do ensino e da avaliação.

No Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade ressaltou que não deve existir um distanciamento do SEA e da leitura, “Nesse sentido, um bom recurso didático para conciliar os diferentes eixos de ensino, relativo ao componente curricular Língua Portuguesa são as obras complementares, disponibilizadas às escolas pelo MEC organizados por acervos” (Brasil, 2012, p.15).

O texto demostra que a SEA, não pode se distanciar da leitura e da produção de texto, uma vez que a leitura perpassa todos os eixos da língua portuguesa. É as obras complementares (os livros do PNLD), que são distribuídos pelo MEC, são bons recursos didáticos, uma vez que esses livros passaram pelo rigoroso crivo.

No Ano 3/4<sup>a</sup> unidade apontou que os livros do programa do governo federal como é um

recurso de qualidade. “ O PNBE disponibiliza aos alunos e professores livros de literatura que, em anos alternados, tem como foco a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2012, p.18).

E além dos livros, os jogos são recursos didáticos ricos em ludicidade, atratividade e que facilita a aprendizagem.

Para que o melhor proveito do jogo ocorra é importante considerar a adequação do jogo para a faixa etária dos alunos, para o conhecimento já consolidado pelos estudantes e os conceitos que se deseja desenvolver por intermédio dele, o tempo necessário para a atividade, o papel que os alunos e o professor desempenharão e, também, como se dará a avaliação do efeito do jogo no aprendizado ( Brasil, 2012, p. 18).

Os livros também promovem “ o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (Brasil, 2012, p. 33).

No Ano 3/5<sup>a</sup> unidade trouxe o PNBE como recursos didáticos que contemplam todos os eixos da Língua Portuguesa. “Os livros didáticos destinados ao ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental contemplam os quatro eixos de ensino discutidos anteriormente: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística” ( Brasil, 2012, p. 33).

Os livros do PNBE são ricos em gêneros textuais, como “contos, poemas, fábulas, dentre outros” ( Brasil, 2012, *idem*).

Sabemos que os livros são instrumentos que auxiliam a leitura e que contribuem para a formação de leitores, ampliam os conhecimentos, dar acesso a cultura e outros. Concordamos que PNLD e PNBE, são excelentes recursos didáticos.

No Ano 3 /6<sup>a</sup> unidade citou que os jogos como recursos didáticos como ricos para, “os alunos que aprendem com autonomia e para o professor, poia permite avaliar os meninos e as meninas a partir da atuação espontânea na brincadeira, bem como avaliar diversos aspectos que são escondidos pelos alunos por medo do erro e que podem indicar dificuldades e avanços” (Brasil, 2012, p. 26).

Os jogos são excelentes recursos didáticos que auxiliam na aprendizagem. Temos como por exemplos os jogos do Ceel- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, criado em 2004, tem como um dos objetivos ajudar a Educação Básica, tanto nas escolas públicas como particulares.

Nessa unidade não menciona os jogos do Ceel, mas como são escolas públicas que

sempre são mencionadas nas unidades e que recebem os livros do PNLD, subtende-se que os jogos mencionados sejam do ceel.

No que diz a respeito das *Sugestões de atividades para os docentes quanto á avaliação da leitura*, no Ano3/1<sup>a</sup> unidade deu algumas sugestões que ajudam aos docentes na suas práticas de ensino.

Comparar os quadros de “Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa” e o documento curricular da sua Rede de Ensino; Aplicar o instrumento de avaliação sugerido no Portal, preencher o quadro de “Acompanhamento de aprendizagem” e o quadro de perfil da turma; Escolher um dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura” e elaborar uma questão a ser discutida pelo grupo (escolher coletivamente o texto a ser discutido) ( Brasil, 2012, p.47).

Nessa citação notamos que as sugestões são de procedimentos avalitivos, sugestões que não vimos em outras unidades.

No Ano 3/ 2<sup>a</sup> unidade deu algumas as sugestões que veremos a seguir,

Ler texto para deleite: “Bruna e a Galinha d’Angola”, de Gercilga Marques Saraiva de Almeida e imagens de Neusa Valéria Saraiva Soares; Ler a seção “Iniciando a conversa”; Ler o texto 1 (Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico); Analisar um livro do PNLD Obras Complementares e identificar quais “Direitos de aprendizagem” propostos no quadro de História podem ser contemplados por meio de atividades com o livro ( Brasil, 2012, p.45).

Observamos que essas sugestões de atividades para o docente são voltadas para o ensino, e nenhuma sugestão de atividades avaliativa.

No Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade citou algumas sugestões para o docente como,

Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento sugerido na tarefa de casa e escola e discutir sobre as dificuldades/facilidades da aplicação da sequência; Discutir as questões elaboradas com base na leitura dos textos sugeridos na seção “Sugestões de leitura”; Ler em pequenos grupos o texto 2 (O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no ‘último’ ano da alfabetização?); elaborar questões e discutir coletivamente (Brasil, 2012, p.48).

Mais uma vez observamos que as sugestões de atividades para o docente são voltadas para o ensino.

No Ano 3/ 4<sup>a</sup> unidade citou algumas como sugestões para o docente, as atividades como:

Ler coletivamente a seção “Iniciando a conversa”. Listar, no grande grupo, atividades lúdicas mais frequentes nas salas do ano discutir sobre as aprendizagens que essas atividades oportunizam nas diferentes áreas de conhecimento; Realizar a leitura compartilhada do texto 1 (A criança que

brinca, aprende?); Discutir sobre a questão proposta no título; socializar experiências, em pequenos grupos, de situações em sala de aula que confirmam que as crianças aprendem enquanto brincam (Brasil, 2012, p.45).

No Ano 3/5<sup>a</sup> unidade citou algumas sugestões o planejamento, avaliação (quadro acompanhamento), estratégias de leitura, questões sobre gêneros textuais e dentre outros. Ainda, observamos que essa unidade trouxe sugestões de atividades.

Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento realizado na unidade 4.; Analisar os quadros de acompanhamento da aprendizagem, em pequenos grupos, para identificar os principais avanços e dificuldades em cada turma; planejar estratégias para ajudar as crianças a avançarem; Ler a seção “Iniciando a conversa”. Discutir em grande grupo as questões: Você acredita que existem gêneros mais fáceis e mais difíceis de serem apropriados pelas crianças? Por quê? Quais critérios você utiliza para escolher os gêneros textuais que irá abordar com seus alunos ao longo do ano letivo? Você acha que o mesmo gênero textual pode ser trabalhado em anos diferentes de escolaridade? Por quê? Ler o texto (Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos); discutir sobre as questões: O que é aprendizagem em espiral? É possível realizá-la? e Assistir ao programa “Letra Viva: práticas de leitura e escrita”, produzido pela TVE em 2006, com consultoria de Cecília Goulart.( Brasil, 2012, p.45).

No Ano 3/ 6<sup>a</sup> unidade deu algumas sugestões de socialização como:

Ler seção “Iniciando a conversa”; trocar ideias acerca dos objetivos propostos; Ler, de modo compartilhado, o texto ( dialogando com as diferentes áreas de conhecimento); Socializar memórias de experiências em que foram vivenciadas atividades na escola em que diferentes componentes curriculares forma integrados; Comparar as experiências de infância e a adolescência ( como alunos) com as experiências como docentes; Planejar uma aula em que vai ser proposto um projeto didático; utilizar um livro de obras complementares ou PNBE para motivar a discussão do tema ( Brasil, 2012, p.45).

