

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

LYVIA GABRIELLE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA LEITURA EM DUAS COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADAS NO PNLD/2019 E NO PNLD 2023**

Recife, 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DA LEITURA EM DUAS COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADAS NO PNLD 2019 E NO PNLD 2023**

LYVIA GABRIELLE DA SILVA

Dissertação de mestrado apresentada por Lyvia Gabrielle da Silva ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Magna do Carmo Silva.

Recife, 2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Lyvia Gabrielle da.

Avaliação da leitura em duas coleções de alfabetização aprovadas no PNL 2019 e no PNL 2023 / Lyvia Gabrielle da Silva. - Recife, 2024.

147f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Magna do Carmo Silva.

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

UFPE-Biblioteca Central

LYVIA GABRIELLE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA LEITURA EM DUAS COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADAS NO PNLD/2019 E NO PNLD 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Magna do Carmo Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dra.^a Anália Keila Rodrigues Ribeiro (2º Examinador)
Instituto Federal de Educação Pernambuco

Prof.^a Dra.^a Shalimar Gonçalves da Silva Reis (3º Examinador)
Universidade Católica de Pernambuco

DEDICO

A Jesus, meu Mestre e Salvador, guia e protetor, por me conceder saúde, sabedoria e força
nesta trajetória da vida acadêmica.

A minha mãe Luciana Maria, que abdicou de muitos aspectos em sua vida pessoal e
profissional, para que eu me tornasse a melhor profissional e pessoa que eu pudesse ser.

A minha vó amada e idolatrada Maria por me suprir em tudo que precisei até hoje sem
questionamentos ou dúvidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e Salvador, por revelar seu amor por mim ao me permitir que a cada dia eu possa renovar o ar que respiro, renovar minha fé e realizar através de mim os seus verdadeiros planos, provando diariamente seu amor e fidelidade, para comigo.

A minha mãe, Luciana Maria, que amor incondicionalmente o nosso, que abdicou de muitos aspectos de sua vida pela minha felicidade e para que eu pudesse ser quem sou hoje.

A minha amada, adorada e querida avó, Maria Sobral, tudo que sou devo por todo amor, dedicação, compreensão e investimento em minha educação e em meu crescimento. Por nunca duvidar da pessoa e profissional que sou, afinal tudo que fiz e faço é por você!

A minhas primas queridas Adriana Aguiar, Raphaella Leonidas e Malu Ferro, presentes de Deus em minha vida, irmãs de alma, pelas alegrias, compreensão, puxões de orelha e o principal por estar sempre ao meu lado.

A Magna Silva, minha amiga-orientadora ou orientadora-amiga, desde a graduação, ser humano ímpar, profissional, professora e pesquisadora espetacular, pela confiança, **paciência**, amizade e principalmente pela autonomia durante o processo de estudo e escrita desta dissertação.

Aos queridos amigos da turma 39 do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco em especial: Nildson Santana, Marina Rocha, Felipe Chaves, Fabiana Andrade, Izabella Barros, Rafaela Ribeiro e tantos outros que minha memória de centavos não me permite citar.

As amigas queridas Thayanne Cortez, Gleice Vilarim e Rebeca Caroline que confiaram a mim o papel de acompanhar seus filhos em seus processos pedagógicos durante o mestrado, demonstrando sensibilidade com todos os momentos de minha jornada.

As amigas queridas e irmãs de uma vida Aline Reis, Maria Duarte, Luciana Costta, Thaís Ament, Lia Plutarco, Mikaela Bley, que me acompanham desde que o mestrado ainda era um

sonho distante e que compartilham comigo o carinho e amor por nossa atriz favorita, hoje nossa amiga, Eliane Giardini.

A Jessica Furtado e Vania Silva amigas que vida me presenteou, por todas as risadas e encontros felizes que renovavam meus ânimos e esperança durante a vida de mestranda.

A família “Serrambi” vocês sabem que nossos laços e amor vão além do sangue.

A Lindinalva Rocha que muitas vezes, me fez ver que fazer o fácil nem sempre é o mais fácil. E que minha maior inimiga sou sempre eu mesma e que no confronto comigo mesma é que encontro quem sou. Além de me dar ensinamentos para vida.

Aos professores do PPGE, em especial aos da linha de Educação e Linguagem por toda aprendizagem ao longo do mestrado e ao respeito à Educação.

As professoras Anália Ribeiro e Shalimar Gonçalves pela forma brilhante que fazem pesquisa e pela leitura cuidadosa de minha dissertação.

A todos os funcionários técnicos do PPGE, pela dedicação e por procurarem nos ajudar sempre que precisávamos.

As meninas do Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP) por todos os aprendizados, discussões e trocas.

À FACEPE, pelo auxílio financeiro que permitiu me dedicar exclusivamente em todo o tempo do mestrado.

A todos os amigos não listados, mas que foram alicerces para que eu pudesse chegar e aguentar à solidão de tantos dias de estudo, respeitando minhas ausências e meus momentos de choro.

A todos que, de algum modo, contribuíram para a realização desta dissertação, muitíssimoobrigada!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

(Freire, 1992).

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco compreender como duas coleções do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2019 e 2023 orientam quanto à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização. Buscamos mapear os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como suas contribuições e pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas; identificar a concepção de leitura e avaliação presente em duas coleções no PNLD 2019 e no PNLD 2023; e, por fim, verificar a relação entre as propostas avaliativas da leitura presentes em duas coleções do LD (Livro Didático) aprovadas no PNLD 2019 e no PNLD 2023. Como procedimentos metodológicos realizamos: análise documental de dois manuais do professor e dos livros didático aprovados no PNLD 2019 e PNLD 2023. O mapeamento dos estudos relacionados a alfabetização, avaliação, leitura, livro didático e PNLD indicou que poucos trabalhos apresentam foco em orientar o processo de avaliação da leitura nos livros didáticos de língua portuguesa de alfabetização. A análise dos documentos indicou que na BNCC a concepção de leitura vai além da decodificação de letras e palavras, ela enfatiza a compreensão, interpretação e reflexão sobre textos diversos bem como o desenvolvimento do senso crítico e autonomia do aluno. Em relação à avaliação da leitura, a BNCC traz em seu texto algumas estratégias de leitura que devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os alunos possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do EF, dentro do componente curricular Língua Portuguesa. Além de não reconhecer que o 3º ano do EF seria mais um período próprio da alfabetização, há uma tendência a reduzir a alfabetização a uma técnica de ensino baseada na relação codificação e decodificação. As Coleções aprovadas no PNLD 2023 tiveram como base a PNA cujo foco era a adoção de métodos fônicos como base para o ensino da leitura, priorizando o reconhecimento das correspondências entre letras e sons bem como a aplicação desses conhecimentos na decodificação de palavras e textos. Em relação a avaliação da leitura, a PNA tende a orientar as Coleções didáticas a avaliarem a leitura por testes padronizados e instrumentos de medida quantitativa, buscando verificar o desempenho dos alunos em habilidades específicas como a identificação de palavras, fluência na leitura oral e a compreensão de textos, baseando-se em resultados imediatos e mensuráveis, priorizando a eficácia do processo de alfabetização. As coleções didáticas analisadas foram Aprender Juntos – Língua Portuguesa e Ápis – Língua Portuguesa. Em linhas gerais, as Coleções aprovadas no PNLD 2019, com base na BNCC, possuem concepção de leitura tomada por um sentido mais amplo e não somente ao texto escrito, ou seja, vinculada a uma abordagem integral. Em relação às propostas avaliativas da leitura presentes nestas coleções do PNLD 2019 e PNLD 2023, identificamos poucas atividades com foco avaliativo na leitura, tendo-se um foco maior em atividades para o desenvolvimento da fluência como orienta a PNA em relação à compreensão leitora como orienta a BNCC. Em relação as formas de integração entre ensino e avaliação, orientação quanto ao planejamento, proposição de instrumentos e procedimentos de avaliação, tratamento do erro, intervenções e registro do erro e aprendizagem destacamos que ambas as Coleções apresentaram poucos elementos que pudessem subsidiar o professor no seu processo avaliativo da leitura.

Palavras-chaves: Alfabetização; Leitura; PNLD; Avaliação.

ABSTRACT

This research was focused on understanding how two collections from the PNLD (National Textbook Program) 2019 and 2023 guide the assessment of reading in the Literacy Cycle. We seek to map studies that relate literacy, assessment, reading and textbooks, as well as their contributions and research that deal with the topic or related topics; identify the conception of reading and evaluation present in two collections, in PNLD 2019 and PNLD 2023; and, finally, verify the relationship between the reading evaluation proposals present in two collections of the LD (Textbook) approved in PNLD 2019 and PNLD 2023. As methodological procedures we carried out: documentary analysis of two teacher manuals and approved textbooks in PNLD 2019 and PNLD 2023. The mapping of studies related to literacy, assessment, reading, textbooks and PNLD indicated that few works focus on guiding the reading assessment process in Portuguese language literacy textbooks. The analysis of the documents indicated that at BNCC the concept of reading goes beyond the decoding of letters and words; it emphasizes understanding, interpretation and reflection on different texts as well as the development of the student's critical sense and autonomy. In relation to reading assessment, the BNCC contains in its text some reading strategies that must be taught and worked on, so that students can develop reading skills throughout the first five years of EF, within the Portuguese Language curricular component. In addition to not recognizing that the 3rd year of PE would be another period for literacy, there is a tendency to reduce literacy to a teaching technique based on the relationship between coding and decoding. The Collections approved in PNLD 2023 were based on the PNA whose focus was the adoption of phonic methods as a basis for teaching reading, prioritizing the recognition of correspondences between letters and sounds as well as the application of this knowledge in decoding words and texts. In relation to reading assessment, the PNA tends to guide didactic collections to assess reading using standardized tests and quantitative measurement instruments, seeking to verify students' performance in specific skills such as word identification, fluency both in oral reading and comprehension of texts, based on immediate and measurable results, prioritizing the effectiveness of the literacy process. The teaching collections analyzed were Aprender Juntos – Língua Portuguesa and Ápis – Língua Portuguesa. In general terms, the Collections approved in the PNLD 2019, based on the BNCC, have a conception of reading taken in a broader sense and not just the written text, that is, linked to an integral approach. In relation to the reading assessment proposals present in these PNLD 2019 and PNLD 2023 collections, we identified few activities with an assessment focus on reading, with a greater focus on activities for the development of fluency as guided by the PNA in relation to reading comprehension as advised the BNCC. Regarding the forms of integration between teaching and assessment, guidance regarding planning, proposal of assessment instruments and procedures, error treatment, interventions and recording of error and learning, we highlight that both Collections presented few elements that could support the teacher in their reading evaluation process.

Keywords: Literacy; Reading; PNLD; Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desempenho dos alunos nas capacidades avaliadas

Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Provinha Brasil – Eixo da leitura

Quadro 3 - Direitos específicos de aprendizagem: Língua Portuguesa.

Quadro 4 – Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Eixo: Leitura – ANA

Quadro 5 – Coleções didáticas aprovadas no PNLD 2019

Quadro 6 – Coleções didáticas aprovadas no PNLD 2023

Quadro 7 – Levantamento do Estado da Arte sobre LD no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2011 a 2021

Quadro 8 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre LD no Ciclo de Alfabetização – 2011 a 2021

Quadro 9 – Síntese dos principais resultados das pesquisas do Grupo de Pesquisas ALEP

Quadro 10 – Síntese dos resultados obtidos na análise das Coleções do PNLD 2019 e PNLD 2023

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Ficha de Autoavaliação da Coleção Aprender Juntos – 2019
- Figura 2: Ficha avaliativa para leitura/produção de texto e compreensão do texto
- Figura 3: Instrumento para aferição de fluência em leitura oral
- Figura 4: Ficha de autoavaliação presente na Coleção Ápis 2023 – 2º ano.
- Figura 5: Treino de Fluência conforme orientações da PNA
- Figura 6: Atividade de fluência com foco avaliativo explícito
- Figura 7: Atividade com foco avaliativo implícito (orientação ao professor)
- Figura 8: Atividade de compreensão de textos com foco avaliativo explícito
- Figura 9: Atividade de compreensão de textos com foco avaliativo implícito
- Figura 10: Atividade com foco avaliativo nas orientações ao professor no MP
- Figura 11: Atividade de leitura com foco avaliativo no enunciado
- Figura 12: Atividade de leitura com foco avaliativo que promove a autoavaliação
- Figura 13: Atividade de leitura com foco avaliativo que promove a autoavaliação e hetero avaliação.
- Figura 14: Atividade com foco avaliativo que promove a hetero avaliação em grupo
- Figura 15: Atividade com foco avaliativo que promove a hetero avaliação em grupo
- Figura 16: Atividade com foco avaliativo que verifica o que foi construído
- Figura 17: Atividade com foco avaliativo que promove reflexão sobre o que foi compreendido
- Figura 18: Orientação ao professor que contribui com foco avaliativo da leitura
- Figura 19: Orientação ao professor que contribui com a compreensão leitora e o foco avaliativo da leitura
- Figura 20: Atividade com foco avaliativo cuja orientação não contribui para avaliação da compreensão leitora
- Figura 21: Atividade com foco avaliativo cuja orientação não contribui para avaliação da compreensão leitora

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de atividades avaliativas por coleção – PNLD

Tabela 2 – Discriminação das atividades avaliativas envolvendo o comando e enunciado do texto por coleção – PNLD

Tabela 3 – Exploração da avaliação nas atividades de fluência de leitura

Tabela 4 – Exploração da avaliação nas atividades de compreensão de leitura

Tabela 5 – Tipo de atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

Tabela 6 – Modo de Execução das atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

Tabela 7 – Finalidade das atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

Tabela 8 – Orientações que contribuem para a avaliação do que está sendo foco do ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Relações entre Alfabetização e leitura: múltiplos olhares	20
2.1.1 Métodos de alfabetização e a leitura: dimensão histórica e teórica	20
2.1.2 O ensino da leitura no processo de alfabetização e letramento	25
2.2 Avaliação da leitura na alfabetização: percurso histórico e reflexões teóricas	31
2.2.1 Documentos nacionais que tratam da avaliação da leitura na alfabetização	31
2.2.2 Avaliação da leitura na alfabetização: perspectivas para a prática docente	53
2.3 PNLD e a avaliação da leitura na alfabetização	57
2.3.1 PNLD como política pública: pressupostos para a avaliação presentes nas propostas	57
2.3.2 Proposições para o processo de avaliação da leitura na alfabetização no âmbito do PNLD	64
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
3.1 Procedimentos para produção dos dados: opção pela Análise Documental	71
3.1.1 Revisão Bibliográfica	72
3.2 Análise documental de duas Coleções de Alfabetização	72
3.2.1 Procedimento para análise de dados: Análise de conteúdo	75
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
4.1 Estado da Arte de pesquisas que tratam dos processos avaliativos da leitura no livro didático na alfabetização	78
4.2 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e 2023)	99
4.2.1 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019)	99
4.2.2 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2023)	105
4.2.3 Aproximações e distanciamentos concepções de leitura e avaliação nas Coleções Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e 2023)	110
4.3 Panorama das propostas avaliativas das Coleções Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e PNLD 2023)	114
4.3.1 Quantidade das atividades avaliativas de leitura por coleção	114
4.3.2 Discriminação das atividades avaliativas de leitura por coleção	116
4.3.3 Tipos de atividades avaliativas por coleção	123
4.3.4 Modos de execução das atividades avaliativas por coleção	125
4.3.5 Finalidade das atividades avaliativas por coleção/PNLD	128
4.3.6 Orientações das atividades avaliativas por coleção/PNLD	130
4.3.7 Aproximações e distanciamentos das propostas avaliativas nas Coleções Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e 2023)	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	139

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, tem recebido, cada dia, maior atenção na agenda neoconservadora e a prova disto é a enorme quantidade de decretos/emendas/projetos que visam alterar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 para atender cada vez mais as demandas de alas conservadoras da sociedade.

Nos últimos anos, apesar de ser construída uma reorganização do tempo para a alfabetização das crianças para um período de três anos (Ciclo de Alfabetização) com uma proposta de acompanhamento e progressão das aprendizagens sobre a leitura e a escrita, conforme podemos constatar através dos vários documentos nacionais, dentre eles: a Portaria de nº867 de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), há um movimento de redução desse tempo e de precarização do processo de alfabetização.

O Ciclo de Alfabetização foi instituído dentro do PNAIC, pela mesma portaria já mencionada. Nele, foram estabelecidos os direitos de aprendizagens, que as crianças deveriam se apropriar, ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), e, dentre esses, estão os relacionados ao eixo da leitura (Brasil, 2012a). No entanto, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o “processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica” (Brasil, 2017, p. 89) ficou restrito aos dois primeiros anos do EF e do 3º ano do EF em diante seria dedicado a “ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (Brasil, 2017, p.89). Outra mudança na legislação foi a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) através do Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, que reduz a construção das competências, previstas na BNCC, a apenas os dois anos iniciais (1º e 2º anos do EF), deixando o 3º ano de fora do ciclo de alfabetização como etapa para consolidação dos conhecimentos da leitura e escrita.

Há, portanto, uma dicotomia entre o PNE, a Portaria do PNAIC, a BNCC e a PNA.

Em 12 de junho de 2023, através do Decreto 11.556 (Brasil, 2023) foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que por meio de esforços conjuntos, visa garantir o direito à alfabetização de todas as crianças.

O objetivo principal do Compromisso, é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º

ano afetadas pela pandemia. A partir da divulgação deste Decreto a PNA vinde a ser revogada. E uma nova política pública de alfabetização é implementada.

Para fins dessa pesquisa, iremos adotar o 1º, 2º e 3º anos¹, conforme pautados no PNE e PNAIC, como sendo o período destinado à apropriação da escrita alfabética e aprofundamento dos processos autônomos de leitura e escrita por entendermos que os três anos consecutivos compreendem o processo de alfabetização, sendo este nosso foco.

No contexto do período de alfabetização para três anos, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi criada para ser aplicada no final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do EF) (Brasil, 2013). Os resultados da ANA, acerca do ano de 2016 (Brasil, 2017), indicam que 54,73% de crianças concluintes do 3º ano do EF apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Os resultados apresentados nos servem como parâmetro para investigarmos como está sendo o processo de aprendizagens das crianças em relação à leitura no final do Ciclo de Alfabetização. Corroborando com esses dados, pesquisas apontam que há uma descontinuidade na progressão nas aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização no eixo da leitura (Oliveira, 2010; Cruz e Albuquerque, 2011; Cruz, 2012).

Entendemos que a falta de progressão das aprendizagens na compreensão leitora pode ser reflexo da ausência de acompanhamento e de avaliação desse objeto de conhecimento na perspectiva formativa. Autores como Mainardes (2009) e Cruz (2012) enfatizam a necessidade de se considerar o tempo da alfabetização como um período, mais ampliado do que um ano, em que a criança precisaria ser acompanhada em seu processo de construção do conhecimento de forma formativa e qualitativa e, para isso, defendem que a avaliação é elemento primordial nesse processo.

Cruz (2012) ressalta que este processo precisaria ser considerado em uma perspectiva de progressão (escolar, da aprendizagem e do ensino) com práticas avaliativas de acompanhamento e consideração da heterogeneidade dos conhecimentos das crianças, ao longo dos anos do ciclo.

Nesse sentido, entendemos que a não avaliação ou a avaliação inadequada pelo professor do processo de aprendizagem das crianças sobre a leitura pode ser um dos elementos importantes no processo, devendo estar interligada ao ensino (Camps e Colomer, 2002; Marcuschi, 2004). Uma hipótese que temos refere-se, por um lado, ao fato de muitos professores não saberem “o quê” e “como” avaliar a compreensão leitora das crianças (Menin,

¹ Consideramos que seriam necessários três anos para que o processo de alfabetização e letramento seja finalizado adequadamente, por este motivo mantivemos os três anos para análise dos dados a fim de identificar essa progressão do ensino planejada nas coleções.