As atividade docentes são importantes para que possam exercitar a prática da pesquisa e mais do que isso, ter a oportunidade de aprender. Nessa unidade nenhuma atividade docente voltada para avaliação.

Em relação a entre *heterogeneidade e a avaliação da leitura*, Ano3/1<sup>a</sup> unidade citou que,

[...] diante de turmas compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem nos diversos componentes curriculares, a realização de avaliações nos possibilita planejar de forma mais segura, visando o avanço de todos no processo de ensino aprendizagem no decorrer do ano letivo (Brasil, 2012, p. 27).

Diante de turmas com alunos de níveis de aprendizagem diferentes, a professora que lenciona nessas turmas, ela diz que para esse tipo de problema , o melhor é avaliação, pois a mesma possibilita o planejamento para redirecionamento do ensino. Concordamos que a

avaliação é uma ferramenta valiosa para o processo de ensino.

No Ano 3/6<sup>a</sup> unidade salientou que a falta de assiduidade como uns dos fatores que dificultam a compreensão do ensino. A unidade trouxe o relato de uma professora que retrata essa realidade.

Em relação ao Sistema de Escrita Alfabetica turma se encontrava, no início do ano, em diferentes níveis. Eram 8 alunos alfabetizados, com leitura, compreensão e produção textual razoáveis. Dominavam a escrita, escrevendo em sua maior parte com correção ortográfica. Havia 7 alunos alfabeticos, que possuíam leitura pausada e vacilante muitas vezes, ocorrendo a falta de segmentação. Refletiam quando escreviam, porém cometiam erros usuais de trocas de letras e correspondência grafofônica. No nível silábico alfabetico havia ainda cinco alunos, que liam apenas frases e palavras simples, um aluno tinha hipótese silábica, em momento de avançar para o nível seguinte, e os 4 alunos restantes eram pré-silábicos, pois nem conheciam todas as letras do alfabeto. O que dificultava o avanço dos mesmos era a falta de assiduidade (Brasil, 2012, p.24).

Nessa turma mostra que existem diferentes níveis de aprendizagem e um dos motivos era a assiduidade dos alunos. Mas que a elaboração do projeto ajudou a superar as dificuldades. É importante detectar o problema e usar estratégias que auxiliem nessa superação.

No Ano 3/7<sup>a</sup> unidade ressaltou que a heterogeneidade está em todos os níveis de conhecimentos e em todas as etapas escolares.

Exatamente porque as pessoas humanas são únicas, mesmo que criássemos, artificialmente, uma turma de alfabetizandos começando o ano letivo com níveis de conhecimento muito semelhantes (no que diz respeito à língua escrita e à sua notação), pouco tempo depois iríamos nos defrontar com a visível diferenciação nos conhecimentos agregados por aqueles alunos, na mesma área de linguagem ( Brasil, 2012, p. 07).

No que diz respeito ao *planejamento das atividade de ensino e avaliação da leitura*, o Ano3/ 1<sup>a</sup> unidade apontou o planejamento como um elemento imprescindível.

Sem dúvida, para planejar a prática docente, é imprescindível termos uma noção clara sobre quais são nossos compromissos com os alunos, quais são nossos princípios educativos e as estratégias a serem utilizadas para, de modo coerente com tais princípios, garantir às crianças os direitos de aprendizagem. Não há como definir atividades didáticas sem saber o que queremos ensinar e o que as crianças sabem sobre o que pretendemos ensinar ( Brasil, 2012, p. 05).

Para tudo na vida o planejamento é essencial, e no âmbito educacional é ainda mais que imprescindível. Para o docente não tem como a escolha de atividades ou os conteúdo para uma

avaliação, sem saber o que se quer ensinar ou avaliar.

No planejamento do ensino é importante que a avaliação seja parte integrante,

[...] quanto a avaliação, ela “cruza o trabalho pedagógico desde seu planejamento até a execução, coletando dados para melhor compreensão da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem e poder orientar a intervenção didática para que seja qualitativa e contextualizada.” (Silva, 2003, p.14, apud Brasil, 2012, p. 17).

No Ano 3/ 2<sup>a</sup> unidade mencionou que dentro do planejamento para a avaliação precisa conter alguns elementos importante como, “elaborar instrumentos de avaliação adequados aos nossos propósitos pedagógicos, registrar os resultados das crianças e acompanhar suas aprendizagens também é uma tarefa de fulcral importância” (Brasil, 2012, p.26).

A importância desses elementos da avaliação serve como um retroalimentação, quando a obtidos os resultados, esses servem de subsídios para redirecionamento tanto ensino como a elaboração da própria avaliação.

No Ano 3 /4<sup>a</sup> unidade citou que os livros didáticos estão disponíveis no acervo do PNLD, que servem como recurso importante para o planejamento. “ Sabemos que os livros didáticos já adquiriram esse *status* no cotidiano escolar e é preciso que outros livros também ganhem esse espaço. “Nessa direção, é preciso conhecer o que está disponível no acervo para selecionar o que pode integrar o planejamento de ensino” (Brasil, 2012, p. 18).

Um dos fatores importante para o planejamento são as escolhas dos Recursos didáticos, elemento a ser composto no planejamento.

No Ano 3/ 6<sup>a</sup> unidade trouxe planejamento contempla a organização das crianças em sala, definição de objetivos, materiais e dents e dentre outros. É algo que não acontece de um dia para noite ( não deveria ser), mas tem todo um processo.

[...] planejamento da escola contemple desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades sistematização, projetos etc.” (Nery, 2007, p.111 *apud* Brasil, 2012, p. 12).

Todo planejamento e principamente avaliativo, tem como o seu objetivo de ver os avanços, e lacunas para serem sanadas.

Concernente *as orientações oficiais sobre a avaliação e no ensino da leitura*, o Ano 3/ 1<sup>a</sup> unidade citou sobre o currículo e que o mesmo é construído no dia a dia do professor e que muitas divergem das orientações oficiais, “ o currículo é construído na prática diária do

docente e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um” (Brasil, 2012, p. 06).

Quando nos referimos em especial, o currículo voltado para a leitura, houve uma pesquisa feita por Leal & Brandão ( 2012), que foi evidenciado que,

ao analisarem 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras, Leal e Brandão (2012) evidenciaram que todos os documentos explicitavam a necessidade de favorecer, desde o início da escolarização, a aprendizagem de leitura e produção de textos. Isto é, os documentos priorizam, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho voltado para a inserção dos estudantes em situações de contato com a leitura e a escrita, embora alguns documentos enfatizem mais aspectos relacionados à estrutura dos textos e menos os aspectos relativos os processos de interação por meio deles. (Brasil, 2012, p. 07).

Nessa citação mostra a importância da leitura e produção textual desde do início da escolaridade, na qual foi evidenciado em 14 documentos estaduais e 12 municipais.

Quando nos referimos a avaliação, os documentos dizem que elas são as formas mais seguras para o planejamento.

Diante de turmas compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem nos diversos componentes curriculares, a realização de avaliações nos possibilita planejar de forma mais segura, visando o avanço de todos no processo de ensino aprendizagem no decorrer do ano letivo ( Brasil, p.27).

No Ano 3/2<sup>a</sup> unidade ressaltou que os documentos curriculares são contuídos por várias orientações que “podem reger o trabalho do professores. E que surgem de uma conjugação de ações entre orientações que os documentos propõe para o ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012,p.06). Essas orientações que diz acerca do que é ensinado e avaliado, também demarcam os princípios didáticos.

No Ano3/4<sup>a</sup> unidade salientou que os documentos curriculares como o elemento que estabelecem os direitos de aprendizagem. “[...] definem os princípios gerais do trabalho pedagógico e as concepções acerca dos objetos de ensino”. Em muitos desses documentos, são estabelecidos alguns direitos de aprendizagem fundamentais” (Brasil, 2012, p. 32).

Observamos que essa unidade mencionou os documentos curriculares de forma geral, não especificando a avaliação da leitura.

No Ano 3/5<sup>a</sup> unidade citou um pouco sobre o histórico dos documentos curriculares como,

[...] na segunda metade do século XX, muitos documentos oficiais e

propostas curriculares foram reelaborados e começaram a trazer algumas dessas mudanças teóricas, buscando, logicamente, instaurar também um movimento de mudanças nas práticas docentes. Tal tendência foi reafirmada e ampliada no início deste século (Brasil, 2012, p. 06).

Ao longo da história, houveram mudanças nas concepções da aprendizagem e consequentemente nos documentos e propostas curriculares, mudanças teórica e na prática também.

Observamos que nessa unidade mencionou os documentos e propostas no modo geral, não especificando avaliação da leitura.

No Ano 3/ 6<sup>a</sup> unidade citou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que desde 1998 são Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC).

Parâmetros Curriculares Nacionais”, em 1997 e 1998, que se ampliou com, entre outros, as Orientações Gerais para Ensino Fundamental de nove anos, mais recentemente. Esses documentos vêm se apresentando fundamentais para trazer à sala de aula as mais novas abordagens de ensino e aprendizagem, bem como novos olhares para os objetos ou eixos de ensino (a leitura, a produção escrita ou oral e conhecimentos linguísticos), cujas estratégias de tratamento precisam garantir os “Direitos de aprendizagem” das crianças brasileiras, nos três primeiros anos da educação fundamental básica (Brasil, 2012, p. 11).

No que diz respeito *as atividades para os discentes e quanto à avaliação e ao ensino da leitura*, no Ano 3/1<sup>a</sup> unidade apontou algumas atividades individuais ou em duplas de leitura e produção de textos.

[...] inseridas em situações significativas de interlocução com outras pessoas; atividades de reflexão sobre temas e conceitos de outras áreas de conhecimento, por meio da leitura e produção de textos inseridos em projetos didáticos ou em sequências didáticas (Brasil, 2012, p. 20).

Como docentes precisamos saber o que pretendemos ensinar, ou seja, na ação pedagógica é importante termos os objetivos bem definidos.

Do mesmo modo, é na avaliação, precisamos definir qual é o alvo a ser atingido e os objetivos nos ajudam.

Nessa unidade também menciona a importância da avaliação dos alunos a respeito do docente. Um indicador bastante importante, pois a opinião dos alunos fazem parte do processo avaliativo.

a avaliação pelas crianças, sem dúvida, pode favorecer bastante a possibilidade de rever estratégias didáticas e posturas que assumimos em sala de aula. Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromissos com suas próprias aprendizagens” (Brasil, 2012, *idem*).

“Incluir as próprias crianças nos processos de avaliação é também uma forma de levá-las a desenvolver compromissos com suas próprias aprendizagens” (Brasil, 2015, p. 23).

Essa unidade trouxe a experiência de uma professora diante de sua turma,

li para os alunos algumas cartas de leitores, discutimos sobre quais são as finalidades das cartas e pedi que eles escrevessem uma carta. Os resultados apontaram as adaptações necessárias para a faixa etária em relação às ideias iniciais do planejamento, no tocante à linguagem e à rotina da turma, assim como ao cuidado em utilizar recursos atrativos para a execução das atividades (Brasil, 2012, p. 25).

Nessa atividade a professora trabalhou o gênero “cartas de leitores, discutiram as finalidades e depois colocaram em prática a produção de textos. Os resultados apontaram os ajustes necessários para cada faixa etária. O discente precisa de atividades significativas e recursos didáticos atrativos, são elementos que levam ao aluno a refletir no que está sendo ensinado e o que está sendo avaliado.

No Ano 3 /2<sup>a</sup> unidade mencionou “outro modo de organização do trabalho pedagógico” são os projetos didáticos. Nesta forma de intervenção didática um determinado problema precisa ser resolvido pelo grupo e para isso, diferentes atividades são desenvolvidas. As marcas dos projetos, culminam em socializações de produções de textos, com isso, é mais uma oportunidade de diversos aprendizados, ou seja, reciprocidade de conhecimentos e a oportunidade do uso da leitura nas apresentações.

Concordamos que projetos didáticos oportunizam atividades significativas, que resultam em socializações das produções de textos e de leitura.

Já no Ano 3/ 3<sup>a</sup> unidade especificou quais são as atividades que podem servir para a promoção da leitura como,

Recital de poemas, uma atividade que permite aos alunos terem contato com poemas da tradição oral, bem como com autores diversos. Além disso, pode fazer parte tanto de um projeto didático, como de uma sequência didática; hora da Notícia ou da reportagem, sugerindo que os alíenriunos fiquem responsáveis em trazer notícias ou reportagens interessantes, para ler para os colegas da sala (Brasil, 2012, p. 15).

Essas tipos de atividades para o discente podem ser feitas no final de semana, onde poderá ter mais tempo para pesquisar, “[...] para que as crianças possam buscar as notícias no final de semana” (Brasil, 2012, *idem*).

Mais uma vez o projeto didático é mencionado em cadernos e unidades diferentes do PNAIC, demonstrando, assim a sua importância didática.

No Ano 3 /4<sup>a</sup> unidade trouxe atividades com gênero textuais, como por exemplo,

a partir da receita de Torta Preguiçosa de Maçã que para preparar a receita é preciso saber quais são os ingredientes e as quantidades necessárias. Ao ler cada item listado, o leitor percebe que é indicada a quantidade do ingrediente” (Brasil, 2012, p.25).

O gênero apreciado é a “receita”, é uma atividade que você trabalha leitura, produção de texto, interdisciplinaridade (matemática), dentre outras. É um gênero que circula bastante na sociedade.

A aplicabilidade desse tipo de atividade é bastante significativa, pois trabalha com diversas habilidades de leitura e uma excelente oportunidade de avaliação. Vejamos alguns aprendizados

Durante a organização dos ingredientes da receita é necessário contá-los ou medí-los; ao ler cada item; saber quanto tempo o alimento passará no forno e qual é a temperatura e todas as informações do texto, inclusive a ordem e o modo como os ingredientes são dispostos no recipiente (Brasil, 2012, *ibidem*).