2010), principalmente pelo fato do eixo da leitura, na BNCC, ser compreendido apenas para aprendizagem da decodificação de palavras e textos, o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e identificação de gêneros textuais em situação comunicativa, e, por outro, muitas vezes, avaliarem apenas o que está contido nas matrizes de habilidades dos testes externos o que poderia estreitar o currículo, conforme constatado por Moraes, Leal e Pessoa (2013) em relação ao Provinha Brasil.

O livro didático, portanto, poderia ser mais um referencial para os professores quanto ao processo avaliativo da leitura. Em relação a esse aspecto, os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trazem elementos específicos sobre o processo avaliativo que os livros, ao serem avaliados, devem conter. O PNLD foi criado em 1995 e, na edição de 2013 e 2016, adotou como parâmetro o Ciclo de Alfabetização de três anos. Com a instituição da BNCC, o PNLD de 2019 considerou apenas os dois anos iniciais do EF como sendo o ciclo de alfabetização.

Consideramos o LD como um importante instrumento de apoio ao trabalho didático-pedagógico da escola, pois ele passa por um rigoroso processo avaliativo de especialistas nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo de forma significativa para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, as coleções aprovadas passam a integrar o Guia do Livro Didático, onde estão reunidas resenhas, que “fornecem elementos para que se desenvolva na escola um movimento de análise e discussão, por meio do qual se chegue a uma escolha consensual e bem fundamenta” (Brasil, 2018) de modo que o livro didático possa efetivamente contribuir para a melhoria das práticas educacionais.

Nesse contexto, se de um lado temos o LD que passa por um processo avaliativo rigoroso, realizado por especialistas das áreas de conhecimento, do outro lado, contrapondo este processo temos os materiais estruturados disponíveis aos professores através da iniciativa privada, dentre os quais destacamos o Programa Alfa e Beto (Oliveira, 2006). O Programa Alfa e Beto (doravante PAB) tem sido adotado por vários municípios como uma outra opção ao livro didático e apresenta como principal objetivo garantir que todos os alunos estejam plenamente alfabetizados ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, por se tratar de material estruturado, não apresenta elementos para análise e discussão no que tange as práticas avaliativas e formativas da leitura em uma perspectiva de alfabetização e letramentos que defendemos neste trabalho.

O levantamento de pesquisas realizado sobre esta temática abordada neste trabalho, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos Periódicos Capes (em fevereiro/2022), indicou três pesquisas que investigaram a relação entre o livro didático e as avaliações internas

(realizadas pelos docentes) e/ou externas (realizadas via testes em larga escala) nos anos finais do EF. A pesquisa de Souza (2005) apresentou uma análise da relação entre habilidades de leitura, avaliadas no SAEB, e habilidades de leitura desenvolvidas em atividades do livro didático. Outras duas pesquisas tinham como objetivo geral a investigação sobre as concepções e orientações para o processo avaliativo nos Manuais do Professor: Marcuschi (2005) e Lima e Marcuschi (2007). Ressaltamos que ambas as pesquisas não tiveram como foco a etapa da Alfabetização. Destacamos que não encontramos pesquisas sobre as orientações avaliativas para a leitura na alfabetização, presentes em LDs, apenas as voltadas para o ensino e a aprendizagem das crianças com base no LD.

Neste contexto o nosso trabalho apresenta-se como uma pesquisa no campo da alfabetização e avaliação no eixo da leitura, realizada em uma universidade pública, financiada por uma agência de fomento estadual, da qual vem a corroborar com o impacto científico de estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem e a construção da criança aprendente numa sociedade que não valoriza de sumariamente a educação, conforme iremos apresentar melhor pesquisas no tópico do estado da arte.

Destacamos, ainda, que esta pesquisa é a continuação de uma que realizamos como Trabalho de Conclusão de Curso (Silva, 2016b) que indicou que as coleções de livros didáticos aprovados, respectivamente, nos PNLDS 2007 a 2013, apresentam a ideia de que a leitura não precisaria ser avaliada e/ou de que caberia a cada professor decidir o porquê, o quê, quando e como avaliar este eixo. Esse estudo teve como objetivo compreender as concepções, orientações e propostas avaliativas para a leitura presente em quatro coleções de Alfabetização aprovadas no PNLD de 2007 a 2013, respectivamente. Os resultados indicaram, em relação às concepções avaliativas para a leitura, que há uma percepção nas coleções de que a leitura não precisaria ser avaliada e/ou caberia a cada professor decidir o porquê, o quê, quando e como avaliar este eixo. Este é um dado preocupante se considerarmos que os editais do PNLD (2007 a 2013) enfatizam a necessidade de as coleções trazerem subsídios aos docentes em relação ao processo avaliativo para todos os eixos (análise linguística, escrita, leitura e produção de textos). Quanto às propostas de orientações e atividades com foco avaliativo na leitura, observamos uma ênfase em atividades que buscam apenas verificar (de forma individual e coletiva) se os alunos construíram as informações esperadas, sem proporem uma reflexão sobre as diversas possibilidades de respostas das crianças relacionadas à compreensão leitora. Além disto, as orientações e atividades não consideram a criança enquanto sujeito ativo no processo de avaliação; por fim, as propostas não indicam formas de

lidar com a diversidade e o erro dos alunos, cabendo ao docente avaliar, apenas, os acertos e erros cometidos pelos alunos.

Desse modo, como continuidade este estudo propõe como **objetivo geral** compreender como duas coleções do PNLD 2019 e 2023 orientam às docentes quanto à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização. Como **objetivos específicos** buscamos: (i) Mapear os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como as contribuições das pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas; (ii) identificar a concepção de avaliação da leitura presente em duas coleções no PNLD 2019 e no PNLD 2023; (iii) verificar a relação entre as propostas avaliativas da leitura presentes em duas coleções do LD (Livro Didático).

Perante o exposto, ressaltamos a importância de nossa pesquisa para nosso campo, uma vez que são poucas as pesquisas que tratam especificamente da orientação quanto a avaliação da leitura para as turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do EF) presentes no livro didático de Língua Portuguesa (PNLD/2019 e PNLD/2023). A partir desta pesquisa buscamos elencar elementos que possam aprimorar a avaliação das políticas públicas voltadas para o LD. Uma vez que “a avaliação de políticas públicas, assim como as políticas de avaliação, passa a ser ferramentas estratégicas essenciais para o monitoramento do gasto público e da qualidade das ações governamentais” (Pereira; Garcia, 2020, p. 31-32)

Para embasarmos nossas discussões nossa revisão bibliográfica está dividida em três partes. Na primeira delas, trataremos sobre as “**Relações entre Alfabetização e Leitura: os múltiplos olhares**”. Discutiremos os métodos de alfabetização e a sua relação com a leitura em sua dimensão histórica e teórica. Além disso, apresentamos a discussão sobre alfabetização e letramento e as reflexões sobre as práticas de ensino da leitura.

Na segunda parte deste trabalho, apresentaremos a “**Avaliação da Leitura na Alfabetização: percurso histórico e reflexões teóricas**”. Apontaremos, assim, os documentos nacionais que tratam da avaliação da leitura na alfabetização, bem como a avaliação da leitura na alfabetização e suas perspectivas para à prática docente destacando a posição defendida neste trabalho.

Na terceira e última parte, falaremos sobre “**PNLD e a avaliação da leitura na alfabetização**”. Apresentaremos um panorama geral da política pública em educação, com a ênfase no PNLD como política pública os pressupostos para às práticas de avaliação da leitura na alfabetização através dos livros didáticos aprovados no PNLD 2019 e PNLD 2023. Por fim, seguiremos apresentando nossa metodologia, nossos resultados e discussões, nossas considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme apresentado anteriormente este capítulo está dividido em três seções. Inicialmente, trataremos sobre as “**Relações entre Alfabetização e Leitura: os múltiplos olhares**”. Discutiremos os métodos de alfabetização e a sua relação com a leitura em sua dimensão histórica e teórica. Além disso, apresentaremos a discussão sobre alfabetização e letramento e as reflexões sobre as práticas de ensino da leitura. Na segunda parte deste trabalho, apresentaremos a “**Avaliação da Leitura na Alfabetização: percurso histórico e reflexões teóricas**”. Apontaremos, assim, os documentos nacionais que tratam da avaliação da leitura na alfabetização, bem como a avaliação da leitura na alfabetização e suas perspectivas para à prática destacando a posição defendida neste trabalho. Na terceira e última parte, falaremos sobre “**PNLD e a avaliação da leitura na alfabetização**”.

Apresentaremos um panorama geral da política pública em educação, com a ênfase no PNLD como política pública os pressupostos para avaliação presentes nas propostas e destacaremos às práticas de avaliação da leitura na alfabetização através do livro didático para a prática do professor.

2.1 Relações entre Alfabetização e leitura: múltiplos olhares

Esta seção está dividida em duas subseções que trazem discussões sobre (i) Métodos de alfabetização e a leitura em sua dimensão histórica e teórica e (ii) Alfabetização e letramento: reflexões sobre as práticas de ensino da leitura.

2.1.1 Métodos de alfabetização e a leitura: dimensão histórica e teórica

Dada importância da relação entre a alfabetização e as práticas de leitura, faz-se necessária uma discussão acerca dos métodos que fundamentaram a alfabetização e suas relações com o ensino da leitura, segundo (Braslavsky, 1988).

Historicamente, o ensino da leitura está atrelado, em nosso país, a uma concepção tradicional e ao uso de métodos de alfabetização; para tal discussão, é necessário que voltemos um pouco na história da alfabetização. Conforme descrição de Graff (1994), a alfabetização era vista como perigosa pelos líderes religiosos, pois tal processo emancipa o sujeito e o faz ver a sua posição na sociedade, o que o torna desejoso de uma ascensão social.

Partindo dessa premissa, concordamos que não era objetivo dos líderes, na antiguidade, a alfabetização em massa da população. Isto nos mostra o quanto é importante ter uma sociedade alfabetizada e letrada, pois, sem tal recurso, o sujeito não avança em seu processo evolutivo e não cresce socialmente, ocupando um lugar de esquecimento e de subjugação. Diante disso, novos modelos sociais foram surgindo e se tornou essencial o uso de métodos que ensinassem a população, cada vez maior, a ler e escrever. Para atender a essa demanda, foram criados espaços específicos para as atividades de leitura e da prática da oratória, contudo não eram todos da população que tinham esse mesmo direito.

Segundo Braslavsky (1988, p. 42), os novos modelos sociais surgiram no Brasil “gerando a necessidade de aprender a ler e a escrever, numa época em que a maioria da população ainda era analfabeta”. A partir deste contexto, foram adotados no país métodos de alfabetização/leitura já amplamente difundidos no exterior, são eles: método analítico e o método sintético. Entretanto, ambos os métodos de leitura tinham como base epistemológica o ensino pautado na transmissão e na concepção de aprendizagem associacionista e/ou behaviorista, em que a criança é vista como receptor de conhecimentos. Nessa perspectiva, a leitura tinha como objetivo a interpretação de textos, sem espaço para a prática da leitura prazerosa.

Os materiais utilizados para o ensino da leitura e escrita vieram de Portugal, no início do século XIX, uma vez que no Brasil, até 1808, era proibida a publicação de livros didáticos nacionais. Em relação a isto, Mortatti (2006) aponta que foi apenas no final do século XIX que surgiram as primeiras cartilhas de alfabetização e foi-lhes dada ampla divulgação nos estados brasileiros.

Esses primeiros manuais didáticos usados no Brasil eram fundamentados no método de alfabetização de marcha sintética. Desta forma o método sintético segundo Braslavsky (1988) afirma que, por meio de sucessivas ligações, esse método buscava levar a criança a realizar a leitura de forma sequenciada, uma vez que o aluno deveria seguir a ordem das famílias silábicas, letras e fonemas para “evoluir na escrita”; ou seja, ele precisava acompanhar a sequência das famílias silábicas e fonemas que eram trabalhados na escola e controlados pelo professor, não tendo autonomia para escrever o que queria e da forma que sabia. Em síntese, o método de marcha sintética apresentava como meio de progressão o ensino das unidades menores para as maiores e seu direcionamento estava centrado na decodificação e na análise fonêmica.

Motivado pelo contexto histórico de reformas educacionais, o método analítico de ensino foi adotado no país devido à reforma na instrução pública, implantada no estado de

São Paulo a partir de 1890 (Mortatti, 2000), em que emerge uma reforma de princípios positivistas com a implantação de um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito rompendo com o modelo educacional do Brasil Colônia.

Mortatti (2006) assinala que, com a chegada do método analítico no Brasil, “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo 'todo' para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (p. 7). Portanto, ao contrário do método sintético o método analítico partia de unidades maiores para só depois seguir para unidades menores que instituem palavras.

Em suma, o método analítico previa, o princípio da aprendizagem da leitura, da qual era destinado um período longo, uma vez que, era necessário memorizar as unidades estruturalmente mais complexas para somente, em seguida subdividi-las. Segundo Braslavsky (1988), esse método passou a ser defendido nesse período para o ensino da leitura no país, sendo institucionalizado pelos professores bem como pela produção dos materiais pedagógicos, tais como as cartilhas de alfabetização que eram produzidas para ensinar a ler.

A concepção de língua, destes métodos estaria conforme Ferreiro e Teberosky (1985), estaria vinculada à aquisição de um código, em outras palavras, os elementos como as relações do sistema alfabético já estariam, supostamente, predeterminados para o aprendiz. Deste modo, unidades como letras e fonemas estariam disponíveis na mente do aprendiz que, desde o princípio, seria capaz de compreendê-las como o fazem os indivíduos já alfabetizados. Ainda sobre isso concordamos com Morais (2005, p. 31), “o código é caracterizado pelo uso de um conjunto de sinais que substituem os sinais de outro sistema notacional, no caso, o alfabético”. E para fazer uso de um código, é necessário que o sujeito já tenha compreendido como funciona o sistema notacional e apreenda os novos símbolos substitutos, destaca o autor.

Com o surgimento do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) a partir da década de 1980, houve a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do ensino fundamental). Buscando assegurar a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita tendo por base as abordagens construtivistas e os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1989) surge um forte discurso contra a utilização das cartilhas de alfabetização pautada nos métodos supracitados de alfabetização. Passa-se a defender, então, o uso, cada vez maior, dos diversos gêneros textuais e a leitura é vista como uma prática interativa necessária ao processo de ensino.

Uma nova concepção de alfabetização foi apresentada a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), uma vez que, a escrita alfabética passa ser considerado um sistema de notação e que os alunos precisariam entender como este sistema funciona, para se apropriar da

leitura e da escrita. Deste modo, é fundamental que os alunos compreendam o que a escrita nota (ou representa) e como a escrita cria essas notações (ou representações); ou seja, os alunos precisariam entender que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando os seguimentos sonoros menos que as sílabas (os fonemas), conforme explicações de Albuquerque (2012, p. 16).

Ainda nesta temática, Soares (2016) destaca que o processo de alfabetização representa uma disputa histórica entre os métodos (sintéticos e analíticos) bem como entre os pressupostos teóricos e metodológicos sobre o processo de ensino e de aprendizagem que os sustentam. Ela destaca, ainda, nesse período, o surgimento do discurso da desmetodização do ensino de alfabetização no qual o professor deveria, apenas, estimular, acompanhar e orientar as aprendizagens das crianças sobre a escrita alfabética, respeitando a individualidade de cada uma. Pois, para ela, a aprendizagem da leitura e da escrita é composta por fenômenos multifacetados que devem ser desenvolvidos de forma integrada. Entretanto, ressalta que é preciso ter ações pedagógicas diferenciadas para cada fenômeno, definidas por princípios e teorias, de modo a considerar suas especificidades.

Deste modo, os métodos se constituíam enquanto procedimentos de interação entre professores e crianças e seriam validados no cotidiano, se fossem construídos com base na análise do objeto e dos processos cognitivos e linguísticos vivenciados pelas crianças, pois se configuram como “[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que na prática pedagógica possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram nas aprendizagens dos alfabetizandos” (Soares, 2016, p. 53). A autora defende, portanto, o ensino da alfabetização com método; ou seja, caberia ao professor “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que, progressivamente, conduza a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (Soares, 2016, p. 331).

Ademais a autora introduz o conceito de letramento, que ao chegar ao Brasil a partir de 1980, evidência às variadas demandas de leitura e escrita enquanto prática social, exigindo dos professores a ressignificação de suas práticas, de modo que possa inserir a criança cada vez mais em práticas sociais de leitura e escrita. A criança se insere em práticas de letramento antes mesmo de sua entrada na escola, uma vez que desde muito cedo ela escuta histórias, folia livros, revistas, figuras, rótulos, embalagens, brinca de ler e de escrever.

Leal e Albuquerque (2005) agrupam situações em que a diversidade do uso de textos que podem ser exploradas pelos professores, são elas:

- 1) situações de interação, mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores(as) em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como textos jornalísticos, epistolares, científicos, instrucionais, literários, publicitários, dentre outros);
- 2) situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento, caracterizadas sobretudo pela leitura e pela produção de gêneros textuais que usamos como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
- 3) situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio(a)” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas, sem destinatários(as);
- 4) situações em que a escrita é utilizada para auto monitoração de suas próprias ações, para organização do dia a dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas e outros.

A partir disso, cabe ao professor estender esse conhecimento previamente adquirido para sala de aula enriquecendo os momentos de leitura com textos dos mais variados gêneros, possibilitando a criação por parte das crianças de seus próprios textos, modificar, reescrever, decifrar e interagir entre o que é ler e escrever.

É preciso, portanto, entender e refletir que as práticas de leitura a serem desenvolvidas nas salas de aula devem contemplar situações que levem os alunos a descoberta dos usos e funções da língua e ao desenvolvimento da capacidade de reconhecimento dos diversos tipos de texto existente em nossa sociedade.

De igual modo o planejamento do professor alfabetizador precisa também demonstrar clareza apresentar é necessário que esteja claro no planejamento do professor a intencionalidade do tipo de texto que será usado, e que as atividades realizadas sejam propícias para o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a escrita e a leitura.

Na próxima subseção discutiremos alfabetização e letramento como possibilidade de desenvolvimento da leitura pelas crianças.

2.1.2 O ensino da leitura no processo de alfabetização e letramento

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita influenciaram consideravelmente a elaboração de novas propostas de alfabetização em nosso país. E, com a perspectiva construtivista, vê-se uma grande repercussão no conceito de alfabetização. Assim, concordamos que “ao conceber a escrita como um sistema notacional e não mais como um código, passa-se a influenciar o modo como se pensavam as práticas de ensino da leitura e da escrita na escola” (Ferreiro; Teberosky, 1998). Soares (2016) pontua que o “construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (p.21). É nesse momento, então, segundo Soares (2016), que ocorre a desmetodização da alfabetização.

Soares (2020), ainda, denuncia que, muitas vezes, o ‘alfabetizado’, aquele que aprendeu a ler e escrever, não se apropriou da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, não se incluindo no mundo letrado. No entanto, Soares (op. Cit) aponta que o ensino de língua portuguesa, a partir da década de 1990, começou a mudar através dos avanços nos estudos da linguagem cuja perspectiva passou a ser vista como sociointeracionista, ou seja, reforça-se a perspectiva de que ler é uma prática interativa.

Com o construtivismo e com os estudos do letramento, passou-se a discutir a importância de “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998). Assim, surgem novas discussões sobre o ensino de leitura e sobre a importância do letramento como viés de imersão dos estudantes nas diversas práticas sociais. Segundo a autora,

O termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2016, p. 27).

A respeito disso, Brandão (2006) aborda a leitura como um ato de construção de sentidos e de interação com o texto lido, desprezando a perspectiva da leitura como, apenas, um ato de agrupamento de letras, palavras e frases, sem atribuir sentido à leitura, inclusive desde a Educação Infantil. Esta última perspectiva aponta um leitor apenas decodificador que não atribui sentido à leitura; ou seja, “o leitor encontra-se à margem do processo de leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem

desconfia de que, ali, pode encontrar uma rede de significações até então inauditas” (Sousa; Barbosa, 2006, P.14). Não é esta perspectiva que defendemos neste trabalho.