Concordamos que esse tipo de atividade para os discentes colaboram ricamente para o aprendizado, e como foi dito anteriormente, serve para a interdisciplinaridade (Língua Portuguesa, matemática e até física, mesmo que não tenham a noção exata), mencionei física, pois na atividade pede para verificar a temperatura. E além disso, é um gênero bastante popular, circula na sociedade, estando no cotidiano dos alunos.

No Ano 3/5<sup>a</sup> unidade destacou uma das atividades com o gênero oral “Poema”, outra atividade significativa.

As crianças apresentaram os poemas em forma de jogral para os demais colegas da sala. Este momento gerou muita expectativa e euforia, e algumas crianças tiveram dificuldade de escutar atentamente a apresentação dos colegas (Brasil, 2012, p. 19).

Para finalizar a atividade a professora utilizou uma outra atividade para complementar com a primeira. Ela utilizou o texto,

Menina bonita do laço de fita, da autora Maria Machado com a intenção de resgatar os conflitos que gerou a discussão entre os alunos. Ao final da leitura questionei aos alunos sobre a relação do conto com o poema que havíamos trabalhado” (Brasil, 2012, p. 41).

Segundo a professora, ao questionar se os dois textos trabalhados tinham relação, a grande parte da turma disse que os dois textos tinha relação.

No texto que a professora trabalhou a respeito do racismo,

Grande parte da turma identificou que os dois textos falavam do respeito entre as pessoas, independente da cor. Aproveitei para enfatizar para as crianças que, na nossa vida, vamos nos deparar com esse tipo de preconceito e devemos saber como agir, pois não podemos responder uma agressão com outra agressão como fizeram os alunos (Brasil, 2012, *idem*).

Observamos que a prática aplicada pela professora é significativa, e segundo Mainardes (2018), conceitua como, “conjunto de ações planejadas pelo/a professor/a, com objetivo de organizar situações de ensino, atividades e mediações pedagógicas na sala de aula”. (Mainardes, 2018, p. 01, *apud* Brasil, 2012, p.41).

No Ano 3/6<sup>a</sup> unidade citou as orientações de como o (a) professor (a), pode executar a atividade na sua turma.

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita. (Brasil, 2012, p.21).

Já as atividades avaliativas devem estar no decorrer e no final da sequência didática.

Ao propor atividades exploratórias é possível avaliar o que a criança já sabe a respeito do assunto tratado. Em outros termos, as atividades avaliativas favorecem a integração de diferentes aquisições da criança em seu processo de aprendizagem” (Brasil, 2012, p. 21).

No que diz a respeito das *estratégias de leitura e avaliação de leitura*, no Ano 3/ 1<sup>a</sup> unidade traz sobre a consciência docente em ter bem definida quais as estratégias que serão utilizadas para o ensino “

[...] é imprescindível termos uma noção clara sobre quais são nossos compromissos com os alunos, quais são nossos princípios educativos e as estratégias a serem utilizadas para, de modo coerente com tais princípios, garantir às crianças os direitos de aprendizagem” (Brasil, 2012, p. 05).

Nessa citação menciona sobre estratégias, mas de forma geral, não especificando que é da leitura e se pode ser aplicada quanto a avaliação. O PNAIC reforça a importância de “[...] avaliar as próprias estratégias didáticas é fundamental para que possamos redimensionar o ensino, tendo como norte a avaliação do que os alunos fazem e dizem (Brasil, 2012, p.05).

No Ano 3/2<sup>a</sup> unidade mencionou sobre os textos que devem ser desenvolvidos nas estratégias de leitura como, “[...] crescente exploração da diversidade textual (circulação, gênero, tamanho, autores), presença de textos curtos, exploração das estratégias de leitura, do vocabulário e do contexto de produção” (Brasil, 2012, p. 08).

O PNAIC conceitua estratégia de leitura, como sendo, “ são operações utilizadas para

abordar o texto, são as responsáveis pela construção da compreensão e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura” (Brasil, 2012, p. 08).

E ainda segundo Brandão e Rosa (2010),

[...] para que a criança comprehenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto, é importante que, após a atividade de leitura ocorram conversas sobre o texto lido” (Brandão e Rosa, 2010 *apud* Brasil, 2012, p. 10).

**As perguntas antes da leitura:** Antecipar sentidos do texto; ativar conhecimentos prévios; estabelecer finalidades para a leitura; **durante e/ou depois da leitura:** Localizar informação explícita de um texto; elaborar inferências; estabelecer relações lógicas entre partes do texto; identificar tema ou apreender o sentido geral do texto e outros (Brasil, 2012, p. 10, grifo nosso).

No Ano 3/3<sup>a</sup>unidade trouxe o relato de uma professora como procedeu na estratégia de leitura.

Inicialmente, apresentei a obra, sinalizando as informações contidas na capa (título, nome do autor, ilustrador e editora). Logo após, fiz a leitura da sinopse do livro no intuito de antecipar algumas informações acerca do conteúdo do livro. Ao voltar para a capa do livro, chamei atenção para o título “O guarda-chuva do guarda”, na tentativa de fazê-los perceber que a palavra GUARDA tinha sentido diferente. Alguns alunos, depois que explorei a gravura, logo disseram “tia tem o guarda-chuva e tem o guarda, o policial”. A conversa inicial foi gancho para relatar aos alunos que o livro fazia esse jogo com as palavras, mudando o sentido de uma mesma palavra nos poemas. Depois distribuí fotocópias dos poemas para a turma e solicitei a leitura silenciosa (Brasil, 2012, p. 17).

Através dessa atividade, notamos que a professora explorou bastante o texto, utilizando-se das estratégia da leitura. Antes da leitura, pode apresentou a capa ( título, nome de autor, ilustrador e editora), antecipando o que ser feito, e durante a leitura explicou que o texto fazia jogo com as palavras e depois distribuiu cópias do poema para a leitura silenciosa.

A professora continua o relato mostrando o quanto os alunos gostaram da brincadeira que diziam: ‘Tia, isso não sai mais da minha língua’. Em pouco tempo, algumas duplas vieram até mim, para ensaiar o trava-língua’ Após a leitura em dupla, promovi um ensaio para que os alunos pudessem avaliar suas leituras” (Brasil, 2012, p.13).

A professora utlizou o trava-língua como estratégia de ensino e através dessa atividade lúdica e atrativa, pode promover autoavaliação e heteroavaliação.

No Ano 3 /4<sup>a</sup>unidade citou a estratégia de ensino no componente matemática, mas que precisa da leitura para a sua compreensão.

Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais (Brasil, 2012, p. 34).

Mesmo que a estratégia de ensino seja no componente matemática, a leitura é imprescindível, nas operações matemática, como na quantificação e na quantidade de elementos e dentre outras.

No Ano 3/ 5<sup>a</sup> unidade trouxe um relato de uma professora sobre estratégia de leitura, como veremos,

A surpresa não foi tanta, porque costumo trabalhar muitos textos da tradição oral com essa turma, como parlendas, poemas rimados, trava-línguas. Após esse momento, solicitei que as crianças localizassem no texto, cinco pares de palavras que rimavam e escrevessem no caderno. Aquelas que liam com fluência conseguiram realizar rapidamente a tarefa; as crianças que não possuíam leitura fluente, mas já realizavam leitura de palavras isoladas, também conseguiram. Os alunos que apresentavam mais dificuldades realizaram a tarefa com ritmo diferente das outras, mas fizeram. Quando questionados sobre como conseguiram, obtive respostas do tipo: “foi fácil tia, essa palavra parece com esta no final”; “eu lia o final e consegui”. Outra estratégia que sempre costumo usar e que dá muito certo é a leitura de palavras no texto (Brasil, 2012, p. 40).