O ensino da leitura na alfabetização passa, então, a ser concebido pela interação a partir da construção de sentidos sobre o texto que está sendo lido e a criança passa a ser vista como um ser que interage com o texto, através de suas experiências leitoras. Entendemos, portanto, que a formação leitora e as implicações que as estratégias de leitura denotam são constituintes da percepção necessária do sujeito sobre o seu ato de ler, mesmo que este esteja em processo inicial ou de consolidação da alfabetização.

Soares (2016) destaca que o processo de alfabetização envolveria três facetas: faceta interativa da língua escrita, ao tratar a língua como interação entre as pessoas; faceta sociocultural da língua escrita, ao lidar com os usos sociais da leitura e escrita; e a faceta linguística, cujo objeto é a apropriação do SEA e das convenções ortográficas. A autora ainda destaca que as facetas se distinguem quanto à natureza; no entanto, nas salas de aula elas se interacionam e completam, sendo abordadas tanto a dimensão linguística quanto às dimensões vinculadas ao letramento nas propostas das atividades, encaminhamentos, intervenções realizadas pelas professoras nas turmas de alfabetização.

A autora, ainda, aponta a importância de discutir metodologias para a alfabetização de crianças que contemplem, de forma específica, os processos de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, a autora aponta que os procedimentos de ensino na alfabetização devem articular vários elementos que possibilitem tanto a apropriação da escrita alfabética (na dimensão da codificação e decodificação e compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética) bem como a compreensão dos usos e funções da língua para que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos bem-sucedidas.

No contexto atual de ensino da leitura, para alcançar finalidades como: apropriação de habilidades de leitura, compreensão leitora e formação de leitores autônomos e críticos reflexivos que possuam uma visão e compreensão ampla da realidade do mundo, é necessário partir do norteamento da leitura como uma prática interativa. Deste modo, para que as crianças possam compreender plenamente a leitura é necessário que ela tenha autonomia de decodificar inicialmente palavras e depois textos de maior complexidade.

Soares (2016) a defende que as estratégias de leitura e escrita de palavras são componentes imprescindíveis para a leitura e escrita fluentes de palavras e de textos. A autora apresenta o modelo de dupla rota (lexical e fonológica) que ao se referir à leitura de palavras, defende que esta pode ocorrer pela via da rota fonológica (ou sublexical), pelo processo de decodificação grafema-fonema, ou via rota lexical (ou visual ou ortográfica), pelo

reconhecimento visual da palavra conhecida, arquivada e acessada diretamente no léxico mental.

Dependendo das características presentes na palavra (ortografia, pronúncia e significado), as crianças seguirão uma das rotas a partir da identificação das cadeias de letras presentes na palavra: na rota fonológica, as palavras serão decodificadas até serem lidas; na rota lexical, a criança recupera a palavra inteira em seu dicionário ortográfico mental sem a necessidade de decodificá-la, processo que visa acionar as questões semânticas e fonológicas até que a palavra seja lida.

Corroborando, com isto Brandão e Rosa (2006) enfatizam que a leitura de textos literários nas salas de alfabetização pode vir a ter papel crucial para a formação de leitores que buscam construir sentido naquilo que leem. E que é importante estar atento para não reduzir o trabalho com textos literários, a um trabalho de alfabetização ou, em outros casos, como simples pretexto para ensinamentos de natureza moral.

Segundo Souza e Barbosa (2006), para conceber a leitura enquanto processo de construção de sentidos, este ensino precisa ser organizado e planejado com intencionalidade; ou seja, é importante aprofundar o estudo do objeto de ensino, compreender como a criança aprende e como se deve ensinar adequadamente a cada etapa do processo e a cada criança, considerando o seu perfil de aprendizagem. Ou seja, o processo de ensino da leitura na alfabetização precisa ser planejado, com base em atividades, que gerem o enfrentamento de conflitos cognitivos e avanço na compreensão textual, tendo em vista que “a compreensão pode e deve ser ensinada” (Souza; Barbosa, 2006, p. 61).

Partindo da premissa que um dos objetivos mais importantes da escola é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente e essa aquisição é indispensável para se agir com autonomia nas sociedades letradas.

Concordamos, assim, com Solé (1998) que para compreender o texto o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto, diante disto a autora sugere uma série de procedimentos “antes”, “durante” e “depois” da leitura de textos, que podem ser adotados pelo professor com vistas a estimular o desenvolvimento e a compreensão das estratégias de leitura. Contudo é importante destacar que as estratégias são utilizadas de várias formas e o que determinará sua aplicabilidade e escolha serão os objetivos que se deseja alcançar com a leitura.

- Antes da leitura

As estratégias utilizadas por Solé (1998) para antes da leitura são: motivação, objetivos da leitura, ativação de conhecimentos prévios, previsões sobre o texto e perguntas sobre o texto.

Essas perguntas tendem a auxiliar as crianças na construção de sentido e objetivos do texto, pois o primeiro contato com a leitura precisa ser desafiador e ao mesmo tempo possível de ser realizado, assim ficará mais fácil definir objetivos de leitura criando entre as crianças e o texto um vínculo afetivo.

Solé (1998) destaca que as atividades realizadas antes do ato de ler devem dar aos alunos uma compreensão clara dos objetivos da leitura para que possam selecionar, analisar e utilizar habilidades que atendam às necessidades e objetivos exigidos, em acordo, com os elementos propostos essas estratégias devem fornecer às crianças informações sobre o que saber e o que fazer.

Deste modo, cabe então, ao professor, selecionar obras e separar materiais para facilitar o entendimento das crianças, levantar hipóteses, oferecer auxílio, estabelecer previsões e relações sobre o texto, pois é neste momento que o professor deverá ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

A estratégia do conhecimento prévio é crucial e pode aparecer em diferentes momentos da leitura, pois indica se as crianças entenderam ou não, pois diante do texto é possível analisá-lo, rejeitá-lo ou criticá-lo. Os professores devem estar atentos a proporcionar leituras e experiências que interessem às crianças, para que os alunos tenham mais chances de usar sua bagagem para tentar entender o texto. Além disso, o mediador/professor deve realizar algumas ações específicas que as crianças aprendem para ativar seus conhecimentos prévios: alguma explicação geral do que será lido, falar sobre o tema central do texto, estrutura, aspectos internos como ilustrações, títulos, legendas, sublinhados, mudanças de letras, palavras-chave e expressões como "a ideia básica do texto é".

Outra estratégia antes da leitura é fazer suposições sobre o tema. Analisar a estrutura do texto e suas peculiaridades é uma forma de fazer previsões, mas o que realmente as define é a participação do aluno, que não deve ser endossada nem ridicularizada no momento em que faz suas hipóteses. Além disso, o ambiente deve ser propício para que as crianças se sintam seguras ao falar, mesmo que sua mentalidade no momento ainda seja inconsistente com o restante da sala, pois é assim que elas criam autonomia para apresentar suas previsões.

Por fim, destacamos que para antes da leitura, é preciso elaborar questões para o texto, no sentido de questionar-se, de modo que a criança pare de responder apenas perguntas elaboradas pelo professor e passe a fazer suas próprias perguntas tomando, desta forma, consciência do que sabe ou não sobre o texto a ser lido.

- Durante a leitura

As estratégias utilizadas por Solé (1998) durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimentos sobre o texto e prever. Não há uma ordem específica e definida sobre o uso dessas estratégias, pois elas tendem a variar conforme o interesse do leitor e do texto que se lê. A ideia é que a atividade de leitura seja compartilhada com o leitor de modo que ele possa controlar seu processo de compreensão.

Inicialmente esse momento pode ser conduzido pelo professor, no entanto, pode ser haver a troca por outro mediador, sendo este um estudante da própria turma conforme essas estratégias forem sendo utilizadas nas atividades. Assim, a autora evidencia que os estudantes necessitam “assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional” (Solé, 1998, p. 116, grifo nosso).

As estratégias durante a leitura devem partir de uma leitura silenciosa de um texto ou trecho, para que na sequência o professor/mediador possa fazer um resumo do que foi descrito no texto, como uma síntese, de modo a expor brevemente o que foi lido. Após esse momento é necessário esclarecer as possíveis dúvidas, para certificar-se que o texto lido foi plenamente compreendido. É neste momento que se faz necessário que os estudantes aprendam a elaborar perguntas pertinentes ao texto e estabelecer conexão com as hipóteses sobre o que está lendo, ajustando assim, sua compreensão e “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor” (Solé, 1998, p. 119).

Deste modo, a possibilidade de intervenção durante a leitura pode e deve variar de acordo com o que o mediador/professor deseja encaminhar, como inverter essa ordem (ler, resumir, pedir esclarecimentos e prever) para outro tipo: perguntar, esclarecer, resumir e prever. Além disso, essa dinâmica pode ser feita em pequenos grupos, em duplas ou mesmo individualmente com os alunos, em pauta está à participação deles, que deve ser cada vez mais consolidada, com isso a autora alerta que uma sucessão rígida não é recomendada, pois não há “receita de bolo” e as situações de leitura são diversas.

Por fim, é essencial que o mediador/professor ajude os alunos a elencar objetivos de leitura, de modo que, essas estratégias se tornem constante ao ponto de ao realizar uma leitura nas mais diversas situações, os estudantes possam utilizar as estratégias que aprenderam.

- Depois da leitura

As estratégias utilizadas por Solé (1998) depois da leitura são: identificar a ideia principal do texto, a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas sobre o texto lido. Tais estratégias tendem a ser utilizadas em outros momentos da leitura na busca pela compreensão do que foi lido. E assim como as estratégias durante a leitura não há necessidade de se estabelecer um limite rígido entre os momentos de uso, pois a ideia

principal é que o estudante consiga compreender o que leu e o que aprendeu com a leitura do texto proposto.

Solé (1998) destaca que, ao pedir ao estudante o que há de mais importante em um capítulo, por exemplo, ele está realizando uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura. Sendo assim, a autora destaca que há pouco espaço na sala de aula para a atividade de ensino da estratégia.

A capacidade de selecionar informações refere-se à estratégia de resumir, em que a criança precisará aprender ocultar dados, sem perder a essência da compreensão do texto. Trata-se de uma habilidade difícil, uma vez que será preciso que haja construído a habilidade de reter conhecimento por parte da criança, pois é necessário ignorar ou não, determinada informação, saber localizar o tema principal, agrupar as informações restantes para que assim seja escrito o resumo, sem esquecer que se trata de uma atividade compartilhada entre professor e criança na busca pela compreensão do texto lido.

A formulação de respostas para questões é considerada a última estratégia apresentada por Solé (1998), cujo objetivo é levar o estudante a criar perguntas pertinentes ao texto, demonstrando sua capacidade de regular seu processo de compreensão. Entretanto é a escola que as crianças tendem a responder questões do livro ou questões feitas oralmente pelo professor, cujo seu objetivo é apenas a avaliação o que leva as crianças a buscarem estratégias para respondê-las, esquecendo-se da compreensão.

Por fim, as perguntas realizadas após a leitura admitem que se busque com mais eficiência os objetivos da leitura, pois essas perguntas devem ser elaboradas de maneira adequada de forma que seja possível encontrar o tema e a ideia principal do texto, de modo a facilitar a compreensão.

Desta forma, ao expor sobre a importância das estratégias de leitura, Solé (1998), explica que são operações regulares para abordar o texto, e destaca que elas podem favorecer a compreensão textual. Portanto, ensinar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão leitora deve ser tarefa principal no ensino da leitura antes mesmo de as crianças aprenderem a ler convencionalmente. (Coutinho 2004; Brandão, 2006). E para que isso ocorra de forma prazerosa cabe ao professor propor atividades de leitura com textos interessantes, que tenham significado para seus alunos, proporcionando um bom trabalho de exploração e compreensão do texto, uma vez que ler fluentemente e estar alfabetizado não garante a compreensão do texto.

Enfatizamos assim que, “a compreensão decorre do diálogo desse diálogo entre o autor do texto e o leitor, frisando que não se pode construir qualquer significado ignorando ou

distorcendo informações explícita ou implicitamente colocadas no texto” (Brandão, 2006, p. 62). De fato, a compreensão não é um resultado automático do uso do sistema de escrita alfabética, pois mesmo que uma criança leia um texto ou parágrafo com fluência, ela pode ter dificuldade em entender o que está sendo lido.

2.2 Avaliação da leitura na alfabetização: percurso histórico e reflexões teóricas

Esta seção está dividida em duas subseções que trazem discussões teóricas sobre (i) Documentos nacionais que tratam da avaliação da leitura na alfabetização e (ii) Avaliação da leitura na alfabetização: perspectivas para a prática docente.

2.2.1 Documentos nacionais que tratam da avaliação da leitura na alfabetização

A partir de artigos e leis que regulamentam a educação em nosso país, alguns programas e projetos educacionais foram criados para a formação continuada de professores e aumento dos índices de alfabetização. Dentre eles, podemos destacar alguns que se destacaram por sua abrangência nacional, tais como: o Pró Letramento e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Estes dois programas nacionais, dentre outras iniciativas, contribuíram de forma significativa para a construção de orientações sobre as práticas de avaliação da leitura nas turmas de alfabetização.

Desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com dezenove (19) universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios, o Pró Letramento (Brasil, 2008), surgiu a partir de 2010 com cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem, cuja meta era oferecer formação a cem mil educadores das redes públicas. O principal objetivo do Pró Letramento era enfrentar os desafios impostos às crianças no aprendizado da leitura e da escrita e este enfrentamento é motivado pela ampliação da formação de professores, atualização dos conteúdos, elevação de autoestima e o enfrentamento do fracasso escola.

No caderno de Alfabetização e Linguagem são trabalhados sete (07) Fascículos com os mais diversos temas que envolvem os processos de alfabetização, além de apresentar um (01) Fascículo para o tutor, acerca dos fundamentos para o trabalho de tutoria e um (01)

Fascículo complementar que apresenta questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no ciclo inicial do ensino fundamental².

Teceremos nossas considerações aos fascículos 2 (dois) cujo a temática centra-se na “Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação” e no fascículo 6 (seis) cujo temática é “O livro didático em sala de aula: Algumas reflexões”.

No fascículo 2 são apresentadas as questões da avaliação, através das estratégias para uma avaliação formativa e continuada. Os objetivos deste fascículo são: analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; apresentar, instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três anos do ensino fundamental, com destaque para o processo de alfabetização; apresentar também, possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas de modo que o haja avanço durante o processo; discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola simultaneamente à avaliação das aprendizagens.

Ao assumir uma dimensão formadora pedagógica, a avaliação representa importante fonte de informações para formulações e reformulações de práticas pedagógicas, pois os registros realizados ao longo do processo tendem a ajudar a compreender e descreve as aprendizagens dos alunos, com ênfase em seus avanços e nas intervenções. Deste modo o Pró Letramento pauta-se nos critérios de avaliação já postos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) em seu artigo 24, que prevê “a possibilidade de classificação em séries³ e etapas do ensino escolar por meio de avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada”. (Brasil, 1996, grifo nosso).

Assim, concepção de avaliação defendida pelo documento é enfatizada como reguladora e orientadora dos processos de aprendizagens e apresenta duas funções consideradas inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. A função diagnóstica apresenta como questões centrais: quais as capacidades o aluno inicia o seu processo de aprendizagem? até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu as metas estabelecidas em termos de capacidade a seu nível de escolaridade? Dependendo das respostas que o aluno apresentar nessa avaliação diagnóstica, vai se determinar a série ou fase do ciclo e o perfil de cada criança quanto aos

² Decidimos por permanecer a mesma nomenclatura apresentada no material do Pró Letramento (BRASIL, 2008).

³ A nomenclatura série ainda era utilizada nos fascículos do Pró-Letramento, uma vez que é anterior a Lei nº 11.274, de 6 de janeiro de 2006 – que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, implantada pelos sistemas educacionais a partir de 2010.

seus desempenhos. Já o monitoramento visa acompanhar e intervir as aprendizagens de modo a reorientar o ensino e preservar o sucesso dos alunos.

Desta forma a avaliação necessita levar em conta os múltiplos aspectos e eixos do conhecimento. Assim, o documento apresenta como forma de registro dos processos de alfabetização e letramento, uma ficha descritiva do desempenho dos alunos e sugere alguns critérios de avaliação de caráter formativo e contínuo, contemplando os seguintes aspectos: a capacidade esperada para um determinado ciclo, série ou seguimento do EF; desempenhos observáveis nos alunos, em termos de capacidades mais globais e mais específicas; e possíveis metas propostas para a continuidade do processo.

O fascículo apresenta como exemplo o registro feito por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, na qual ela utilizou um instrumento diagnóstico para avaliar o desempenho de seus 30 alunos. Os critérios seguindo as orientações do próprio instrumento são:

- Nível 1: capacidades ainda não desenvolvidas
- Nível 2: capacidades em desenvolvimento (domínio parcial ou transição de níveis)
- Nível 3: capacidades já desenvolvidas pelos alunos.

Após a aplicação de instrumento avaliativo diagnóstico a professora consolidou o desempenho de seus alunos em uma lista de desenvolvimento das capacidades avaliadas em seus alunos, conforme lista a seguir.

Quadro 1 – Desempenho dos alunos nas capacidades avaliadas

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos
1. Compreende diferenças entre o sistema de escrita e outras formas gráficas de representação	3	2	25
2. Conhece o alfabeto e diferentes tipos de letras	3	5	22
3. Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação)	7	5	18
4. Reconhece unidades fonológicas (rimas, sílabas)	9	4	17
5. Domina a natureza alfabética do sistema	10	6	14
6. Utiliza princípios ortográficos nas relações (regulares) entre grafemas/fonemas	10	8	12
7. Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (consoante+vogal)	10	6	14
8. Lê e compreende frases com estrutura simples	10	6	14
9. Compreende globalmente um texto lido pelo(a) professor	5	3	22

(a), identificando o assunto principal			
10. Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações	11	9	10
11. Infere informações a partir do texto lido pelo(a) professor(a)	10	12	8
12. Formula hipóteses sobre conteúdo de um texto	4	2	24
13. Lê com maior ou menor fluência	10	12	8
14. Escreve palavras familiares e memorizadas	3	2	25
15. Escreve palavras com grafia desconhecida	10	8	12
16. Escreve sentenças com pequena extensão	15	3	12
17. Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo(a) professor(a)	18	2	10
18. Produz textos curtos	18	6	6

Fonte: Brasil, 2008

O Quadro 4 indica que há uma preocupação em relação à avaliação da leitura e da compreensão leitora no material do Pró Letramento. De modo geral, os dados indicam que:

- Os critérios de avaliação para leitura são baseados nas estratégias de leitura (Solé, 1996);
- São utilizadas estratégias de leitura para avaliação de forma explícita e implícita

Ainda no material do Pró Letramento são apresentadas questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e Língua Portuguesa em sala de aula; e, o uso que os professores fazem do livro didático em suas práticas de ensino. Com objetivo de refletir sobre questões relacionadas ao uso do livro didático em sala de aula são apresentados em unidades temáticas os seguintes aspectos: O processo de modificação dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa; as características desses “novos” livros didáticos; O processo de escolha dos livros didáticos; e, por fim o uso que os professores fazem em suas práticas de ensino.

Paralelo à criação do Pró Letramento o governo federal por meio do Ministério da Educação e da portaria nº 10 de 24 de abril de 2007, como parte do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – criou a Provinha Brasil. A Provinha Brasil, aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do EF da rede pública, cujo objetivo é verificar a qualidade da alfabetização e do letramento dos estudantes, configurando-se como instrumento pedagógico de carácter diagnóstico sobre os processos de alfabetização de forma macro (a turma) e de forma micro (o aluno).

Com carácter diagnóstico, as provas são aplicadas duas vezes no ano letivo – uma no início e outra no final –, através do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, de modo a permitir o acompanhamento e a avaliação da qualidade da alfabetização e letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações e dados obtidos através da avaliação, os professores podem verificar as habilidades e as deficiências dos estudantes e intervir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade.

Fundamentada na concepção de que alfabetização e letramento são processos que devem ser desenvolvidos de forma complementar e paralela as matrizes de referência da Provinha Brasil de Língua Portuguesa considera como habilidades imprescindíveis para seu desenvolvimento o agrupamento de cinco eixos fundamentais, são eles: apropriação do sistema de escrita; leitura; compreensão e valorização da cultura escrita; escrita; e, desenvolvimento da oralidade. Entretanto para fins de avaliação a matriz de referência leva em consideração apenas os eixos de: apropriação do sistema de escrita; leitura e, compreensão e valorização da cultura escrita. Para fins dessa pesquisa, iremos focar nossos olhares ao eixo da leitura.

A leitura na Provinha Brasil é entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas que se insere num contexto social e envolve conceitos atitudinais, capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido, ou seja, a abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, digo, aquelas que contribuem para o seu letramento” (Brasil, 2007, p.39 grifo nosso) No eixo da leitura a Provinha Brasil apresenta algumas habilidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças em suas avaliações. Conforme o quadro a seguir.

Quadro 2 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Provinha Brasil – Eixo da leitura.

HABILIDADE (descriptor)	ESPECIFICAÇÕES DA HABILIDADE (níveis de complexidade)	OPERACIONALIZAÇÃO (descrição de algumas formas de avaliar as habilidades)
D4 – Ler Palavras	D4.1 – Estabelecer relações entre significante e significado	Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas. Exemplos: Ler palavras com sílabas formadas somente por consoante + vogal. Ler palavras iniciadas por sílaba formada somente por vogal. Ler palavras que incluem encontros

		<p>consonantais.</p> <p>Ler palavras que incluem dígrafos.</p> <p>Ler palavras com encontros vocálicos.</p> <p>Ler palavras que incluem sílabas formadas por consoante + vogal + consoante.</p> <p>Ler palavras monossílabas.</p>
D5 – Ler frases.	D5.1 – Ler frases	<p>Escolher, entre as alternativas de frase, a que corresponde a uma imagem.</p> <p>Escolher, entre as alternativas de frase, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de imagem).</p> <p>De modo a ser mantida alguma semelhança fonética e sintática entre as frases, principalmente nas palavras iniciais e finais para que o aluno não acerte por exclusão ou ao acaso.</p>
D6 – Localizar informação explícita em textos.	D6.1 - Localizar informação explícita em textos.	<p>Identificar personagem principal, ações, tempo, espaço em narrativas não verbais lidas individualmente.</p> <p>Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais.</p> <p>Observações:</p> <p>Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p> <p>Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos do ano de escolarização em foco.</p>
D7 – Reconhecer assunto	D7.1 – Reconhecer o	Não utilizar substituições pronominais.

de um texto.	assunto do texto com apoio das características gráficas e do texto-base.	Variar complexidade pelo gênero textual utilizado, pelo tamanho do texto, pela sequência em que as ideias são apresentadas e pela quantidade de informações que devem ser relacionadas para deduzir a informação desejada. Levar em consideração que o texto não pode ser muito extenso, deve ser simples (inclusive no vocabulário) e tratar de assuntos próprios do cotidiano dos alunos do ano de escolarização em foco.
	D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.	
	D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do texto-base).	
D8 – Identificar a finalidade do texto.	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero.	
	D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero).	
D9 – Estabelecer relação entre partes do texto.	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.	
D10 – Inferir informação.	D10.1 – Inferir informação.	

Fonte: Brasil, 2012.

O Quadro 5 indica que há uma preocupação em relação a avaliação da leitura e da compreensão leitora nas matrizes de referência da Provinha Brasil. De modo geral, os dados indicam que:

- Os critérios de avaliação para leitura são baseados nas estratégias de leitura (Solé, 1996);
- São utilizadas estratégias de leitura para avaliação de forma explícita e implícita.

- E que nas orientações é sugerida uma variedade de gêneros textuais e a simplicidade dos textos que serão trabalhados.

A partir de 2013 com a instituição do Pacto Nacional da Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, através da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, determinou-se que crianças não devem ser reprovadas durante o Ciclo de Alfabetização, ou seja, os três anos iniciais do ensino fundamental, e que estejam alfabetizadas até o final dos oito anos de idade. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 confirma essa perspectiva.

O Ciclo de Alfabetização, de três anos, busca assegurar a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens por meio de uma progressão, sendo instituído pelo MEC em todos os estados do país. Conforme Cruz (2012) enfatiza, essa proposta para o processo de alfabetização visa à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente concebendo que na alfabetização a criança se torne leitor e produtor de textos.

A partir do PNAIC, três aspectos importantes foram levados em consideração no trabalho pedagógico, são eles: 1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças “aprendem a ser estudantes”; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de “mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização”. (Brasil, 2012a, p.23)

Com a clareza de objetivos e metas curriculares, para cada ano, surgiram direitos de aprendizagens gerais, organizados por eixos da Língua Portuguesa (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística) que permearam a ação pedagógica com conhecimentos e capacidades específicas, para os três anos do ciclo de alfabetização. Segundo Morais (2014), esta é uma das contribuições do PNAIC para o enfrentamento do analfabetismo nas escolas brasileiras. Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem de estratégias de leitura se torna fundamental para que o aluno desenvolva uma leitura proveitosa.

Conforme citados anteriormente os direitos de aprendizagem em língua portuguesa são divididos de forma geral e específica (para cada eixo de ensino), conforme apresentaremos a seguir.

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa (Brasil, 2012)

- 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.

- Appreciar 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.
- Appreciar 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).

É importante destacar que o nível de aprofundamento dos conhecimentos é diferente para crianças de seis e de oito anos⁴, e que cabe ao professor estar atento aos conhecimentos prévios de seus alunos, a seus interesses e seus saberes.

Quadro 3 - Direitos específicos de aprendizagem: Língua Portuguesa.

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), com autonomia.	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

⁴ Faixa etária referente ao Ciclo de Alfabetização. Crianças com seis anos, estariam no primeiro ano do ensino fundamental, enquanto, crianças de oito anos estariam no terceiro ano do ensino fundamental.

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/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/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

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar

Fonte: Brasil, 2013.

Diante dessa variedade de direitos, deve-se partir da premissa de que os mesmos devem ser trabalhados em sua totalidade, bem como, serem considerados dentro da heterogeneidade dos processos de aprendizagens apresentados pelas crianças. Sendo importante desenvolver atividades e estratégias voltadas para o avanço e consolidação do sistema de escrita alfabética, uma vez que é possível encontrar crianças que ainda possuem dificuldades ao chegarem no terceiro ano (Brasil, 2012).

No PNAIC, há uma ênfase de que as práticas de ensino e de avaliação da leitura estejam em consonância. Nesse contexto, o professor precisaria ter ciência das diferentes

maneiras de avaliar, considerando os diferentes conhecimentos e habilidades que devem ser ensinados na leitura, sem esquecer que os ritmos de aprendizagem são diferenciados.

A ênfase é tanta que foi elaborado um caderno para Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões nos materiais do PNAIC. Apresentando as concepções de avaliação, as reflexões sobre avaliação nos processos educativos, os sujeitos envolvidos na avaliação da alfabetização e algumas sugestões para avaliação nos diferentes eixos de ensino (escrita, oralidade, produção textual e leitura).

Inicialmente o caderno de avaliação do PNAIC apresenta algumas reflexões acerca das diferentes formas de avaliação educacional e da aprendizagem, ressaltando a importância dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos avaliativos. Em seguida explora os eixos da Língua Portuguesa (escrita, leitura, oralidade e apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA), a partir de exemplos de instrumentos de avaliação par cada ano do ciclo de alfabetização e como o professor deve realizar o acompanhamento das aprendizagens dos alunos em cada eixo. Por fim, o caderno discute a importância do acompanhamento das aprendizagens dos alunos através dos registros de informações sobre os alunos.

Como já enfatizamos anteriormente nosso trabalho trata-se da avaliação da leitura e para isso o caderno de avaliação do PNAIC apresenta algumas considerações.

Conforme já vimos o processo de avaliação da leitura depende da concepção que o avaliador tem sobre o que é ler. Sabemos que ler não é apenas “compreender textos” e que algumas das atividades que são oferecidas em sala de aula apresentam apenas esse objetivo. Limitando a criança a uma leitura exaustiva de palavras, seguindo a ordem dos grafemas trabalhados em sala.

O caderno de avaliação do PNAIC defende que a habilidade de leitura das crianças deve avançar mais do que a simples capacidade de ler palavras. Pois é necessário que as crianças tenham autonomia e condições de ler e compreender textos dos diversos gêneros textuais e suas diversas finalidades e que essas habilidades devem ser trabalhadas durante o ciclo de alfabetização. Como já vimos desde pequenas as crianças podem desenvolver estratégias que ajudem a lidar com textos escritos e a buscar neles a construção de sentidos, e não apenas a correspondência letra-som.

Pautado na perspectiva interacionista, o material, defende o leitor como alguém que interage com os textos escritos, antes mesmo de seu processo de alfabetização. E que essa interação, no caso da escola, é mediada por uma intencionalidade pedagógica. No caso da avaliação da leitura é importante destacar as diferentes maneiras que essa avaliação pode se dar, de modo a considerar os diferentes conhecimentos e habilidades que são ensinados na

leitura. A criança precisa entender que a leitura realizada na escola não tem por finalidade apenas para que o professor saiba que ela já sabe ler, mas sim se ela compreende o que se está no texto.

Deste modo é comum os livros didáticos apresentarem as crianças uma variedade de gêneros textuais, até mesmo textos que são facilmente encontrados em revistas em quadrinhos, em jornais (tanto para adultos, quanto para crianças), como em outros portadores de textos de uso cotidiano.

Destacamos então que as edições do PNLD, entre os anos de 2013 e 2016, foram pautadas no documento do PNAIC, apesar de identificarmos várias lacunas no âmbito de orientações dedicadas ao processo avaliativo a ser realizado pelos docentes, conforme apontado na pesquisa de Silva e Cruz (2016) apresentada na introdução deste trabalho e mais aprofundada no tópico de Estado da Arte.

Enfatizamos ainda que o PNAIC propõe que sejam desenvolvidas avaliações (internas e externas) de forma contínua e progressiva ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização, organizadas por professores para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, como também, organizadas pelas redes municipais e pelo governo federal, sendo esta última de caráter diagnóstico. É no contexto do PNAIC que foi instituído a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização (Brasil, 2013) que avalia, no final do Ciclo de Alfabetização, o eixo da leitura, dentre outros eixos, quanto à capacidade de: ler palavras (com sílabas canônicas e não canônicas), reconhecer a finalidade do texto, localizar informações explícitas, compreender sentido de palavras e expressões, realizar inferências, identificar assunto do texto, estabelecer relações entre partes do texto.

A ANA, enquanto instrumento de avaliação em larga escala para verificação das aprendizagens das crianças, consiste em uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º inciso IV, Portaria 867). Deste modo, a alfabetização passa a se configurar como uma etapa importante do processo de escolarização e alvo de avaliações nacionais diagnósticas, tais como a Provinha Brasil e ANA, corroborando assim com a concepção de avaliação que defendemos em seu carácter contínuo, inclusivo, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador. De forma específica, a ANA apresenta tais objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Brasil, 2013, p. 7)

Deste modo, o instrumento da ANA avaliava crianças ao final do 3º ano do EF e teve por objetivo medir a proficiência em leitura, escrita e matemática e fornecer dados que pudessem informar as condições em que é desenvolvido o trabalho escolar. De caráter censitário, o documento orientador diz que este instrumento deveria ser aplicado a todos os alunos matriculados no 3º ano do EF. Entretanto, após a divulgação de seu relatório em novembro de 2015 não houve indicação da regularidade de sua aplicação nos anos subsequentes.

Tendo por base os eixos da leitura e escrita para avaliação na ANA, iremos focar nossos olhares para o eixo da leitura, nosso objeto de estudo, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Matriz de Referência – Língua Portuguesa – Eixo: Leitura - ANA. (BRASIL, 2013)

Eixo de Ensino	Habilidade
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Silva, 2024.

Os critérios elencados para compor a matriz de referência de leitura na avaliação diagnóstica da ANA, se destaca por oferecer dados significativos do processo que está sendo avaliado. Desta forma concordamos quando o documento diz “a matriz retrata uma opção por

determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas” (Brasil, 2013).

A ANA, na sua origem, tinha uma perspectiva diagnóstica, pois propunha, além da verificação das aprendizagens, mudanças no ciclo de alfabetização, através dos indicadores gerados por seus resultados. No entanto, a partir de dezembro de 2018, a ANA foi reformulada passando a ser denominada apenas pela sigla SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), sendo incorporada e confundindo-se com o próprio SAEB (enquanto sistema nacional) que inclui, hoje, todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com o SAEB, os alunos do 2º do EF (último ano de alfabetização) passam a ser avaliados pelo sistema. Essa mudança acontece por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera o ciclo de alfabetização com dois anos apenas, como já explicitado. A prova do SAEB é composta, no 2º Ano do EF, por Língua Portuguesa e Matemática, com itens de respostas objetivas e respostas abertas. Nesse contexto, é importante compreendermos o papel da BNCC na definição e estruturação dos sistemas avaliativos nacionais e nas práticas docentes na alfabetização.

O SAEB (enquanto sistema nacional) se configura como um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite, a realização de um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que tendem a interferir no desempenho dos estudantes, esses dados e resultados são de responsabilidade do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os dados do SAEB são recolhidos por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos na rede pública de ensino e em nível amostral na rede privada. Esses dados tendem a refletir o nível de aprendizagem dos estudantes avaliados, relacionando-se a outras informações contextuais (taxas de aprovação, reprovação, abandono, social, demográfico, geográfico etc.)

É também através do SAEB que as escolas e redes municipais e estaduais avaliam a qualidade da educação que está sendo oferecida a seus estudantes, em que o resultado é considerado um indicativo de qualidade do ensino brasileiro, oferecendo subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais baseada em evidências.

A partir de 2019 o SAEB passou por significativas mudanças em sua estrutura, de modo, a atender as normativas educacionais vigentes e a passagem para essas novas matrizes são acontecendo de forma gradual, conforme descrito no próprio *site*:

- 2019: estudo-piloto para a avaliação da educação infantil; testes de língua portuguesa e de matemática para o 2º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC; testes de

ciências humanas e de ciências da natureza para o 9º ano do ensino fundamental já alinhados à BNCC.

- 2021: implementação da avaliação da educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes.
- 2023: testes de linguagens e matemática para os 5º e 9º anos do ensino fundamental alinhados à BNCC; testes de ciências humanas e de ciências da natureza para o 5º ano do ensino fundamental alinhados à BNCC.
- 2025: testes para o ensino médio alinhados à BNCC.

Fruto de várias discussões tanto no âmbito nacional quanto no âmbito local e prevista na Constituição Federal, LDB e PNE a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - foi disponibilizada em sua primeira versão em 16 de setembro de 2015. O ponto de partida para essa BNCC foi a constituição de conhecimentos fundamentais aos quais todos os estudantes devem ter acesso, para que seus direitos à aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados (Brasil, 2015).

A primeira versão da base está organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza de modo que, fosse respeitado as particularidades de cada conteúdo escolar e que os conhecimentos fossem trabalhados de forma contextualizada.

Os princípios norteadores que orientam a integração entre as diferentes áreas do currículo, propõem para a educação básica especificidades e objetivos para cada etapa da escolarização, desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Especificamente para a área de Linguagens a BNCC fundamenta que

[...] cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes; garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. (Brasil, 2015, p.29)

A partir disso a BNCC apresenta também objetivos gerais da área de Linguagens para a Educação Básica, que visam assegurar a formação do estudante de modo à:

(i)interagir com as práticas de linguagem, (ii)reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens, (iii)refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido, (iv)compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, (v)interagir com o outro e (vi)reconhecer a dimensão poética e estética. (Brasil, 2015, p. 31).

Especificamente ao tratar da área de Linguagens no Ensino Fundamental a BNCC reconhece que é preciso levar em consideração o caráter histórico do desenvolvimento humano e que a escolarização nesse período deve pautar-se na continuidade do que foi construído na Educação Infantil. Pois é neste momento que “o desenvolvimento das linguagens permite às crianças a vivência de situações e contextos para compreender e reconstruir suas ações e expressá-las, descrevê-las, bem como planejá-las” (Brasil, 2015, p.31).

É nos anos iniciais que a criança desenvolve e consolida o processo de percepção, entendimento e representação, cuja base é importante para se compreender o sistema alfabético-ortográfico de escrita, os signos matemáticos, os registros cartográficos, científicos e artísticos. Deste modo iremos focar, neste trabalho, na BNCC voltada ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e no componente curricular de Língua Portuguesa.

Centrada no letramento e na ação alfabetizadora, a BNCC apresentava a continuidade da educação infantil ao articular a sistematização das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas as atividades lúdicas, com o auxílio de brincadeiras e jogos, as atividades artísticas, com o auxílio do desenho e do canto e as atividades científicas, com a exploração e compreensão dos processos naturais e sociais. Deste modo os objetivos de aprendizagem elencados para Língua Portuguesa estão organizados em cinco eixos, que se relacionam com as práticas e os conhecimentos de linguagem. São eles: apropriação do sistema de escrita alfabética/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, de modo que este último seja transversal aos demais. Entretanto iremos focar nossos olhares ao eixo da leitura, nosso objeto de estudo.

Ao apresentar o eixo da leitura o documento defende que:

[...] as práticas de compreensão e de produção de textos são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades. (Brasil, 2015, p.29)

Com isso esses estudantes aprendam “a ler e a escutar, construindo sentidos coerentes para textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais” (Brasil, 2015). Entretanto algumas dimensões são necessárias para a ampla aprendizagem da leitura e quanto a isso a BNCC nos apresenta que devem-se ser trabalhadas:

- (i) Compreensão de textos lidos e reflexão sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros);
- (ii) Desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar

informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.); (iii) Compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; (iv) Ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades; (v) Reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos; (vi) Reflexões relativas as temáticas tratadas nos textos. (Brasil, 2015, p. 37)

E é através dessas dimensões que as progressões dos conhecimentos relacionados ao eixo da leitura são estabelecidas. Contudo, é necessário considerar a participação dos estudantes em eventos de leitura, tanto individual quanto coletivo, trabalhando a compreensão através da escuta e da leitura silenciosa, da leitura de textos autênticos, bem como a compreensão dos diversos tipos de gêneros textuais, suas tipologias (o narrar, o argumentar, o expor, o instruir, o relatar) e as diferentes estratégias de leitura.

Partindo de uma concepção de língua enquanto objeto de interação entre os sujeitos, a BNCC organiza seus objetivos de aprendizagem para Língua Portuguesa para além de práticas de linguagem, instituindo campos de atuação para consolidação dessas práticas. Para o componente de Língua Portuguesa são elencados seis campos de atuação: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho. Sendo esta última especificamente para o Ensino Médio.

No caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “é dada maior ênfase ao trabalho com textos do cotidiano e da esfera literária, aos conhecimentos de oralidade, leitura e escrita necessários para participação de situações públicas, envolvendo a vida escolar” (Brasil, 2015, p. 40).

A primeira versão da Base apresentava uma ideia de progressão, ainda tímida, conforme outros documentos orientadores da alfabetização. Conforme explicações de (Frade, 2020):

A solução adotada na primeira versão para a progressão repercutiu nos pareceres críticos de especialistas, com alguns indicando a viabilidade de uma progressão conforme a complexidade dos textos, enquanto outros não apoiavam essa perspectiva. Certamente essa concepção se relaciona diretamente com a alfabetização, no seu sentido de maior ou menor autonomia para decifração, desconsiderando a atividade mediada. A progressão pela extensão dos textos e seus aspectos gramaticais ganhou relevo em seminário com especialistas e leitores críticos e, não havendo concordância com esse critério, o mesmo não foi adotado na segunda versão. (Frade, 2020, p. 9)

Reiteramos que nesta primeira versão, a Base, não apresentou subsídios que pudessem orientar a prática avaliativa da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em qualquer outro eixo de ensino. Com isso essa primeira versão da BNCC foi disponibilizada ao

público entre 2 e 15 de dezembro de 2015, para que escolas de todo o Brasil pudessem discutir e sugerir modificações.