Concordamos que a estratégia de leitura é importante para uma melhor compreensão do texto, a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura, a socialização com os pares, aumentar a motivação, aumentar autonomia, dentre outras vantagens.<sup>3</sup>

#### **4.1.2 O que indicam as concepções e orientações na BNCC para a avaliação da leitura na alfabetização?**

A análise dos dados indicou que a BNCC não trata dos estudantes com dificuldades de aprendizagem que se desenvolvem com a mediação de um adulto e com textos que circulam na sociedade, do mesmo modo, a relação entre o currículo e a cultura como importante para repensar as práticas de ensino da leitura, não traz sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura, não diz sobre a importância da avaliação para o processo da leitura e não apresenta atividades para os discentes quanto à avaliação e o ensino da leitura, e não trata da heterogeneidade no ciclo de alfabetização. O documento da BNCC, deixa lacunas

---

<sup>3</sup> No Quadro 12 foram apresentadas e marcadas as categorias, conforme a presença ou ausência delas nos documentos. Ressaltamos que todas as categorias surgem nos (1<sup>º</sup>, 2<sup>º</sup> e 3<sup>º</sup> anos), porém, não necessariamente em todas as unidades.

que são importantes para a construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos, portanto, em relação as essas categorias que estão ausentes (quando não existem indícios). Quanto a concepção da avaliação, a BNCC não menciona a importância da avaliação, portanto, diz que adota à avaliação na perspectiva formativa, no entanto, não se aprofunda no conceito é nem pouco a sua como aplicabilidade.

As demais categorias foram identificadas e iremos apresentá-las a seguir.

A análise dos documentos da BNCC indicou em relação ao *Direito a aprender a ler* que

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p.63).

Para isso, o documento indica que a criança deve “ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.” (Brasil, 2017, *idem*).

No entanto, o texto do documento não apresenta ações objetivas e propositivas a fim de que os docentes possam garantir o ensino e a avaliação das aprendizagens em relação à leitura o que poderia garantir este direito anunciado. Ou seja, quando o texto da BNCC aponta que o estudante deve estabelecer novas formas de contato com a leitura e, assim, formular hipóteses na construção do conhecimento, não aponta a efetividade dessa possibilidade ao tratar este direito de forma genérica, sem dar condições dele ser de fato desenvolvidos nas salas de aula por meio de ações baseadas na perspectiva do letramento de forma significativa.

Em relação ao *Ensino da leitura não é baseado apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, a BNCC aponta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental,

a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabetica de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.59).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal,

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p.63),

ou seja, para a BNCC, a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, como também a “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p.72).

Apesar de concordarmos que a leitura tem uma dimensão maior, destacamos, mais uma vez, que não há uma proposição em termos de objetivos do conhecimento e nem de ações específicas de como se daria o processo de avaliação da construção do conhecimento pelo estudante em uma perspectiva que rompa com a redução da alfabetização a métodos.

Em relação à categoria *Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, o texto da BNCC aponta que,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.61, grifo nosso).

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor (ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação), sendo exemplos tais como: fruição estética de texto e de obra literárias; pesquisas e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimentos, discussões e debates sobre temas sociais relevantes; sustentam a reivindicação de algo no contexto de atuação (Brasil, 2017, p.71, grifo nosso).

A BNCC destaca que os ensinos da leitura e da escrita devem ser vistos de forma articulada, promovendo a interação ativa do leitor e considerando a leitura de forma ampla.

Quanto a avaliação a BNCC não aborda como se daria o processo de avaliação da aprendizagem da leitura.

A BNCC também aponta a necessidade de que as estratégias e procedimentos de leitura devem contribuir para uma leitura autônoma em relação a temas familiares e estabeleçam relação entre texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; ou seja, o documento em questão pressupõe que as “atividades de leitura com demandas crescentes, possibilitam uma ampliação de repertório de experiências” (Brasil, 2017, p.75).

Apesar de concordarmos com este ponto, destacamos que este documento foca, prioritariamente, na demanda cognitiva das atividades de leitura e pontua que estas devem “aumentar progressivamente desde os anos iniciais do fundamental ao ensino médio” (Brasil, 2017 *idem*), baseando-se em,

processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de repercussão de informação [...], o processo de compreensão, ou seja, pressupõe-se que os estudantes sejam expostos de forma progressiva aos textos de vários gêneros e que, muitas vezes, são construídos para este fim sem serem textos contextualizados e que tenham circulação social (Brasil, 2017, *ibidem*).

Quanto ao *ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*, segundo a BNCC a leitura como inerente aos outros eixos da língua portuguesa, possibilita a interação entre eles e amplia o conhecimento. Segundo a BNCC, amplia também o letramento,

letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo produção de textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p.89).

Embora a BNCC, se refira a importância do ato de ler e que faz parte dos outros eixos da Língua portuguesa, a análise revelou que mesmo que faça menção, trata muito superficial.

Em relação a *relação entre uso de recursos didáticos e a avaliação*, a BNCC adote como estratégia e procedimento de leitura selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. A BNCC considerada “Os recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizados antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2017, p.74)”.

Apesar da BNCC, citar que os recursos didáticos servem para apoiar o processo de ensino e de avaliação, discute pouco sobre e como podem ser utilizados.

Acerca do *Planejamento das atividades de ensino/avaliação da leitura*, a BNCC, considera como: [...] O planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos e o cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdade (Brasil, 2017,p.15). De acordo com Massetto (2003), que “ o planejamento de atividades avaliativas deve ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos e do contexto educacional” ( Massetto, 2003, s/p).

Embora a BNCC, aborde sobre o planejamento, mas não especifica como avaliativo, e

muito menos para o eixo da leitura, deixando uma lacuna em um elemento tão importante para a idealização e construção da avaliação da leitura.

Quanto a relação da BNCC com *os documentos oficiais sobre a avaliação da leitura*, os PCNs diziam que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p.20, apud, Brasil, 2012, p. 67).

Quanto a avaliação, segundo a BNCC, à avaliação adotada é na perspectiva formativa, no que diz “a avaliação formativa do processo ou resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017, p. 6).

Apesar dessa afirmação acima, destacamos que este documento não tem um embasamento teórico consistente.

E quando se trata da Linguagem/eixo leitura, a BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho “as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção de textos em várias mídias e semiose” (Brasil, 2017, p.69).

Em relação as *estratégias de leitura e avaliação*, a BNCC traz no campo de atuação “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma), no 1º ao 5º ano (Brasil, 2017, p.94), a estratégia de leitura como objeto de conhecimento bem como do 3º ao 5º ano (Brasil. 2017, p. 112)”, conforme os quadros a seguir,

#### **Quadro 10- Componente curricular da Língua Portuguesa da BNCC**

<b>LÍNGUA PORTUGUESA - 1º AO 5º ANO</b>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Reconstrução das condições de recepção de textos
	<b>Estratégia de leitura</b>

**Fonte:** (Brasil, 2017, p. 112).

Identificamos que apesar de trazer a estratégia de leitura como ferramenta necessária a leitura, não apresenta quais devem ser utilizadas e avaliadas.