Frade (2020) define o processo de consulta pública da primeira versão como:

[...] mais amplo, a primeira versão do texto foi discutida com vários especialistas de universidades brasileiras convidados a se posicionar sobre o documento disponibilizado à consulta pública que incluía sujeitos e instituições da sociedade civil, entre setembro de 2015 e março de 2016. Nessa consulta, uma das áreas/componentes/temas que suscitou uma das maiores participações foi a proposta de Língua Portuguesa e de Alfabetização e uma das maiores participações ocorreu entre os alfabetizadores, mostrando a força dos processos de formação na construção de repertórios comuns.

Em 3 de maio de 2016 a segunda versão da BNCC é disponibilizada para que fossem realizados os ajustes necessários de acordo com os eventos de discussão sobre ela. Durante os meses de junho e agosto, foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para discussão da segunda versão da BNCC.

Conforme vimos a ideia de progressão das aprendizagens da primeira versão não foi incorporada nesta segunda versão. Pois, havia uma expectativa de que fossem trabalhados o contato com textos de maior complexidade seria possível através da mediação do professor, e não apenas pela escrita e leitura autônomas.

Deste modo, os gêneros textuais mais usuais de cada campo de atuação (orais ou escritos) iriam se organizar quanto aos seus tipos: narrativos, expositivos, argumentativos e injuntivos desde o 1º ano do ensino fundamental. Diante disso a progressão das aprendizagens na alfabetização não funcionaria apenas para aspectos ligados ao conhecimento da língua e da norma, mas sim para outros eixos que envolvessem a leitura e a produção de textos.

Rompendo, sem nenhuma transição, com as equipes anteriores e a consulta pública realizada, dando apenas continuidade com as consultas as entidades como UNDIME e CONSED, o MEC homologa a terceira versão da BNCC.

A partir da Resolução Nº 2 de 22 de dezembro de 2017/MEC, fica instituída a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cujo caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2017).

Com a instituição da BNCC (Brasil, 2017), que estipula unidades temáticas, objetos do conhecimento a serem ensinados e descritores a serem avaliados em relação à leitura na alfabetização, passa-se a não reconhecer o 3º ano do EF como um período próprio da

alfabetização, rompendo com a proposta presente no PNAIC⁵. Além disso, a BNCC apresenta a tendência a reduzir a alfabetização a uma técnica de ensino baseada na relação codificação e decodificação nos dois primeiros anos do EF, sendo estimuladas ações voltadas ao letramento, apenas, a partir do 3º ano do EF. A BNCC aponta que:

[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a *mecânica da escrita/leitura* – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, *consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)*, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, 86 e 87). (Grifo nosso).

O documento reduz a alfabetização ao ensino de grafemas e fonemas e, nesse sentido, desconsidera que o ato de escrever (e ler) não está condicionado a apenas uma técnica, pois a escrita e a leitura são atividades criadoras de atribuições e sentidos. Segundo Bartolanza, Goulart e Cabral (2018) é,

[...] um retrocesso na alfabetização à afirmação que conhecer “o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras etc.”, a Base ignora que esse processo complexo, já num primeiro momento, precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos, indivíduos, etc. (p.969).

Apesar de a BNCC destacar, no documento, as situações lúdicas de aprendizagem e apontar estas como necessárias na articulação entre o EF e as experiências vivenciadas na Educação Infantil, essa articulação se limitaria até o 2º ano do EF, final da alfabetização. A partir do 3º ano, iniciar-se-ia a progressiva sistematização das experiências e do desenvolvimento de novas relações com o mundo, novas oportunidades de ler e formular hipóteses em uma prática ativa de construção de conhecimento; ou seja, as práticas de letramento estariam destinadas a ocorrer a partir desse período.

Portanto, de acordo com a BNCC, se por um lado nos dois anos iniciais a criança pode participar de situações prazerosas, essas não devem estar relacionadas às atividades que envolvem a compreensão e textos; por outro, a partir do 3º ano, a criança deverá participar de

⁵Na pesquisa, as reflexões terão como parâmetro o processo de alfabetização baseado nos três do EF apreendido pelo PNAIC e PNE.

atividade de leitura mais elaboradas, sem ser destacado o aspecto lúdico e prazeroso desse momento.

Ao assumir essa postura, a BNCC considera as contribuições da perspectiva construtivista, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da leitura e da escrita; contudo, aponta ser preciso um trabalho com a consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita e, sem isto, o processo de compreensão leitora não teria êxito, desconsiderando que a criança ainda não alfabetizada também é capaz de participar de atividades que envolvam compreensão leitora. Especificamente para o eixo da leitura, a BNCC o reconhece e compreende como uma

[...] aprendizagem central da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (Brasil, p. 64 2017)

A perspectiva de ensino da leitura adotada reverbera na concepção de avaliação da leitura presente no texto. A BNCC traz em seu texto algumas estratégias de leitura que devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os alunos possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do EF, dentro do componente curricular Língua Portuguesa. No entanto, desconsidera, mais uma vez, o processo interativo da língua e a necessidade da prática sistemática significativa como elemento norteador e promotor de aprendizagens da leitura, durante todo o processo de alfabetização (três anos do EF). Pauta-se em uma perspectiva de prática sistemática apenas, conforme apontado por Mainardes (2021).

Ressaltamos que o PNLD 2019 e a avaliação de suas obras foram baseados na 3ª versão, enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017 e que o edital apresentava ciência caso houvesse eventuais alterações na BNCC, seriam realizadas as devidas retificações. O que torna possível os livros didáticos estarem alinhados a ela mesmo antes de sua homologação.

Contrário a todos os avanços ocorridos na alfabetização nos últimos anos, em 11 de abril de 2019, é publicado o Decreto 9.776 que institui a PNA – Política Nacional de Alfabetização – que pretende oferecer às redes de educação, por meio de programas e ações, contribuições das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura (Brasil, 2019). Caracterizada como uma política de alfabetização eficaz que trará reflexos positivos

não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país, a PNA surge com a promessa de melhoria dos processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados e pretende que a alfabetização seja iniciada na Educação Infantil e que as crianças completem o processo até o 3º ano do Ensino Fundamental, mesmo que as crianças não estejam prontas para tal.

O documento, apresenta uma concepção de alfabetização, de leitura e de avaliação, aproximando-se mais de uma perspectiva associacionista de construção do conhecimento, ao dar destaque a à expressão “instrução fônica sistemática” como um dos “seis componentes essenciais para alfabetização” que são apresentados no documento. Os componentes são: consciência fonêmica: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente; instrução fônica sistemática: ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; fluência em leitura oral: capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; produção de escrita, criando assim, uma entre o defendido por esta PNA e a perspectiva construtivista e sociointeracionista defendida por esta autora.

Ao apresentar dados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a PNA compara, sem reflexão dos avanços, os resultados das edições de 2014 e de 2016 e aponta que ocorreu uma estagnação no desempenho dos alunos. Além disso, argumenta que a situação está muito distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF”. No entanto, no documento do PNA não há uma análise crítica do que foi construído, retratados nos resultados da ANA, em termos de conhecimentos pelas crianças, as suas condições socioeconômicas e a diversidade na oferta do ensino entre as redes.

A PNA apresenta a avaliação e o monitoramento das aprendizagens como “parte essencial” (Brasil, 2019) de seu texto, apontando como indicadores de avaliação e monitoramento os aspectos: avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações; incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política, conforme descrito em seu decreto.

Ainda ao referir-se à avaliação a PNA apresenta que “a avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma política pública” (Brasil, 2019). Deste modo a avaliação é

vista apenas para o desenvolvimento de indicadores e estabelecimento de metas e essencial para o controle de recursos públicos. Atribuindo assim a avaliação o caráter gerencialista de mercado, defendendo o ideário neoliberal da educação.

Ao elencar tais mecanismos a PNA não deixa claro como será realizada a avaliação da leitura e, principalmente, da compreensão leitora de modo que possamos compreender como será efetivada e como seus resultados irão impactar o ambiente escolar bem como a progressão escolar e da aprendizagem pelas crianças, conforme apontado por Silva (2012).

O PNLD, a partir do ano de 2022, como um programa nacional, possui orientações específicas em seu Edital para que esteja atrelado à BNCC e à PNA. Iremos aprofundar em tópico à frente sobre como se dá essa relação e quais as aproximações e distanciamentos deste alinhamento em relação à concepção de alfabetização e avaliação que defendemos neste trabalho.

Em 12 de junho de 2023, através do Decreto 11.556 (Brasil, 2023) foi instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que busca por meio de esforços conjuntos, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças.

O objetivo principal do Compromisso, é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

Em 28 de maio de 2024 o Ministério da Educação, através do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, apresentou os dados da avaliação da alfabetização no Brasil, através dos dados da Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cujo objetivo foi determinar o ponto de corte que indicará a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental, sendo estabelecido em 743 pontos na escola do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e assim foi definido metas anuais, para estados e municípios para a totalidade de crianças alfabetizadas até 2030.

A partir da divulgação do Decreto que estabeleceu o Compromisso, a PNA foi revogada. E uma nova política pública de alfabetização é implementada. Não iremos tratar esta política porque ainda não foram divulgados documentos pertinentes à prática docente de leitura. Cada Universidade e município envolvido está elaborando as tratativas para aprofundamento e constituição do programa de formação e documentos norteadores para a ação docente com base neste novo programa.

2.2.2 Avaliação da leitura na alfabetização: perspectivas para a prática docente

Em relação às concepções de leitura, se reconhece hoje em dia como atividade social, deste modo é possível supor que o significado não está apenas no texto, como também não está no leitor, mas sim nas práticas de interação que ocorrem na leitura. Partindo das concepções de leitura apresentadas por Kleiman (2004) e Koch e Elias (2021) sobre o que é ler? Para que ler? Como ler? Apresentaremos as concepções que permeiam o ensino da leitura até a concepção defendida por nós.

Kleiman (2004) identifica dois modelos historicamente constituídos. Em uma perspectiva estruturalista o sentido, da leitura, estaria aprofundado à palavras e à frases, de forma que gerassem uma dependência direta entre elas. Pautando-se nas teorias da psicologia cognitiva e da linguística do texto. Estas viam o leitor como um sujeito ativo que mobiliza e utiliza conhecimentos pessoais e saberes para compreender o que lia, reagindo a estímulos, por meio de hipóteses e inferências, neste modelo a leitura é concebida a partir da decodificação de letras e sons.

Nesta concepção em que o foco está no texto (Koch, 2002 apud Koch e Elias, 2021) a Língua é definida como dependente do conjunto linguísticos recentes em uma comunidade e colocados à disposição dos indivíduos para servir de meio de comunicação, em vista disso, o leitor observa o texto e para compreender as ideias só utiliza o conhecimento do código aplicado. Deste modo, e de acordo com esse conceito, a leitura é definida como algo que requer do leitor o foco no texto, e requer que haja a decodificação dos elementos textuais com base nos conhecimentos do código.

O outro modelo, a partir dos anos 1990, orientado pelos estudos do letramento, as ciências sociais, a sociolinguística interacional e a análise do discurso crítica, desloca o foco de ação do leitor do texto para a sua inserção no contexto de interpretação vinculado à realidade sociocultural, com menor ênfase às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. Nesse contexto, surge a proposição de que o ato de ler seria o produto da ação interativa de um sujeito social, histórico e culturalmente situado.

Nesta concepção segundo Koch e Elias (2021) são necessários para decifrar o texto uma série de ideias, pensamentos e sentimentos ocultos, a percepção, a memória e o raciocínio dos participantes da interação. Tanto a leitura quanto o texto são considerados em uma atividade de interação na produção de sentidos e que age de acordo com elementos linguísticos existentes no texto e em sua organização.

Segundo Koch e Elias

(...) na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atore/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (Koch & Elias, 2021, p. 10-11).

Portanto, a leitura depende do conhecimento que o leitor já tem e exige bem mais que o conhecimento do código linguístico pois o texto não é simplesmente algo a ser decodificado, pois existem informações implícitas em textos que para serem compreendidas é exigido do leitor conhecimento em outras áreas.

Dessa maneira, o leitor utiliza seus conhecimentos no processo de interação que se dá no texto no qual o sentido não está lá, mas é construído.

Na alfabetização, historicamente, os métodos de ensino da leitura, segundo Mortatti (2000, 2006) eram de dois tipos (sintéticos e analíticos), como já apresentados, e serviam para orientar o ensino da leitura estando vinculados às cartilhas de alfabetização (Soares, 1991). Ou seja, ambos os métodos tinham como base epistemológica um ensino transmissivo, associacionista, behaviorista, no qual a criança é vista como receptor de conhecimentos, sendo avaliada apenas a sua capacidade de decodificar palavras. Em uma perspectiva classificatória, a avaliação média resultados em detrimento da aprendizagem, sendo o aluno o único responsável por não aprender a ler.

Em uma posição contrária, com o processo de democratização do ensino no país nos anos 1980, a escola torna-se um espaço essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura e o ensino da leitura pressupõe a necessidade de interação da criança com o texto lido e da construção de sentidos por meio de suas experiências leitoras; ou seja, o ensino da leitura passa a ser visto como “processo de interação autor/texto/leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita” Souza, Leite e Albuquerque (2004, p.30). Nesse contexto, surge a perspectiva de que a criança constrói conhecimentos, apregoada pela Psicogênese da Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1989) ao enfatizar que a criança avança na construção do conhecimento por meio de etapas sucessivas e comete erros construtivos. Passa-se, então, a considerar a avaliação da leitura por outra base epistemológica, o construtivismo.

Atrelado a isto, com a implantação dos ciclos de alfabetização, a escola assume a possibilidade de garantir a continuidade do processo de ensino da leitura tendo como base as novas perspectivas para a avaliação (Luckesi, 1995; Hadji, 2001; Silva, 2004). Nesse contexto, segundo Mainardes (2009) e Cruz (2012) a avaliação passa a ser um processo coletivo que regula e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos a fim de gerar informações para que professores e alunos reflitam sobre os percursos de aprendizagens e

superem suas dificuldades, possibilitando regulações interativas e integradoras ao longo dos anos do ciclo de alfabetização.

Segundo Cool, Marchesi e Palácio (2004) existem, no mínimo, duas grandes ‘culturas de avaliação’ arraigadas aos professores em todos os níveis. Uma delas concebe os processos de ensino, aprendizagem e avaliação como separados e a outra os percebem como articulados e complementares. Na primeira há ênfase nos êxitos das aprendizagens por conceber o processo de aprendizagem em uma perspectiva quantitativa e cumulativa na qual a aprendizagem é resultado do ensino sistemático, há o controle das respostas sendo estas medidas em relação aos objetivos propostos. Na outra, há uma ênfase na “aprendizagem como processo (o) que implica mudanças qualitativas na natureza e na organização dos conhecimentos e das capacidades dos alunos” (op. cit, p. 376). O ensino e a avaliação passam a conduzir, de forma conjunta, o processo por meio de atividades de monitoramento, planejamento, orientação e intervenção.

De forma específica, em relação à avaliação da aprendizagem na alfabetização, compreendemos que esta é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, conforme anuncia Depresbiteris (2009), e que a aprendizagem é um processo ativo de elaboração e compreensão das representações e significados por parte das crianças. Portanto, o ensino e a avaliação cumprem o papel de orientar, intervir, conhecer, ajustar, para que as crianças reelaborem as representações e significados e, assim, construam conhecimento (Cool, Marchesi E Palácio; 2004).

Destacamos, assim, a importância do PNLD para o avanço na compreensão da relação entre ensino/aprendizagem/avaliação por meio da necessária orientação quanto ao desenvolvimento de práticas avaliativas de leitura pelos professores alfabetizadores, considerando este processo de forma contínua e formativa.

Nesse sentido, Camps e Colomer (2002) e Marcuschi (2003) ressaltam que as concepções dos professores sobre ensino da leitura, em grande parte, influenciam as formas como eles avaliam as aprendizagens de seus alunos. Diante disso, fica claro que, não haveria um processo avaliativo neutro.

Camps e Colomer (2002), ainda, enfatizam que o professor, ao adotar uma perspectiva formativa de avaliação, também, realiza uma atividade de auto avaliação durante o processo avaliativo, buscando perceber até que ponto os seus objetivos didáticos estão sendo alcançados.

O importante, segundo os autores, é que os professores operem de forma mais descritiva, e não só com fins de avaliação pontual; considerem de forma separada os

elementos da interação aluno-texto-professor, e não apenas a interação em si; e analisem o processo de ensino e avaliação da leitura de forma global.

Miguel et al (2012), ainda, destaca dois tipos de intervenções que são necessárias: de um lado, é preciso ajudar aos alunos a compreenderem, ou seja, acompanhá-los durante a leitura; e, por outro lado, é importante ensinar explicitamente aos alunos a compreender o texto por meio de ajuda e ensino de competências leitoras o que pode gerar uma autonomia no gerenciamento do processo de leitura pelos próprios alunos.

Segundo Girotto e Souza (2010), o ensino colaborativo com ênfase na aprendizagem, desenvolvimento e na apropriação das estratégias de leitura, por meio das ações de mediação na leitura/compreensão possibilita a formação do leitor estratégico, proficiente, e, isto, pode ser desenvolvido com crianças ainda em processo de alfabetização.

Menin (2010) argumenta, ainda, a necessidade de ressignificar a avaliação da leitura, pois o procedimento da avaliação, quase sempre, é o último a ser planejado e, muitas vezes, sequer está incluso nas práticas de leitura realizadas em sala de aula. A referida autora destaca que é importante o professor pensar em alguns aspectos sobre o processo avaliativo da leitura: o que buscamos com a avaliação da leitura de forma ampla e para verificar o nível de proficiência leitora dos alunos? Como avaliar o grau de satisfação do aluno em compreender o texto? Qual contribuição à avaliação pode trazer para a formação do leitor autônomo? Em quê e como a avaliação pode contribuir para que o professor repense a sua forma de avaliar o aluno a fim de gerar aprendizagem? Como elaborar um instrumento de avaliação adequado? Nesse contexto, Menin (2010) destaca que, por um lado, ao avaliarmos a leitura feita pelos alunos estamos avaliando a nossa própria competência leitora e, por outro, o ensino precisa ser planejado levando em conta as aprendizagens e não aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, faz-se necessário, portanto, discutir quais instrumentos avaliativos da compreensão leitora contribui para que o aluno progrida em suas aprendizagens e dão subsídios para uma prática avaliativa formativa do professor.

Concordamos com Hoffmann (2014) quando afirma que um instrumento de avaliação torna-se verdadeiramente fonte de investigação sobre as aprendizagens dos alunos quando o professor tem uma prática avaliativa formativa/mediadora; ou seja, quando se abandona a prática de – perguntar para saber o que o aluno aprendeu – e se passa a perguntar para conhecer o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe e o que precisa aprender, para, assim e só assim, planejar as intervenções necessária para o desenvolvimento de suas aprendizagens, destacando suas formas de aprender (aluno) e suas formas de avaliar (professor).

A partir dessas premissas, focaremos nossa discussão na avaliação da leitura presente nos atuais LD da alfabetização e documentos oficiais, uma vez que anteriormente para se aprender a ler e escrever, os nossos professores eram levados a trabalhar com ‘textos cartilhados’ na qual eram aprendidas primeiramente todas as letras, todas as sílabas e assim por diante.

Quanto aos LDs, presentes desde a 1ª série, em sua maioria eram focados em textos literários fragmentados e com questões literais, que não levavam o sujeito à reflexão do que estava sendo lido. A importância deste estudo dar-se pelo fato de, segundo Albuquerque e Coutinho, os LDs disponibilizados aos professores “acabaram determinando conteúdos, condicionando estratégias de ensino e marcando, de forma bastante incisiva, o que se ensina e como se ensina em nossas escolas” (2004, p.78).

2.3 PNLD e a avaliação da leitura na alfabetização

Esta seção está dividida em duas subseções que trazem discussões teóricas sobre (i) PNLD como política pública: pressupostos para avaliação presentes nas propostas e (ii) Prática de avaliação da leitura na alfabetização através do LD no PNLD.

2.3.1 PNLD como política pública: pressupostos para a avaliação presentes nas propostas

Com o objetivo de assegurar à sociedade os direitos básicos apresentados na Constituição Federal de 1988, as políticas públicas são ações, cuja responsabilidade é do Estado, dentre as políticas públicas estão as políticas educacionais, foco aqui do nosso estudo, dentre estas especificamente o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

A política pública deve traçar estratégias para identificar e sanar possíveis desigualdades, Mainardes (2006). Com base nessa premissa, podemos destacar que a história dos livros didáticos no Brasil se constitui bem antes da criação do PNLD, conforme descreve Albuquerque e Ferreira (2019, p.251):

[...] a história do livro didático no Brasil foi marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais [...] e com a criação de órgãos como COLTED, CNLD, INL e FENAME cuja construção é base das políticas sobre livro didático, desde que passou para o âmbito governamental a responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição.

Diante da importância do LD para o professor, das ressignificações das propostas curriculares, sob influência dos novos estudos teórico-metodológicos, e das novas formas de ordenar a escola, o MEC passou a orientar a avaliação de manuais didáticos destinados à rede pública a partir do PNLD de 1995. O PNLD avalia a qualidade dos materiais que são destinados às escolas públicas, o que resultou no estabelecimento de critérios para avaliá-lo, sendo pautada, inicialmente, uma avaliação de ordem conceitual, ou seja, os livros não poderiam induzir ao erro ou conter erros, e, segundo, de ordem política, ou seja, os livros não poderiam apresentar preconceitos, discriminação, proselitismo político e religioso.

Nesse contexto, os Livros Didáticos de Alfabetização substituíram as tradicionais cartilhas. Contudo, pesquisas indicam que os professores continuam a usar e a valorizar as antigas cartilhas (Silva, 2005).

No que se refere à proposta de LD na alfabetização, desde a implantação do PNLD, já ocorreram dez edições (contando com a edição de 2023). Apenas a partir de 1999, o critério metodológico foi inserido a avaliação das obras didáticas, ou seja, os livros tinham que oportunizar situações de ensino e aprendizagem (Batista; Rojo; Zúniga, 2005, apud Albuquerque; Ferreira, 2019).

Assim, através do PNLD, os livros inscritos e aprovados passariam a compor o Guia de Livros Didáticos que auxiliariam os docentes na escolha dos livros que irão chegar à escola. Cada coleção de livros é composta pelo Manual do Professor (MP) e Livro do Aluno (LA).

Diante das diversas inovações teóricas no campo da alfabetização, os LDs de alfabetização passaram por algumas alterações até mesmo no que tange à institucionalização do PNLD. Pesquisas (Morais; Albuquerque, 2005; Castanheira; Evangelista, 2002; Silva, 2005) revelaram que muitos professores ainda apresentavam dificuldades no uso dos livros aprovados/recomendados pelo PNLD, pois houve uma mudança mais visível nos livros no que dizia respeito a uma diversidade textual; porém, no que se referia ao ensino do SEA se deixava um pouco a desejar quanto às atividades e a natureza pedagógica delas.

Destacamos que, em todas as edições do PNLD, os Manuais do professor, que acompanham os livros didáticos, também foram analisados. Geralmente, o Manual do Professor tem como princípio “[...] aprofundar com o professor as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando ao docente segurança e autonomia no desenvolvimento das competências (habilidades, conteúdos) e atividades propostas [...] para determinada série ou ciclo” (Marcuschi, 2005, p. 139).

Segundo Gérard e Roegiers (1998), todos os manuais didáticos devem contribuir para que o professor tenha um melhor desempenho de seu papel profissional do processo de ensino e de aprendizagem e, para isso, precisam garantir aos professores: informação científica e geral, formação pedagógica ligada à área específica do conhecimento que trata a obra, orientações sobre a realização das atividades, sugestão de organização pedagógica da aula para a realização das atividades e orientações para a avaliação das aprendizagens.

Até o PNLD 2007, os livros de alfabetização eram destinados apenas aos alunos do 1º ano, do EF de oito anos, que recebiam dois livros em um mesmo ano (o de alfabetização e o primeiro volume da coleção de Língua Portuguesa). O Edital do PNLD/2007 (Brasil, 2004) destaca, em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, que as obras “[...] deverão estar acompanhadas, obrigatoriamente, dos respectivos manuais do professor, que não devem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos” (p. 2). O referido Edital também apresenta a necessidade de o Manual do Professor conter “[...] propostas de avaliação [...] e outras atividades e experimentos, além dos indicados no livro, e assim como propostas de atividades individuais e em grupo e sugestões de diferentes formas de avaliação” (p. 40 - 43).

Em relação às atividades do Livro Didático, o referido Edital ressalta que a obra deve propor “[...] uma avaliação diagnóstica e processual, com a construção de possibilidades de avaliação autônoma, com a sequenciação e a progressão das aprendizagens e, finalmente, com a articulação e a síntese entre diferentes aprendizagens” (p. 54). Além disso, as obras devem ter atividades de avaliação que criem “[...] oportunidades para a identificação (manifestação) do conhecimento que o aluno já detém” (p. 60) e forneçam “subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s)” (p. 61).

Em 2010, o PNLD foi modificado para atender à obrigatoriedade da ampliação do EF para nove anos e a inclusão da criança de 6 anos nessa etapa da escolaridade, prevista na lei 11.274. Desta forma, no Edital do PNLD/2010 (Brasil, 2007) a área de Linguagem passou a contemplar duas coleções: uma coleção de alfabetização e uma coleção de Língua Portuguesa. Especificadamente em relação às coleções de alfabetização, destinada aos alunos do 1º e 2º anos do EF, a mudança efetuada buscou respeitar a alfabetização e o letramento enquanto processos que se complementam e que devem considerar os tempos de aprendizagens das crianças de 6 e de 7 anos. O referido edital traz as concepções e orientações sobre a avaliação da aprendizagem já presentes no Edital do PNLD/2007 (Brasil, 2004). Além disso, avança quando define que a obra em sua organização didático-metodológica:

- _selecione e articule os conteúdos de forma a garantir a progressão do ensino e aprendizagem;
- _solicite do aluno o uso das funções cognitivas requeridas para a elaboração de novos objetos de conhecimento, respeitando a progressão necessária a esta elaboração;
- _ofereça suportes para o exercício de operações de nível superior (análise, síntese, resolução de problemas);
- _favoreça a integração e a interpretação dos novos conhecimentos no conjunto sistematizado de saberes.
- _oriente os professores no que diz respeito à identificação e à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Em 2008, através do Parecer de nº 4/2008 o Conselho Nacional de Educação (CNE), determinou que os três anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se configurar como o “ciclo da infância”. Esse período ficou destinado à alfabetização e ao letramento das crianças de 6 a 8 anos, na escola organizada em série e em ciclos, e passou a ser considerado como “um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (Brasil, 2008, p. 02) no qual a avaliação deveria ter um caráter processual, participativo, formativo, acumulativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica.

Essa proposição foi confirmada pelo PNAIC (através portaria nº 8672012-MEC) e pelo PNE 2014/2024 (Brasil, 2014) que enfatizaram a necessidade da organização do Ciclo de Alfabetização com três anos a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final dos oito anos de idade, conforme já tratado anteriormente.

Com base nessa nova legislação, o Edital do PNLD 2013 (Brasil, 2011) apresenta mudanças na organização da coleção de alfabetização que passa a envolver três volumes, destinados aos alunos dos três primeiros anos do EF (Ciclo de Alfabetização). Como no PNLD 2007, os volumes da coleção em 2013 precisariam estar voltados para o letramento e a alfabetização iniciais, entendidos como processo articulados.

Além disso, o PNLD/2013 traz como critério de avaliação se, os três volumes, destinados ao período de alfabetização (do 1º ao 3º ano), são “[...] concebidos e organizados em torno de uma proposta pedagógica única, inclusive no que diz respeito à progressão e à avaliação do ensino-aprendizagem” (op. cit. p. 3). O documento apregoa que as obras devem ter como base promover a “[...] continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização [...]” (op. cit., p. 26).

Há, portanto, uma tendência no PNLD/2013 de considerar o período de alfabetização como um bloco contínuo e progressivo para a construção de saberes sobre a escrita alfabética, seus usos e funções, tendo em vista a formação de leitores e produtores de textos autônomos desde o 1º ano. Para isso, indica que as obras devem contemplar os percursos diferenciados

dos alunos e os diversos instrumentos avaliativos. O Edital do PNLD/2016 (Brasil, 2014) seguiu as mesmas orientações constantes no Edital/2013.

Os estudos atuais sobre o livro didático de alfabetização destacam que a partir de 2007 as coleções sofreram muitas mudanças qualitativas no que se refere ao ensino da leitura e da escrita em relação às antigas cartilhas (Albuquerque e Morais, 2011) e que ocorreu um grande avanço na concepção de ensino da leitura nas coleções aprovadas, respectivamente, nos anos de 2007, 2010 e 2013 (Coelho e Albuquerque, 2014). Nosso interesse está atrelado a ver até que ponto as mudanças nos LDs nas orientações para o ensino da leitura, estariam atreladas às orientações quanto ao processo avaliativo da leitura, compreendendo estes processos como articulados.

Em 2017 e após publicação da BNCC (segunda versão) é publicado o Edital PNLD/2019 por meio da convocação 01/2017 CGPLI - Coordenação-Geral dos Programas do Livro - para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019. Para este Edital foram realizadas algumas mudanças ao tratar de temas sociais atuais relacionados ao papel da mulher, questões de gênero, indígenas e de afrodescendentes; temas estes até então não abordados pelos editais anteriores, passando estes a figurarem enquanto critérios avaliativos. Assim, o PNLD, enquanto política pública vai se adequando às demandas da sociedade e do sistema educacional brasileiro, tratando-se de um instrumento político resultante de negociações e consensos entre as esferas institucionais e que se “[...] materializa no chão da escola” conforme dito por Azevedo (1997).

Outra mudança significativa no processo de avaliação pedagógica, a partir do PNLD/2019 se deu através do decreto nº 9.099/2017 em que toda gestão do PNLD, antes realizada por instituições de ensino superior, passou a ser de responsabilidade do MEC, inclusive no que tange à seleção de coordenadores e de avaliadores. Além disso, a partir de então apenas os livros aprovados são divulgados e não mais os aprovados e reprovados, faltando, assim, transparência quanto ao processo seletivo. Além disso, é importante compreender as concepções e propostas estão subjacentes às orientações quanto à avaliação da leitura no ciclo de alfabetização no PNLD/2019.

Diante dessas mudanças o edital do PNLD 2019, trouxe ainda mais novidades ao programa, como o alinhamento dos materiais didáticos à BNCC, a oferta de livros para os professores da Educação Infantil e, também, para professores do componente Educação Física. Além de contemplar livros de Projetos Integradores, cujo objetivo é integrar no mínimo dois componentes curriculares. Foi, também, a partir desta edição que todas as obras

didáticas destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser consumíveis, o que significa que os alunos ao final do ano não precisariam devolver os livros didáticos. Durante a etapa de escolha, os representantes da rede é que escolheriam o modelo de adoção do material didático para a mesma, que poderia ser: I para cada escola; II para cada grupo de escolas; ou III para todas as escolas da rede. Ferindo a autonomia das escolas e professores conquistados até o PNLD 2016. Ainda diferentemente do ano de 2016 em que as obras didáticas avaliadas tinham ciclo de 3 (três) anos, a partir do PNLD de 2019, as obras didáticas iriam ter ciclo de 4 (quatro) anos.

Seguindo a agenda de mudanças ocorridas no PNLD a partir da edição de 2019, a edição do programa para o ano de 2023 também apresentou mudanças, com o lançamento do edital de convocação nº 01/2021 CGPLI para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas. Com a implementação do Decreto 9765/19 que estabeleceu a PNA – o presente edital propõe uma reformulação no que conhecemos sobre PNLD conforme descrito no Manifesto Programa Nacional do Livro Didático 2023 que diz:

[...]o presente edital, propõe uma reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que desconsidera toda a experiência acumulada nas três últimas décadas na produção e avaliação de materiais e os consensos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular, que regula os documentos curriculares de estados e municípios brasileiros. A recomendação explícita da adoção das premissas da Política Nacional da Alfabetização (PNA) (Decreto no 9765/19) na produção de materiais didáticos remete e atualiza a “querela” em torno dos métodos, que se mostrou infecunda na história da educação no Brasil, ao defender apenas um método como capaz de alfabetizar a todos. Essa interferência apaga a reflexão de uma série de pesquisas cientificamente comprovadas a respeito da aquisição da linguagem, da sociolinguística, da pragmática, da perspectiva discursiva-enunciativa, bem como dos estudos do letramento, impondo como evidência científica uma leitura única da abordagem cognitiva.

Dividido em quatro objetos, que funcionam basicamente como etapas, em que cada uma delas um tipo de obra será selecionado por órgãos oficiais e posteriormente pelos educadores. O Edital PNLD 2023 apresenta os seguintes objetos/etapas:

- 1.1.1. Objeto 01: Obras didáticas – Livro do Estudante e Manual do Professor – destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);
- 1.1.2. Objeto 02: Obras didáticas – Livro e Manual de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem – destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);
- 1.1.3. Objeto 03: Obras literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano);
- 1.1.4. Objeto 04: Obras Pedagógicas destinadas aos professores e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e Recursos Educacionais Digitais destinados aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).(Brasil, 2021)

Diante do exposto iremos considerar para fins dessa pesquisa o item 1.1.1 Objeto 01: Obras didáticas – Livro do Estudante e Manual do Professor – destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), especificamente as obras que são utilizadas no Ciclo de Alfabetização.

Diferentemente dos editais anteriores que entendiam que para o processo de alfabetização se fazia necessário uma ampliação do tempo escolar, três anos para os editais até 2016 e dois anos para o edital de 2019. O edital de 2023 estabelece que se deve “priorizar a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental” conforme a atende o disposto na Política Nacional de Alfabetização em seu art. 5º.

Desta forma no Objeto 1, cada obra didática deve ser escolhida sob uma das seguintes categorias: categoria 1, como obra por área, ou na categoria 2, como componente ou especialidade. Ou seja, quando a escolha for por área, serão consideradas obras de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. E para cada aluno, serão destinados cinco volumes por área do livro do estudante, em versão impressa e digital. Já para o professor, será direcionado o manual do professor, impresso e digital, com cinco volumes cada, exceto Arte e Educação Física, que acompanham dois volumes adicionais de Educação Física.

Já quando a escolha for por componente ou especialidade, serão consideradas as obras de Arte, Educação Física, Geografia, História e projetos integradores. Nesta categoria, serão destinados ao estudante cinco volumes do material impresso e digital de Arte, Geografia e História, além de dois volumes de projetos integradores, para alunos do 4º e 5º ano.

Já para o professor o manual do professor impresso e digital com cinco volumes de Arte, Geografia e História, além de dois de projetos integradores e dois volumes de Educação Física. Além disso, em cada coleção o livro do aluno deverá apresentar-se de forma articulada ao “Livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem” que devem apresentar listas de exercícios em formato de avaliações formativas e continuadas, cujo único objetivo é “regular e controlar as práticas de ensino na perspectiva do método fônico de alfabetização” (Albuquerque e Ferreira, 2021, pág. 33).

Apesar de se tratar de uma política pública importante e que tem impacto direto nas salas de aula de alfabetização, poucas pesquisas tratam do PNLD em sua perspectiva formativa avaliativa. Destacamos o Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e políticas (ALEP) que desenvolveu uma série de pesquisas com foco no PNLD e nos processos e orientações avaliativos da leitura e da escrita, conforme apresentamos em nosso estado da arte. Assim, afirmamos que o PNLD enquanto política

pública tem se firmado e contribuído com a disponibilização de obras e materiais didáticos para a prática efetiva dos docentes na alfabetização, no que tange ao ensino e avaliação e, por este motivo, torna-se relevante seu estudo.

2.3.2 Proposições para o processo de avaliação da leitura na alfabetização no âmbito do PNLD

Diante das inúmeras e relevantes pesquisas em torno do livro didático, considerado um dos recursos mais utilizados em sala de aula e foco de grande investimento do Estado, faz-se necessário abordar como a prática docente, especificamente durante a avaliação da leitura, é realizada através do uso do livro didático de alfabetização.

Avaliar aprendizagens na alfabetização é uma tarefa que envolve diferentes complexidades tais como: o que, como, que instrumentos utilizar e como registrar essa avaliação. Para tal é necessário que os livros didáticos apresentem subsídios para uma prática avaliativa inclusiva, fornecendo teorias e metodologias a docentes numa perspectiva formativa da avaliação, que para Zabala (1998, p.200) é:

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

No âmbito do PNLD, o Guia do Livro Didático que apresenta resenhas das obras aprovadas e sua disponibilização na internet tem o intuito de auxiliar os docentes na escolha do livro didático que pretendem trabalhar ao longo do ano, contribuindo assim para seu planejamento docente e suas práticas avaliativas.

Diante das diversas mudanças apresentadas a partir da avaliação pedagógica do ano de 1996 no PNLD (Brasil, 1995), as concepções e uso do livro didático por professores, também, mudou. De acordo com os Editais de LD apresentados, os docentes deixaram de ser vistos apenas como executores de tarefas e passaram a articular os diversos aspectos da textualidade, sendo-lhes solicitado, cada vez mais, um posicionamento diante das tarefas de ensinar e avaliar com base nas coleções.

Além disso, os LD de alfabetização, até o PNLD/2016, passaram a apresentar maior equilíbrio nas atividades de alfabetização e letramento, uma maior variedade dos tipos e gêneros textuais ampliando assim o repertório ocupado no livro didático o que pode influenciar as práticas docentes nesta etapa do ensino.

Entretanto é necessário salientar, que, anterior à década de 1980, predominava, na alfabetização, a concepção de ensino baseado nos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), que em geral possuíam um formato engessado sobre as etapas de ensino e estavam materializadas nas cartilhas. Entretanto, como vimos às contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) foram essenciais para o rompimento das concepções hegemônicas da linguagem e a visão tradicional de ensino e de avaliação da leitura e da escrita.

O PNLD surge no contexto de ruptura com as perspectivas mais tradicionais quanto ao ensino da leitura e da escrita e já incorpora, em termos conceituais, as dimensões da avaliação em uma perspectiva formativa. Contudo, os estudos apresentados indicam que a operacionalização dessas concepções e procedimentos para a prática docente ainda é precária nas coleções até PNLD/2016.

Considerando os diversos eixos de ensino da língua portuguesa, cabe destacar que a partir da década de 1990, o termo letramento passou a ser incorporado nos novos livros didáticos de alfabetização. É a partir deste momento, desta ruptura histórica com os métodos tradicionais de alfabetização que resultou, por um lado, em livros didáticos com variados gêneros textuais e, de outro, em uma ausência de atividades para apropriação do SEA, entretanto esse equívoco vem sendo corrigido desde 2007, conforme apontam as pesquisas de Albuquerque e Ferreira (2019).

Ainda hoje muitos professores regulam sua prática a partir do uso do livro didático, uma vez que, esse material apresenta os conteúdos a serem ensinados, a ordem que eles devem ser trabalhados, as atividades que devem ser desenvolvidas, os textos que devem ser lidos e a forma como devem ser feitas as correções. No entanto, há professores que simplesmente não o usam, pois para eles os livros que chegam à escola diferem de sua realidade e parece não ser adequado para seus alunos. Entretanto para o trabalho específico com a leitura, os livros didáticos tendem a contemplar o contexto de produção dos textos superando a ideia de mera indicação de dados bibliográficos.

É nesse momento que os professores fazem uso das estratégias de leitura que segundo, Solé (1998) são estratégias de facilitação da compreensão leitora, que se dividem nas três etapas da leitura: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispondo-se a unificar as etapas anteriores de forma concreta.