**Quadro 11- Componente curricular da Língua Portuguesa da BNCC**

<b>LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO</b>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Decodificação/Fluência
	Formação de leitor
	Compreensão
	<b>Estratégia de leitura</b>

**Fonte:** (Brasil, 2017, p. 112).

Identificamos que no Quadro 11, a leitura / escuta é mais detalhada do que a do Quadro 10.

Portanto, as análises apontaram que as estratégias de leitura são tratadas superficialmente, embora sejam consideradas como importante ferramenta para a compreensão da leitura.

#### **4.1.3 O que indicam as concepções e orientações na PER para a avaliação da leitura na alfabetização?**

A análise dos dados indicou que o PER, não trata do que o *Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas*, não traz informações. Do mesmo modo, em relação aos *estudantes com dificuldade de aprendizagem que se desenvolvem, com mediação de um adulto, e textos que circulam na sociedade*.

Em relação a *relação entre o currículo e a cultura são importantes para repensar as práticas de ensino da leitura*, a PER não menciona sobre essa relação que é algo tão importante. Do mesmo modo, a *relação entre o uso de recursos didáticos e a avaliação do ensino da leitura*. Em relação as *sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura*, não menciona nenhum tipo de atividades.

Não contemplam a *relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura*, algo de

suma importância. Quanto ao *planejamento das atividades de ensino e avaliação da leitura*, não contempla essa categoria. E sobre *as atividades para os discentes quanto a avaliação e ensino da leitura*, não trata dessa categoria. Quanto a *importância da avaliação*, as únicas vezes que a avaliação é menciona na PER, são nesses termos: No quadro do objetivo de aprendizagem na disciplina Artes e no 4<sup>º</sup> ano “ Assistir às produções teatrais, presentes em diferentes contextos, matrizes, estéticas e culturais, com atenção, e expor seus pontos de vista nos momentos de **avaliação** das produções e na **autoavaliação**” ( Recife, 2021, p. 60, grifo nosso); “[...] os instrumentos de **avaliação**, para investigar se os objetivos foram alcançados” (Recife, 2021, p. 315, grifo nosso) e [...] as **avaliações** internas (no âmbito escolar e as elaboradas e aplicadas pelo núcleo Recife – NARE) e as externas; e as ações de formação continuada dos (as) professores (as) da RMR. ( Recife, 2021, p. 313).

A PER não menciona a importância da avaliação e quando se refere a avaliação é no quadro de objetivo da aprendizagem (avaliação não aparece no objetivo de aprendizagem no componente da Língua Portuguesa, só 4<sup>º</sup> e 5<sup>º</sup> anos no componente Arte), no objetivo dos instrumentos da avaliação e nas avaliações internas e externas, é de maneira superficial.

Porém, as demais unidades foram identificadas a cada categoria mencionadas acima e iremos apresentá-las a seguir.

Concernente ao *direito à aprender a ler*, a PER permaneceu com o ciclo de alfabetização de três anos “ Enquanto a BNCC prevê um ciclo de dois anos, para consolidar a alfabetização, a RMER manteve o ciclo de alfabetização, constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (Recife, 2021, p. 24).

Dessa forma, evita-se que a retenção aconteça cedo e traz grandes prejuízos. Segundo a Resolução do CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 30 – III:

[...] a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização, e os prejuízos que a repetência pode causar ao Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade, e deste para o terceiro (Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010, p. 8).

Com a continuidade dos três anos do ciclo de alfabetização, o direito de aprender a ler e escrever foi assegurado por esse direito.

Através do direito da leitura, as crianças têm a oportunidade desde o 1<sup>º</sup> ano de,

escutar textos em momento da leitura compartilhada; Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital; Desenvolver a leitura de palavras com autonomia; Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, relacionadas aos propósitos em questão e apreciar e usar os

gêneros literários do patrimônio, dentre outras” (Recife, 2012, p. 265).

Através do direito da leitura, as crianças têm a oportunidade no 2º ano de,

escolher e ler textos orais escritos, de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação; Escutar textos em momento de leitura compartilhada; Conquistar autonomia no seu processo de letramento; Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital; Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão; Ler e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, dentre outras (Recife, 2012 *ibidem*).

Através do direito da leitura, as crianças têm a oportunidade no 3º ano de,

compreender que os textos atendem a diferentes finalidades sociais, coletivas e individuais; Escutar textos em momento de leitura compartilhada; Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão; Ler e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância; Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital e Conquistar autonomia no seu processo de letramento (Recife, 2012 *ibidem*).

Em relação *o ensino da leitura não é baseado apenas nos métodos clássicos da alfabetização*, o direito de aprendizagem demonstra que existem métodos muito mais eficazes do que os clássicos, “**Desenvolver** a leitura de palavras com autonomia; **Escolher** textos, de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação; **Compreender** que os textos atendem a diferentes finalidades sociais, coletivas e individuais; **Conquistar** autonomia no seu processo de letramento e outros” (Recife, 2012, p.264, gifo nosso).

Observamos que nos direitos de aprendizagens do eixo leitura da PER, são utilizados os métodos que dão oportunidades aos alunos de conhecerem e utilizarem elementos diferenciados que dão suporte para a autonomia da leitura. Se contrapondo aos métodos tradicionais que eram mecanizados, e com pseudotextos.

Em relação do *ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular*,

O currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental organiza-se em quatro eixos conceituais: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística. Nesse formato, os conteúdos e objetivos elencados buscam contemplar os objetivos de aprendizagem, definidos na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996, art. 32). As atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios, adotados pela Rede de Ensino do Recife: liberdade, solidariedade, participação e justiça social (Recife, 2012, p. 256).

A leitura é fundamental para linguagem e os eixos da Língua Portuguesa, dependem da leitura, fazendo interligação, e que através dessa, permite que se tenha a compreensão e interpretação de textos escritos e textos que circulam na sociedade.

No que diz a respeito as *orientações oficiais*, houve uma nova leitura na PER, devido a homologação da BNCC de 2017.

Documento normativo que tem, como proposição, balizar a educação básica nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no país, foi feita uma nova leitura na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em suas várias áreas do conhecimento, dentre elas, o componente Arte, considerando as especificidades das linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, enquanto campos, com conteúdo específicos. O processo de leitura objetivou, também, reavaliar e otimizar as matrizes do Currículo existente, por meio de um diálogo com os(as) professores(as), e considerando as práticas, vivenciadas pelos(as) docentes. Dessa forma, foram feitas algumas considerações gerais e específicas nas matrizes, referentes às diversas linguagens da Arte. O processo de leitura objetivou, também, reavaliar e otimizar as matrizes do Currículo existente, por meio de um diálogo com os(as) professores(as), e considerando as práticas, vivenciadas pelos(as) docentes. Dessa forma, foram feitas algumas considerações gerais e específicas nas matrizes, referentes às diversas linguagens da Arte (Recife, 2017, p.29).

Como já foi dito anteriormente, a PER, manteve o ciclo de três anos, e com essa permanência assegura os direitos de aprendizagem.