Em relação à avaliação da leitura espera-se que as atividades respeitem a progressão entre elas e a heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos. De modo a considerar a construção de sentidos sobre o texto, que, ocorre na interação entre a criança, o autor e o texto, rompendo a perspectiva tradicional da mera decodificação como sinônimo do “ler”: ler passa a ser também compreender e perceber os sentidos do texto (Souza, Leite e Albuquerque, 2004).

Segundo Cruz (2012), deve-se, ao planejar o ensino da leitura na alfabetização, considerar a progressão do ensino e da aprendizagem enquanto elementos importantes. A progressão do ensino, segundo Cruz (2012), ocorre por meio da “organização e elaboração de expectativas de ocorrência dos eixos da Língua Portuguesa, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de delimitações e especificidades de cada aspecto [...] da leitura” (p.60). Já a progressão das aprendizagens ocorre quando há avanço qualitativo das aprendizagens que foram construídas pelas crianças ao longo do processo. Destacamos, ainda, que, ao planejar o ensino da leitura na alfabetização, é necessário considerar este processo na perspectiva das práticas sistemáticas significativas que são

[...] ações planejadas pelo/a professor/a com o objetivo de propor situações de ensino mais estruturadas, sistemáticas, sequenciadas, as quais são retomadas de formas variadas. De modo mais objetivo, significa ensinar com método, ou melhor, de forma mais estruturada, em busca de combinar, de forma consciente, as situações de ensino planejadas com múltiplas e variadas formas de participação ativa e de iniciativas das crianças. Baseia-se, especialmente, no princípio de que a aprendizagem é um processo não espontâneo e que as mediações pedagógicas são essenciais para que a aprendizagem efetiva e significativa ocorra. O adjetivo "significativas" deseja indicar que tais práticas necessitam "fazer sentido" para as crianças e que estas ora são coletivas, voltadas à classe como um todo, ora propostas para grupos ou para alunos/as individualmente, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem. (Mainardes, 2021, p. 54)

Ao tratar desse tema, Mainardes (2021) faz um contraponto entre ‘práticas sistemáticas’ e ‘práticas sistemáticas significativas’. Para o autor, esta última é carregada de intencionalidade, significado, mediação adequada, avaliação permanente, reciprocidade entre aluno e docente, diferenciação, afetividade, dialogicidade, modulação e continuidade, tendo como parâmetro a relação entre o docente, o estudante e o conhecimento. A anterior pauta-se, apenas, na perspectiva de estruturação das atividades do ‘mais fácil ao mais complexo’, sem considerar todos os elementos apontados, pautando-se em uma dimensão associacionista de construção do conhecimento, na maioria das vezes, e não percebendo o estudante como um ser ativo neste processo.

No entanto com o PNLD pautado na Política Nacional de Alfabetização que nos propõe retrocessos ao se apoiar em métodos de base fonêmica de alfabetização, bem como, uma visão de professor como mero executor de tarefas defendemos, assim, que a progressão da aprendizagem da criança, acerca da leitura na alfabetização, estaria atrelada a um planejamento que tem como foco o tratamento do objeto de ensino (leitura), na perspectiva da progressão do ensino, e que é pautado nas considerações sobre como as crianças constroem o conhecimento sobre este objeto em uma perspectiva de prática sistemática significativa.

Assim, é imprescindível, neste processo, que sejam desenvolvidas, nas salas de aula, práticas de ensino da leitura que contemplem situações que possibilitem a descoberta dos usos e funções da língua e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade, bem como as convenções inerentes a cada um deles. Neste contexto, o LD é um elemento importante por estar presente em todas as salas de aula da alfabetização e ser um recurso de fácil acesso dos estudantes.

Deste modo, é imprescindível, que o professor tenha um planejamento sobre quais práticas de leitura propostas pelo LD serão desenvolvidas nas salas de aula a fim de que estas contemplem situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua, definindo os objetivos didáticos para elas (Albuquerque e Leal, 2006) e sabendo como poderão avaliar os conhecimentos construídos pelos estudantes, através delas. As pesquisas de Silva (2016a), Silva (2016b), Viana e Silva (2020) e Silva (2020) apontam como os livros didáticos de alfabetização do PNLD/2007 a PNLD/2016 contribuem para orientar as professoras quanto aos processos de avaliação da leitura e da escrita. Estas pesquisas foram apresentadas no estado da arte deste trabalho.

Diante disso, considera-se, portanto, que o livro didático e seus processos avaliativos são fundamentais, no ciclo de alfabetização. E que se faz necessário, considerar este material, como parte do processo de avaliação das aprendizagens, de modo que venha favorecer a compreensão e a autonomia das crianças durante o processo de aquisição da leitura e que a presença de orientações e atividades junto a um planejamento avaliativo específico para a leitura passe a fazer parte de um dos critérios para aprovação das obras no PNLD.

Por fim, é preciso que o professor esteja ciente das diferentes maneiras de avaliar, considerando os diferentes conhecimentos, habilidades e saberes que devem ser ensinados na leitura, com clareza no que se pretende avaliar, em cada ano, durante o ciclo de alfabetização, para que os alunos tenham conhecimento de seus avanços. Reafirmando uma abordagem sociointeracionista, que nos traz como referência as práticas sociais de leitura nos quais esperamos que os alunos se tornem proficientes.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trataremos da abordagem teórico-metodológica utilizada para construção deste trabalho. Expondo inicialmente o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, sua justificativa e seus métodos de análise.

Esta pesquisa consiste em investigar como duas coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2019 e 2023 orientam quanto à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização destinado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caráter qualitativo, por estar inserida dentro de um quadro de características básicas de uma pesquisa qualitativa na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), pretende-se compreender o objeto estudado, no contexto de sua realidade, com ênfase muito mais no processo do que no produto da pesquisa, seguindo pelas análises indutivas dos dados.

Fora necessário um alinhamento entre essas as metodologias qualitativas e quantitativas para que fosse possível alcançar nossos objetivos traçados em relação às orientações avaliativas presentes nos livros didáticos. Deste modo, concordamos que a combinação da análise de dados numéricos e qualitativos pode auxiliar na compreensão dos problemas educacionais, enriquecendo “[...] a compreensão de eventos, fatos, processos. E que as duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado” (Gatti, 2004, p. 13).

Deste modo, faz-se necessário enfatizar que o método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, entretanto é a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método.

O método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação; análise de regressão etc.

Já o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não agrega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema, pois este método não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas.

Embora existam diferenças ideológicas profundas, podem-se identificar três instâncias de integração entre ambos os métodos: no planejamento da pesquisa, na coleta dos dados e na análise da informação, conforme apresentado por Richardson, 1999.

A partir disso, apresentamos os objetivos de nossa pesquisa, em seguida, justificaremos a escolha das coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2019 e 2023 para a Alfabetização e, por fim, descreveremos como serão nossos procedimentos para análise dos dados produzidos.

A escolha desta pesquisa se deu pelo fato de não encontramos pesquisas que investiguem como os livros didáticos do PNLD, especificamente, aprovados no PNLD 2019 e 2023 orientam quanto à Avaliação da Leitura no Ciclo de Alfabetização.

Como já apresentado na introdução, as pesquisas de Marcuschi (2005) e Lima e Marcuschi (2007) tinham como objetivo geral a investigação sobre as concepções e orientações para o processo avaliativo nos Manuais do Professor. Contudo, ambas as pesquisas não tiveram como foco a etapa da Alfabetização. Entretanto a pesquisa de Souza (2005) apresentou uma análise da relação entre as habilidades de leitura, avaliadas no SAEB, e as habilidades de leitura desenvolvidas em atividades do livro didático; sem, contudo, aprofundar as propostas avaliativas ofertadas pelo livro didático.

Desta forma selecionamos duas coleções de alfabetização (Livros Didáticos e Manuais do Professor) aprovadas, respectivamente, nos PNLD 2019 e 2023 para a alfabetização. O corpus composto da seguinte forma: duas coleções do PNLD 2019 e duas coleções do PNLD 2023 (três livros do aluno (1º, 2º e 3º anos) e seus respectivos manuais do professor), aprovadas respectivamente nos dois PNLDs, totalizando 24 volumes analisados. Reafirmando assim, nossa posição em defesa do ciclo de alfabetização de três anos.

Nesse sentido, reiteramos que, apenas, as pesquisas das autoras Silva (2016a), Silva (2016b), Silva, M. C.; Viana, E. D. S (2020), Silva, M. C. (2020) trouxe-nos elementos que tratavam da avaliação da leitura nos livros didáticos, aprovados no PNLD, e suas implicações para a prática docente, como já explicitado na introdução deste trabalho, estado da arte e na sua fundamentação teórica.

Nosso **objetivo geral** é: Compreender como duas coleções do PNLD 2019 e 2023 orientam às docentes quanto à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização.

Nossos **objetivos específicos** se inserem no contexto do ciclo de alfabetização:

- ✓ Mapear os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como as contribuições das pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas;
- ✓ Identificar a concepção de avaliação da leitura presente em duas coleções no PNLD 2019 e no PNLD 2023;

- ✓ Verificar a relação entre as propostas avaliativas da leitura presentes em duas coleções do LD (Livro Didático).

Elencamos alguns estudos iniciais que nos ajudaram na formulação de nossas categorias iniciais de análise tais como: os conceitos e parâmetros encontrados em Gérard e Roegiers (1998); bem como as pesquisas de Albuquerque e Morais (2011), porém adotamos a flexibilidade durante todo o processo por reconhecer que a partir das análises dos documentos, novas categorias surgiram.

3.1 Procedimentos para produção dos dados: opção pela Análise Documental

Para desenvolver a pesquisa, optamos pela Análise Documental pois, nossa hipótese é que os livros didáticos aprovados para o Ciclo de Alfabetização no PNL 2019 e PNL 2023 apresentem orientações quanto ao processo avaliativo da leitura.

Segundo Ludke e André (p. 45, 2018) uma das vantagens da análise documental é “seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes”.

Ainda seguindo esta linha corroboramos que “a análise documental como uma técnica exploratória, pois indica problemas que devem ser explorados por outros métodos” Ludke e André (p. 46, 2018). Por isto utilizamos como análise de nossos dados a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), do qual explicaremos em nossa próxima sessão como se dará nosso percurso metodológico e o porquê de nossas escolhas.

No âmbito da análise documental, realizamos a revisão bibliográfica de todas as pesquisas produzidas entre 2011 e 2021 (10 anos) a fim de mapear os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como suas contribuições e pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas.

3.1.1 Revisão Bibliográfica

A pesquisa foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com foco nos anos de 2011 a 2021. Na delimitação desses trabalhos, selecionamos como filtros a palavra ‘Educação’ para a Grande Área de Conhecimento e Área de Avaliação; ‘Educação’ e ‘Ensino-Aprendizagem’ para Área de Conhecimento; ‘Educação’, ‘Currículo’, ‘Educação Brasileira’, ‘Ensino e Aprendizagem’, ‘Formação de Professores’, ‘Educação e Formação’, ‘Educação

Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas’ para a ‘Área de Concentração. Ainda, usamos como descritores os termos: "Avaliação"; "Leitura"; "PNLD"; "Alfabetização" e "Programa Nacional do Livro Didático". A partir desses descritores, encontramos 5.133 trabalhos entre Dissertações e Teses que possuíam essas palavras nos títulos, resumos e/ou palavras-chaves.

Em seguida, foram selecionados os trabalhos que tinham relações com os descritores e estes foram separados por nível de ensino: livro didático de língua portuguesa no ciclo de alfabetização, livro didático de língua portuguesa no 4º e 5º anos do EF, livro didático de língua portuguesa nos anos finais (6º ao 9º ano) do EF, livro didático de língua portuguesa no Ensino Médio, livro didático de língua portuguesa na EJA.

Estas pesquisas foram reagrupadas em 07 (sete) categorias, de acordo com a especificidade: livro didático e política pública; livro didático e prática docente; livro didático e ensino da leitura; livro didático e ensino da produção de textos; livro didático e ensino da escrita alfabética; livro didático e representação social; livro didático e ensino da oralidade.

3.1.2 Análise documental de duas Coleções de Alfabetização

A escolha da análise documental partiu da ideia de que ela “[...] 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 e André, 1986, p. 39).

Ainda sobre isso Oliveira (2007), caracteriza este tipo de análise “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outras matérias de divulgação” (p.69).

Por isso decidimos por realizar análise das obras aprovadas no PNLD 2019 e 2013 para o Ciclo de Alfabetização. Deste modo iremos apresentar inicialmente (quadro 4) as coleções didáticas de língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2019 ao todo foram aprovadas treze, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Coleções didáticas aprovadas no PNLD 2019

EDITORA	COLEÇÃO	AUTORES
EDITORA DO BRASIL	AKPALÔ - LÍNGUA PORTUGUESA	MARIA REGINA CENTENO GIESEN, LENITA VENANTTE, LIDIANE MONFERINO, ALEXANDRE RIBEIRO DE LIMA
EDITORA FTD	CONECTADOS - LÍNGUA	ANGÉLICA PRADO, CRISTINA HÜLLE

	PORTUGUESA	
EDITORA SM	APRENDER JUNTOS - LÍNGUA PORTUGUESA	DENISE GUILHERME VIOTTO, CÍNTIA CARDOSO DE SIQUEIRA, ELIZABETH GAVIOLI DE OLIVEIRA SILVA, MÁRCIA CRISTINA ABROMOVICK, CÍCERO DE OLIVEIRA SILVA, GRETA MARCHETTI
EDITORA ÁTICA	ÁPIS - LÍNGUA PORTUGUESA	TEREZINHA BERTIN, VERA MARCHEZI, ANA TRINCONI
EDITORA MODERNA	BURITI MAIS - PORTUGUÊS	MARISA MARTINS SANCHEZ
EDITORA DO BRASIL	CRESCER - LÍNGUA PORTUGUESA	PRISCILA RAMOS DE AZEVEDO, ROSANA CORRÊA, SALETE MOREIRA
EDITORA FTD	ENCONTROS - LÍNGUA PORTUGUESA	ISABELLA CARPANEDA
EDITORA MODERNA	ITORORÓ - PORTUGUÊS	MÔNICA FRANCO JACINTHO
EDITORA AJS	MEU LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA	SAMIRA CAMPEDELLI
EDITORA SCIPIONE	VEM VOAR - LÍNGUA PORTUGUESA	ALICE RIBEIRO SILVESTRE
TERRA SUL EDITORA	GOSTO DE SABER - LÍNGUA PORTUGUESA	CAROLINA GOMIDE ALVES, MARIA ELENICE COSTA DANTAS
EDITORA MODERNA	NOVO PITANGUÁ - LÍNGUA PORTUGUESA	CRISTIANE BURANELLO

Fonte: Silva, 2024.

A seguir (quadro 5) as coleções didáticas de língua portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD 2023 ao todo foram aprovadas nove, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Coleções didáticas aprovadas no PNLD 2023

EDITORA	COLEÇÃO	AUTORES
EDITORA FTD	ENTRELAÇOS - LÍNGUA PORTUGUESA	TATIANE BRUGNEROTTO CONSELVAN, BRUNA ESTER GOMES YAMASHITA, KARINA OTSUKA NIHONMATSU, ROSANA GEMIMA AMANCIO, ANGÉLICA ALVES PRADO DEMASI, CRISTINA TIBIRIÇÁ HÜLLE
EDITORA SM	APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA	ELIZABETH GAVIOLI DE OLIVEIRA SILVA, CÍCERO DE OLIVEIRA SILVA, MÁRCIA CRISTINA ABROMOVICK
EDITORA MODERNA	PITANGUÁ MAIS LÍNGUA PORTUGUESA	CRISTIANE BURANELLO
EDITORA SCIPIONE	DA ESCOLA PARA O MUNDO	ALICE RIBEIRO SILVESTRE, NARA LUIZA BITAL CHIAPPARA, FRANCYANE CANESCHE DE FREITAS, TATIANA KOBAYASHI SARMENTO TATIT

EDITORA ÁTICA	ÁPIS MAIS	ANA MARIA TRINCONI BORGATTO, TEREZINHA COSTA HASHIMOTO BERTIN, VERA LÚCIA DE CARVALHO MARCHEZI
EDITORA MODERNA	COLEÇÃO DESAFIO - LÍNGUA PORTUGUESA	ANA RAQUEL MOTTA, ANDRÉIA TENORIO DOS SANTOS, ARIETE ALVES DE ANDRADE, CLAUDIA LETICIA VENDRAME SANTOS, CAMILA DOS SANTOS RIBEIRO, CIBELE DIOGO KIMURA, DANIELA PISTORI TAVARES, ELIANE A. PASQUOTTE VIEIRA, GALUCIA AMARAL, ISABEL COSSALTER, LARISSA ALIBERTI, LILIANE F. PEDROSO, MARIANE BRANDÃO, MARIA CRISTINA ZELMANOVITS, MILLYANE MAGNA MOURA MOREIRA, PATRÍCIA MONTEZANO, ROBERTA VAIANO,
EDITORA MODERNA	MUNDO DE EXPLORAÇÕES - LÍNGUA PORTUGUESA	REGINA BRAZ DA SILVA SANTOS ROCHA, CARLA DA SILVA FRANCISCO, ISABEL APARECIDA PEREIRA AMANCIO
EDITORA DO BRASIL	BEM-ME-QUER MAIS LÍNGUA PORTUGUESA	ROSANA CORRÊA PEREIRA EL-KADRI, MARIA CECILIA MENDES DE ALMEIDA, MARIA SALETE TOLEDO DE UZEDA MOREIRA, PRISCILA RAMOS DE AZEVEDO FERREIRA
EDITORA FTD	A CONQUISTA – LÍNGUA PORTUGUESA	ISABELLA CARPANEDA

Fonte: Silva, 2024

Escolhemos para análise livros didáticos que foram aprovados consecutivamente nas edições de 2019 e 2023 são elas: Aprender Juntos – Língua Portuguesa - Editora SM; e Ápis Língua Portuguesa - Editora Ática no edital de 2019 e no edital de 2023 Aprender Juntos - Língua Portuguesa - Editora SM; e a Ápis Mais - Editora Ática.

Em 2023 os livros didáticos da Coleção Ápis tiveram um acréscimo na colocação do “Mais” no título.

Conforme já apresentado, houve mudanças a partir do PNLD 2019 em relação ao processo de escolha dos livros didáticos pelos municípios, que antes eram livres para escolher quantas coleções didáticas quisessem.

Com isso a partir do edital de convocação 01/2017 (Brasil, 2017) para o processo de inscrição de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e Material Didático PNLD 2019, as Secretarias de Educação em decisão conjunta com as escolas da rede, deveriam decidir pela unificação ou não dos materiais que seriam distribuídos pelo programa, para sua

rede de ensino, sem impedir que cada escola participante do PNLD pudesse continuar registrando suas escolhas individuais, por edição do programa.

Deste modo as redes de ensino tinham por opção os seguintes modelos de escolha:

- I. Material único para cada escola: Cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente.
- II. Material único para cada grupo de escolas: A rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que fará uma escolha única e utilizará o mesmo material didático. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas.
- III. Material único para toda a rede: A escolha da rede de ensino será unificada e TODAS as escolas da rede utilizarão o mesmo material.

3.2 Procedimento para análise de dados: Análise de conteúdo

Com o intuito de identificar possíveis respostas para o problema da nossa pesquisa, utilizaremos da análise temática categorial da Análise de Conteúdos de Bardin (1979), para as entrevistas semiestruturadas e nos livros didáticos.

A análise de conteúdo, que se constitui como conjunto de técnicas metodológicas, como auxílio para a análise dos dados produzidos. Bardin (2011, p. 50) salienta que esse conjunto de técnicas “[...] trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” e em síntese, “é uma busca de outras realidades por meio de mensagens.”. Bardin (1979) classifica a Análise de Conteúdos dentre as abordagens qualitativas, situando-a dentre

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 37).

A análise de conteúdo procura alcançar em profundidade aquilo que está posto e, assim, segundo Minayo (2000, p. 203), “Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem”.

Para interpretação dos significantes e os significados, Bardin (2011) ressalta a importância de três fases de organização da análise: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações do material.