A Rede de Ensino do Recife, entretanto, opta por manter o ciclo de três anos letivos, assegurando os direitos e objetivos de aprendizagem num mesmo nível de competências, elencadas na BNCC, porém julgando significante a permanência de mais um ano letivo para a conclusão do processo de alfabetização de forma efetiva (Recife, 2021, p.260).

Em relação as *estratégias e avaliação da leitura*, a Per considera que as estratégias da leitura são responsáveis pela ampliação do letramento,

“amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (Recife, 2021, p.89).

Concordamos com a PER nesse quesito, onde considera as estratégias de leitura responsáveis pela ampliação do letramento. As estratégias são ferramentas para a compreensão dos textos escritos. E por sua vez, esses textos circulam na sociedade, e com isso, as práticas sociais sejam exercidas. Porém a PER não menciona como as estratégias de leitura podem contribuir para avaliação.

Para uma melhor compreensão dos resultados apresentados na análise de todos os

documentos, organizamos o Quadro 12 com a síntese das categorias identificadas no PNAIC, BNCC e PER.

**Quadro 12 - Síntese das categorias encontradas nos documentos analisados**

Categorias	PNAIC			BNCC <sup>4</sup>	PER
	1º	2º	3º		
Direito a aprender a ler	x	x	x	x	x
Ensino da leitura não é baseado apenas nos métodos clássicos da alfabetização	x	x	x	x	x
Letramento deve ser considerado e práticas de ensino da leitura devem ser adequadas	x	x	x	x	-
Estudantes com dificuldade de aprendizagem desenvolvem conhecimento sobre textos que circulam na Sociedade através da mediação de um adulto	x	x	x	x	-
A relação entre o currículo e a cultura é importante para repensar as práticas de ensino da leitura	x	x	x	-	-
Avaliação é importante para o processo de leitura	x	x	x	x	-
O Ato de ler faz parte de vários eixos da língua portuguesa e a leitura deve ser parte integrante da organização curricular	x	x	x	x	x
A relação entre uso de Recursos didáticos e a avaliação/ensino da Leitura é importante	x	x	x	x	-
Sugestões de atividades para os docentes quanto à avaliação da leitura	x	x	x	-	x
A relação entre a heterogeneidade e a avaliação da leitura deve ser importante	x	x	x	x	-
Planejamento das atividades de ensino e de avaliação da leitura devem ser adequados	x	x	x	x	-
Orientações Oficiais sobre a avaliação e o ensino da leitura	x	x	x	x	x
Propostas de atividades para os discentes quanto à avaliação e o ensino da leitura	x	x	x	-	-
Estratégias de ensino e de avaliação da leitura devem estar presentes na prática	x	x	x	x	-

A síntese dos resultados presentes no Quadro 12 indica que o PNAIC é o documento que apresenta orientações na perspectiva formativa para a avaliação da leitura na alfabetização em todos os anos do ciclo.

Já a BNCC, em linhas gerais, traz orientações quanto ao processo avaliativo, porém, este documento não apresenta orientações de atividades em relação entre currículo e cultura para repensar as práticas de ensino na leitura, atividades para o docente avaliar na perspectiva formativa, uma vez que segundo BCNN adota a avaliação formativa.

O documento da PER é omisso em algumas orientações tais como: ao letramento e as práticas do ensino da leitura, na dificuldade do aluno na aprendizagem, relação currículo e cultura, a importância da avaliação, nas propostas de atividades para o docente avaliar o

<sup>4</sup> A BNCC é apresentada em texto corrido. A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (PER) possui organização por ano de ensino, porém a análise da relação entre ensino e avaliação se dá de forma continua. O PNAIC possui 3 anos do ciclo de alfabetização e, a cada ano, tem oito unidades que trazem elementos distintos e, por isso, apresentamos as categorias por ano na tabela.

processo avaliativo dentro de uma avaliação formativa. São elementos importantes para a construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos.

Portanto, os resultados dos documentos oficiais e das pesquisas indicam a necessidade de uma consistência teórica nas orientações oficiais no que tange ao processo avaliativo da leitura na alfabetização. Este fato aponta para a importância que a avaliação tem como elemento norteador para aprendizagem e que, muitas vezes, é esquecida tanto nas orientações oficiais ao docente como no interesse científico dos pesquisadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções e orientações pedagógicas da avaliação da leitura nos documentos oficiais (PNAIC, BNCC e PER) e suas implicações para a construção de procedimentos avaliativos.

Em relação ao primeiro objetivo específico, analisamos os documentos oficiais que estabelecem relação entre leitura e avaliação na alfabetização e suas contribuições. Apontamos em linhas gerais que as pesquisas científicas necessitam de uma consistência teórica em suas propostas, de maneira que repercuta na avaliação da leitura na alfabetização. Essa não consistência teórica implica na falta de elementos para subsidiar a construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos no ciclo de alfabetização, dada a relevância que a avaliação apresenta como elemento norteador da aprendizagem.

Apesar das pesquisas afirmarem que adotam a avaliação formativa, algumas delas não apontam indícios para tal. E no que diz respeito às orientações pedagógicas, essas mesmas pesquisas apresentam poucos indícios do que é avaliação formativa, o que implica, por exemplo, na dificuldade de se realizar uma avaliação mais equânime.

Em relação ao segundo objetivo específico, identificamos as concepções e orientações em relação avaliação da leitura presentes nos documentos oficiais já mencionados. Destacamos que esses documentos trazem algumas contribuições.

Em linhas gerais, o PNAIC adota a concepção da avaliação na perspectiva formativa, considerando todo o processo de aprendizagem. Os dados, ainda, mostraram que há muitos indícios de orientações pedagógicas, sendo, portanto, a política pública educacional que mais trouxe contribuições para o ciclo de alfabetização com repercuções na formação continuada, nos materiais e recursos didáticos, sinalizando para uma alfabetização de qualidade, e que continua reverberando no âmbito educacional nos dias atuais.

O PNAIC também assegura o direito a ler e escrever de todas as crianças que precisavam ser alfabetizadas ao final do 3º do ciclo de alfabetização, valoriza os gêneros textuais como ferramentas para o processo da leitura, na formação continuada, nos materiais e nos recursos didáticos, resgatando, assim, a qualidade da alfabetização.

Quando nos referimos a BNCC, em relação a avaliação, como formativa, este documento valoriza as condições de aprendizagem. No entanto, este mesmo documento reduziu o ciclo de alfabetização para dois anos no Ensino Fundamental. A redução prejudica tanto o ensino da leitura, que não respeita o tempo de aprendizagem, quanto avaliação da leitura. Isso trouxe

uma pressão para os alunos, pois passaram a ter menos tempo para aprender a ler e escrever, e, para os docentes, essa redução pode produzir superficialidade no ensino e no modo de avaliar. E ainda, dentre tantos retrocessos, tem-se a questão da ênfase dadas as habilidades e competências como algo essencial para processo de aprendizagem, implicando na falta do desenvolvimento do pensamento crítico.

Destacamos que a BNCC traz orientações avaliativas, mas com poucos indícios de consistência pedagógica e nem pontua como ocorre efetivamente.

Em linhas gerais, a PER adota a concepção da avaliação como formativa, contudo, a análise evidenciou que há poucos indícios da importância da avaliação e, quando se refere a esta, somente aparece no quadro de objetivo da aprendizagem (apenas 4º e 5º anos do componente Arte). Quanto as orientações pedagógicas, diz a relevância, conceitua os termos, todavia, poucos indícios de como proceder.

Por fim, os resultados dos documentos oficiais apresentados neste tópico indicam a necessidade de uma consistência teórica em suas propostas que foque na avaliação da leitura na alfabetização, implicando na falta de elementos para subsidiar a construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos no ciclo de alfabetização, dada a importância que a avaliação tem como elemento norteador para aprendizagem.

Através das análises dos documentos oficiais acerca das concepções da avaliação da leitura, observamos que ambos conceituam o termo “avaliação”, alguns e algumas, falam sobre a importância, mas que de fato não vão além disso. E, também, não revelam elementos que possam contribuir para a construção do processo avaliativo de fato, ou seja, que não fique na subjetividade, mas que se materialize.

Nesse sentido, propomos que se aprofunde as discussões acerca das concepções da avaliação da leitura no ciclo de alfabetização nos documentos oficiais.

Surgem, por conseguinte, questionamentos que podem servir para futuras reflexões, a saber: como os documentos oficiais poderão explicitar os elementos que são essenciais para construção de atividades, critérios e instrumentos avaliativos? E, como os documentos oficiais e poderão ser mais coerentes nas suas proposta?

Ressaltamos que a nossa pesquisa pode contribuir para ampliação das discussões acerca das concepções da avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização a partir do que foi analisado nos documentos oficiais.

## 5 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; SOUZA, Lenise Patrícia de. DO PNLD 1998 AO PNLD 2016: mudanças no livro de alfabetização Eu gosto. In: ALBURQUERQUE, Eliane Borges Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito (orgs). **Práticas de alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente.** - Curitiba: ed. CRV Curitiba-Brasil, 2021.
- ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de e FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Livros didáticos, cartilhas, manuais, apostilas: São eles que alfabetizam? In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e FERREIRA, Andrea Tereza Brito (orgs). **Práticas de alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente.** - Curitiba: ed. CRV Curitiba-Brasil, 2021.
- ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de e FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas docentes “EXITOSAS” NA ALFABETIZAÇÃO: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e FERREIRA, Andrea Tereza Brito (orgs). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e /ou prescrições?** - Curitiba: ed. CRV Curitiba-Brasil, 2021.
- ALBUQUERQUE, E.B.C e MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e alfabetização. In: Beth Marcurschi e Lívia Suassuna(orgs). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia. A avaliação no ciclo de alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. Currículo na alfabetização:** Concepções e princípios. - Brasília: Mec; 2012.
- MONNIER, Marília de Lucena Coutinho; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia.; SOUZA, Sirlene Barbosa. Práticas de alfabetização com uso dos materiais do programa Alfa e Beto e de Livros Didáticos do PNLD: O que fazem as professoras? O que os alunos aprendem? In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de e FERREIRA, Andrea Tereza Brito (orgs). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/o prescrições?** - Curitiba: ed. CRV Curitiba-Brasil, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BATISTA, A.M.P. **Critérios de avaliação com enfoque no Ensino médio.** OAC.PED SEED, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas de leitura, impressos, letramento: uma introdução. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira(orgs). **LEITURA:** práticas, impressos, letramentos. - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRANDÃO, A.C.P e LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de Sentidos. IN:BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs). **Trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização.** – Recife: CEEL, 2007.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília 2015).
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília (2016).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília (2017).
- CHARTIER, Anne- Marie; Clesser, Christiane; HERBRAARD, Jean. **Ler e Escrever:** Entrando no mundo da escrita. Porto Alegre, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios: ano 1:

unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento escolar: alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. ano 1: unidade 2/Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabetica. 1: unidade 3/Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade na sala de aula. Ano 1: unidade 4/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ano 1: unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projeto didático e sequência didáticas. Ano 1: unidade 6/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ano 1: unidade 7/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de apoio Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem. Ano 1: unidade 8/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação, diretoria de apoio à gestão Educacional.- Brasília:MEC,SEB, 2012.

CRUZ, Fátima Maria Leite. Avaliação da aprendizagem: Processos de acompanhamento e práticas propositivas. In: CRUZ, Fátima Maria Leite (org). **Teorias e Práticas em avaliação**. Recife, universitária da UFPE, 2010.

CORACINI. M.J. (org.). **O jogo discurso na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontos Editores, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso:** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico- científico e Filosófico Político.** In: série ideias n.8. São Paulo: FDE, 1998, p.166. Disponível em: [http://www.Crmario covas.SP.Gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p.166\\_c.pdf](http://www.Crmario covas.SP.Gov.br/pdf/ideias_08_p.166_c.pdf). acesso em 17/06/24.

FERNANDES, Domingos. Dos fundamentos e das práticas. Da Avaliação como medida à avaliação Alternativa (AFA). In: **Avaliação das aprendizagens:** desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto – Editores 2005.

FERREIRA; Andra Tereza Brito; LEAL; Telma Ferraz. **Avaliação em língua portuguesa:**

contribuições para prática pedagógica. IN: Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA; Lívia. (orgs). Belo Horizonte: autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social.** São Pailo, SP: Atlas, 2010.

HADJI, C.A. **A avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Armed, 2001.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora.** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas no caminho. Porto Alegre: mediação, 2001.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** IN: Porto Alegre: Armed, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Os gêneros textuais: definição e funcionalidade.** IN: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro, 2003, p. 20.

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). **LEITURA:** práticas, impressos, letramentos. - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MASSETO, Marcos Tarciso. **O que é avaliação?.** São Paulo, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petropólis: Vozes, 2001.

MENEGASSI, R.J. (org.). **Leitura e Ensino:** Conceitos de Leitura. Maringá. EDUEM, 2005. MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema Escrita Alfabetica.** São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

KOCH, Ingodore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LELIS, Izabel A. **A prática do educador:** compromisso e prazer. In: CANDAU, V.M. (org.). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: vozes, 1988.

LELIS, Izabel A. Avaliação da aprendizagem: **componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M e ANDRE, M, E. DA. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. IN: **Da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. IN: PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto Alegre: porto Alegre: Porto editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999, p.45).

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6<sup>º</sup> edição. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

SOB CRÍTICAS, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) É APROVADA.[Educacaointegral.org.br/reportagem/sob-critica-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/](http://Educacaointegral.org.br/reportagem/sob-critica-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/) 15 de dezembro de 2017. Disponível em: URL, acesso em: 03/06/2023.

Recife (PE). Secretaria da Educação Política de Ensino da rede municipal do Recife/coordenação: Alexasandra Felix de Lima Souza, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. 2 ed. Ver. E atual- Recife: Secretaria de Educação, 2021.

SILVA, J.F.E.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M.T. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. IN: SILVA, J.F.E. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. Porto Alegre: mediação, 2003.

SUASSUNA, Lívia.; MARCUSCHO, Bete (orgs). Avaliação em Língua Portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica. IN: SUASSUNA, Lívia. **Instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa: Limites e possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZABALA, Antoni. A avaliação. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1989.