Com o objetivo de organização a pré-análise é marcada pela sistematização das ideias iniciais, para desenvolvimento das ações posteriores, tais como: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.

Dentre as atividades ligadas à pré análise estão a leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos de modo a vir conhecer os textos e as impressões que ele apresenta e a escolha dos documentos que ocorre após a determinação dos objetivos de pesquisa. O conjunto dos documentos que serão submetidos aos procedimentos de análise, ou seja, o – *corpus* – da pesquisa, implica em escolhas, seleções e regras no momento da análise.

Outra etapa da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos, e que o trabalho do pesquisador é insidiosamente orientado pelas hipóteses por ele criadas. Nesta fase, Bardin (2011) destaca a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores que correspondem à explicitação de um tema em uma mensagem e sua organização sistemática em indicadores precisos e seguros. Por fim, na última etapa da pré-análise, a autora apresenta a preparação do material e os enunciados que se pretende analisar.

A segunda fase, a de exploração do material, se concentra a operacionalização da codificação, decomposição ou enumeração, oriundas de regras preestabelecidas que transformam os dados brutos do texto em unidades de registro (palavra, frase, tema, personagem, acontecimento), como estabelecido na pré-análise.

Na terceira e última fase, se refere ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, pois, buscam produzir significados que sejam válidos e fiéis, é nesta fase em que o analista pode propor inferências e prever interpretações, tendo como base os objetivos previstos, além de constatar inesperados achados.

Neste sentido, a análise de conteúdo contribuirá para a identificação e análise das mensagens considerando o emissor e seu contexto, o prescrito, o dito e o vivido, a fim de interpretar de forma fundamentada, crítica e ética os dados obtidos na pesquisa.

Usaremos, portanto, a análise de conteúdo para tratar dos dados obtidos pela análise documental. A escolha pela Análise de Conteúdo foi essencial para o que pretende este trabalho, uma vez que é possível quantificar elementos, pois a partir deles é possível, oferecer subsídios para inferir e interpretar os dados levantados. Supomos que a dedução lógica e/ou inferência a que nos conduzirão os dados, referentes às atividades avaliativas da leitura

presentes nos livros didáticos, podem responder algumas de nossas questões de pesquisa. E através dessas respostas, explicitarão as concepções desses materiais acerca da avaliação da leitura.

Organizamos algumas categorias iniciais para análise dos livros didáticos, tais como: pressupostos teóricos; formas de integração entre ensino, avaliação e aprendizagem; orientação quanto ao planejamento, instrumentos e procedimentos avaliativos; tratamento do erro; propostas de intervenção e registro do processo avaliativo.

Ao partir para análise das atividades do livro didático dividimos nossas análises em duas grandes categoriais. A primeira grande categoria, inicialmente quantificamos todas as atividades de leitura, após isso, sub categorias foram surgindo quanto ao foco das atividades envolvendo textos, quanto a sua estrutura (abertas ou fechadas) e quanto ao seu foco em relação ao processo de ensino aprendizagem.

Em seguida na segunda grande categoria o direcionamento foi para as atividades de leitura com foco na avaliação, de maneira explícita (nos enunciados) e de maneira implícita (nas orientações ao professor), e assim como na primeira grande categoria, sub categorias foram surgindo tais como o tipo de atividade, o modo de execução dessas atividades, **o tipo de comando presente nessas atividades (auto avaliação (individual e coletiva), hetero avaliação (orientação para o professor avaliar o aluno), auto)**, a finalidade dessas atividades e por fim a qualidade dessas atividades.

Realizaremos a triangulação dos resultados obtidos para maior aprofundamento e estabelecimento de relações entre eles no atendimento aos objetivos específicos desta dissertação.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este bloco de resultados visa apresentar como duas Coleções do PNLD 2019 e 2023 orientam quanto à avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização. Para isso, mapeamos os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como suas contribuições e pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas; identificamos a concepção de leitura e avaliação presente em duas coleções no PNLD 2019 e no PNLD 2023; e, por fim, verificamos a relação entre as propostas avaliativas da leitura presentes em duas coleções do LD (Livro Didático) aprovadas no PNLD 2019 e no PNLD 2023. Ao final de cada bloco indicado, apresentamos considerações relacionadas as aproximações e distanciamentos entre as propostas avaliativas.

4.1 Estado da Arte de pesquisas que tratam dos processos avaliativos da leitura no livro didático na alfabetização

Para mapear os estudos que fazem relação entre alfabetização, avaliação, leitura e livro didático bem como suas contribuições, realizamos o levantamento do estado da arte que possibilitou indicar algumas pesquisas que tratam da temática ou de temáticas relacionadas.

Os resultados obtidos foram os seguintes: nos anos de 2011 e 2012 não apresentaram trabalhos; em 2013 foram encontrados 635 trabalhos; em 2014, 673 trabalhos; em 2015, 702 trabalhos; em 2016, 773 trabalhos; em 2017, 780 trabalhos; em 2018, 620 trabalhos; em 2019, 439 trabalhos; em 2020, 473 trabalhos e em 2021, 38 trabalhos. Após a leitura dos resumos, selecionamos, dentre os trabalhos encontrados, aqueles que tratavam especificadamente do livro didático de língua portuguesa, independente do ano escolar em que foram realizados. Isto se fez necessário, pois alguns trabalhos não tinham como foco específico o livro didático. Após a leitura dos resumos, o resultado indicou: em 2013, 07 trabalhos; em 2014, 03 trabalhos; em 2015, 03 trabalhos; em 2016, 03 trabalhos; em 2017, 04 trabalhos; em 2018, 01 trabalhos; em 2019, 01 trabalhos; em 2020, 01 trabalhos e em 2021, nenhum trabalho. Ao todo foram identificados 23 trabalhos relacionados aos descritores: "Avaliação"; "Leitura"; "PNLD"; "Alfabetização" e "Programa Nacional do Livro Didático".

Em seguida, após selecionados os trabalhos, estes foram separados por nível de ensino: livro didático de língua portuguesa no ciclo de alfabetização, livro didático de língua portuguesa no 4º e 5º anos do EF, livro didático de língua portuguesa nos anos finais (6º ao 9º

ano) do EF, livro didático de língua portuguesa no Ensino Médio, livro didático de língua portuguesa na modalidade EJA.

Posteriormente, reagrupamos estes trabalhos em 07 (sete) categorias, conforme especificidade da pesquisa desenvolvida: livro didático e política pública; livro didático e prática docente; livro didático e ensino da leitura; livro didático e ensino da produção de textos; livro didático e ensino da escrita alfabética; livro didático e representação social; livro didático e ensino da oralidade. Não observamos pesquisas com foco específico em como são orientados os processos avaliativos da leitura no livro didático nas turmas de alfabetização e incluímos essa categoria na classificação final como destaque para nosso foco, totalizando 08 (oito) categorias nessa etapa.

O quadro a seguir resume os principais eixos temáticos meios sobre os quais as encontramos as seguintes produções

Quadro 7 – Levantamento do Estado da Arte sobre LD no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes – 2011 a 2021

Categorias	Quantidade por categoria	Quantidade/ nível de ensino	Quantidade de Teses e Dissertações	Percentual
LD e política pública	05	0/ Educação Infantil 3/Ciclo de Alfabetização 1/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 1/ Ensino Médio 0/ EJA	2 Dissertações (02 no Ciclo de alfabetização) 3 Teses (01 no Ciclo de alfabetização)	40% - 02 dissertações 60% - 03 teses
LD e prática docente	03	0/ Educação Infantil 3/Ciclo de Alfabetização 0/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 0/ Ensino Médio 0/ EJA	2 Dissertações (02 no Ciclo de alfabetização) 1 Tese (01 no Ciclo de alfabetização)	75% - 02 dissertações 25% - 01 teses
LD e ensino da leitura	04	0/ Educação Infantil 2 /Ciclo de Alfabetização 1/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 1/ Ensino Médio 0/ EJA	03 Dissertações (02 no Ciclo de alfabetização) 01 Tese (00 no Ciclo de alfabetização)	75% - 03 dissertações 25% - 01 teses
LD e ensino da Produção textual	01	0/ Educação Infantil 1/Ciclo de Alfabetização 0/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano	01 Dissertação (01 no Ciclo de alfabetização) 00 Tese (00 no Ciclo de alfabetização)	100% - 01 dissertações 00% - 00 teses

		0/ Ensino Médio 0/ EJA		
LD e ensino da escrita alfabética	07	1/ Educação Infantil 3/Ciclo de Alfabetização 1/ 4ª e 5º Ano 2/ 6º ao 9º Ano 0/ Ensino Médio 0/ EJA	04 Dissertações (00 no Ciclo de alfabetização) 03 Teses (03 no Ciclo de alfabetização)	57% - 02 dissertações 43% - 03 teses
LD e representação social	02	0/ Educação Infantil 0/Ciclo de Alfabetização 0/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 2/ Ensino Médio 0/ EJA	01 Dissertação (00 no Ciclo de alfabetização) 01 Tese (00 no Ciclo de alfabetização)	50% - 01 dissertações 50% - 01 teses
LD e ensino da oralidade	01	0/ Educação Infantil 1/Ciclo de Alfabetização 0/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 0/ Ensino Médio 0/ EJA	01 Dissertação (01 no Ciclo de alfabetização) 00 Tese (00 no Ciclo de alfabetização)	100% - 01 dissertações 00% - 00 teses
LD e orientações sobre os processos avaliativos	00	0/ Educação Infantil 0/Ciclo de Alfabetização 0/ 4ª e 5º Ano 0/ 6º ao 9º Ano 0/ Ensino Médio 0/ EJA	00 Dissertação (00 no Ciclo de alfabetização) 00 Tese (00 no Ciclo de alfabetização)	00% - 00 dissertações 00% - 00 teses
Total				23 (100%)

Fonte:Silva, 2024

O Quadro 1 indica que não há um número expressivo de pesquisas realizadas com a temática de livro didático de língua portuguesa. De modo geral, os dados indicam que:

- Há um número significativo de pesquisas com foco do livro didático e ensino do sistema de escrita nos 10 (dez) anos que fizeram parte do corpus, entretanto apenas uma aborda a questão avaliativa como parte desse processo sendo na área de oralidade;
- Em todas as categorias foram encontradas pesquisas com foco na alfabetização;
- A maioria das pesquisas desenvolvidas no ciclo de alfabetização deu-se no âmbito do Mestrado;
- Não há pesquisas sobre livro didático e os processos avaliativos da leitura no contexto do Ciclo de alfabetização e nem outros níveis da Educação básica nos 10 (dez) anos investigados.

A seguir, apresentamos os trabalhos encontrados em cada categoria, pois, apesar de não tratarem especificamente do nosso objeto, dialogam com nossa pesquisa no que se refere à relação entre livro didático e alfabetização.

Quadro 8 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre LD no Ciclo de Alfabetização – 2011 a 2021

Categorias com foco no ciclo de alfabetização	Autores das pesquisas com foco no ciclo de alfabetização	Percentual com foco no ciclo de alfabetização
LD e política pública	FREITAS (2016) (D); BRISOLLA (2015) (T); CORNELIO (2015) (T).	03 (20%)
LD e prática docente	SOARES (2019) (D); SILVA (2017) (D); SILVA, G. (2016) (T).	03 (20%)
LD e ensino da leitura	RODRIGUES (2018) (D); NASCIMENTO (2017) (D).	02 (13,33%)
LD e ensino da Produção Textual	COSTA (2016) (D);	01 (6,6%)
LD e ensino da escrita alfabética	GODINHO (2014) (T); TEIXEIRA (2014) (T); FERNANDES (2014) (T);	03 (20%)
LD e ensino da representação social	BITENCOURT (2017) (D); FILHO (2020).	02 (13,33%)
LD e ensino da oralidade	MENDES (2017) (D);	01 (6,6%)
LD e orientações sobre os processos avaliativos	-	00%
Total		15 (100%)

Fonte:Silva, 2024

Diante do exposto no quadro 2 reafirmamos a importância de nossa pesquisa, uma vez que não há pesquisas que analisem como os livros didáticos orientam quanto aos processos avaliativos na alfabetização e, em especial, no que se refere à leitura.

A seguir, destacamos 06 (seis) pesquisas que se aproximam de nossa temática, seus objetivos gerais e específicos, as metodologias, os sujeitos, os principais resultados e/ou contribuições destas, bem como as aproximações e/ou limites em relação a nossa. Salientamos que selecionamos pesquisas que nos auxiliem no tratamento da temática voltada a relação entre o livro didático e a alfabetização, uma vez que pesquisas que tratem de livro didático e como estes orientam quanto aos processos avaliativos da leitura na alfabetização são escassas.

Apresentamos a seguir as pesquisas selecionadas.

Mendes (2017) em sua dissertação de mestrado cujo título foi ‘A oralidade no programa nacional do livro didático (1998 – 2016): Critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados teve como objetivo geral investigar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD no que concerne ao ensino de oralidade no ciclo de alfabetização e o perfil dos livros/coleções avaliados, no que se refere a esse eixo de ensino. Especificamente, os objetivos eram analisar os critérios de avaliação empregados para avaliar as coleções do eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático do PNLD; e analisar o perfil dos livros aprovados no PNLD, no que se refere ao tratamento da oralidade.

Para atingir tais objetivos a autora desenvolveu uma discussão tomando por base estudos sobre a imbricação entre fala/oralidade e escrita/letramento, desenvolvidos por pesquisadores como Marcuschi e Dionisio (2007), Marcuschi (2005, 2007, 2010), Kleiman (2005), Fáveo, Andrade e Aquino (2012), além de estudos que abordaram a oralidade como objeto de ensino, desenvolvida por autores como Dolz e Schneuwly (2004), Leal, Brandão e Lima (2011), Costa-Maciel (2009), Magalhães (2007), entre outros. A autora abordou ainda em seu quadro teórico discussões sobre o PNLD, através dos autores, Batista (2003), Costa Val (2009), Alves (2001), Montavani (2009) entre outros.

De natureza qualitativa, sem excluir os dados quantitativos, essa pesquisa adotou como procedimento metodológico a pesquisa documental e realizou o tratamento dos dados através da análise de conteúdo. Foram analisadas diferentes versões do Guia de Livros Didáticos do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), focando as fichas de avaliação de cada Guia e as resenhas dos livros aprovados. Deste modo os resultados evidenciaram que os critérios específicos de avaliação relativos ao eixo de ensino oralidade nos livros didáticos do ciclo de alfabetização relacionam-se principalmente, à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, além da exploração da língua falada na interação em sala de aula, em relação às obras foi possível identificar ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula, embora se tenha observado, uma presença maior de outras dimensões do oral, de modo mais intimista.

Identificamos que a pesquisa de Mendes (2017) se aproxima da nossa, enquanto explora o contexto do livro didático no ciclo de alfabetização e como esses livros foram avaliados quanto à oralidade. Além das diferenças em relação ao eixo de ensino abordado, a pesquisa de Mendes se dá através dos estudos sobre a oralidade e o nosso sobre a leitura, há diferença quanto ao foco avaliativo: a pesquisa de Mendes trata de como os livros foram avaliados para serem aprovados no PNLD e a nossa investiga como os livros aprovados

tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Nascimento (2017) em sua dissertação de mestrado cujo título foi: ‘Leitura no livro didático português: linguagens possibilidades emancipadoras’ teve como objetivo geral analisar as atividades de leitura propostas na coleção Português: Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), com vistas a identificar as que guardam em suas proposições possibilidades emancipadoras (Freire, 1977; 1980; 2005; 2008). Especificamente, os objetivos eram identificar na coleção didática as atividades propostas vinculadas à leitura no que diz respeito a interpretação de texto; analisar as atividades de interpretação de texto propostas na coleção didática objeto da pesquisa e sua relação com as estratégias de leitura; estabelecer relação entre atividades de interpretação de texto presentes na coleção didática objeto da pesquisa com a perspectiva de leitura freiriana.

Para atingir tais objetivos, o autor desenvolveu uma discussão tomando por base estudos teóricos nas concepções de linguagem estruturalistas, discursivas e interacionistas, desenvolvidas por autores como: Saussure (2004), Orlandi (2007), Leffa (1996), Solé (1998), Lajolo (1982) entre outros.

De natureza bibliográfica de cunho qualitativo, a análise dos volumes recaiu sobre as atividades de interpretação de texto com passe na tipologia de questões sistematizadas por Marcuschi (2008). Deste modo os resultados evidenciaram que, na coleção estudada, as questões propostas para interpretação, em sua maioria, visam possibilitar ao aluno uma compreensão para além do funcionamento estrutural e formal da língua, ou seja, evidenciou uma preocupação dos autores em mobilizar o aluno/leitor para uma prática de leitura mais próxima da concepção interacionista, possibilitando, o seu desenvolvimento como aluno leitor crítico e emancipado.

A pesquisa de Nascimento (2017) se aproxima da nossa, na medida em que explora o contexto do livro didático, além de focar nas questões referentes à leitura. Além das diferenças em relação ao nível de ensino a pesquisa do autor se dá através da análise das atividades de leitura com vistas a identificar proposições emancipadoras e a nossa investiga como os livros aprovados tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Soares (2019) em sua dissertação de mestrado cujo título foi: ‘Livro didático na prática docente alfabetizadora: usos elaborados/reelaborados’ teve como objetivo geral analisar usos do livro didático elaborados/reelaborados na prática docente alfabetizadora. Especificamente, os objetivos eram compreender como os professores se apropriam do livro

didático na prática docente; descrever a mediação didática desenvolvida pelo alfabetizador ao usar o livro didático; identificar usos e funções do livro didático no processo de alfabetização pelo professor.

Para atingir tais objetivos, o autor desenvolveu uma discussão teórica sobre as concepções e funções do livro didático de alfabetização baseado nos seguintes autores: Lajolo e Zilbermam (1996), Freitag e Motta (1989), D'Ávila (2008), Nosella (1979), Silva (2000), Bittencourt (1993), Goulart (2015), Choppin (2004), Batista (2000); sobre o livro didático de alfabetização e o PNLD, avaliação e processos de escolha: Batista (2003), Apple (1995) Garcia (2007), Munakata (2001), D'Ávila (2008); sobre prática docente alfabetizadora e o livro didático no trabalho com alfabetização e letramento: Gontijo (2008), Frade (2005), Araújo (2011), Sousa (2014), Lajolo (1996), Silva (1996), De Pietri (2009), Brito; Soares (2011, 2013), Kleimam (1998); Antunes (2003) entre outros.

De natureza qualitativa, essa pesquisa fundamenta-se no método narrativo (Cladinin; Conelli, 2015), utilizando como instrumento de produção de dados o memorial de formação com base nas ideias de Brito (2010), Prado e Soligo (2007), como também, rodas de conversas. A análise desses dados fundamenta-se em Bardin (1979), utilizando a análise de conteúdo. Deste modo os resultados evidenciaram que o livro didático é o principal material utilizado na alfabetização de crianças, constituindo-se norte, na prática docente em relação ao planejamento, aos conteúdos ensinados e às atividades e que a mediação didática desenvolvida pelos professores no uso do livro didático caracteriza-se como uma mediação didática mecânica, sem que os professores atentem para a intencionalidade de suas práticas docentes alfabetizadoras.

A pesquisa de Soares (2019) se aproxima da nossa, na medida em que explora o contexto do livro didático no ciclo de alfabetização. No entanto, há diferenças em relação a nossa, pois partimos da investigação de como os livros aprovados no PNLD tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Cornélio (2015) em sua tese de doutoramento cujo título foi: 'Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização' tiveram como objetivo geral compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norte para as políticas de alfabetização em nível federal.

Para atingir tal objetivo a autora se pauta na perspectiva dialógica, fundamentando-se na abordagem bakhtiniana da linguagem, particularmente na noção de enunciado discutida

por Bakhtin (2009). A pesquisadora tomou como referência os conceitos de suporte e de gêneros do discurso, pautados em Bakhtin (2009), particularmente na noção de que enunciados são elos reais na cadeia da comunicação que são determinados pelos diferentes campos das atividades humanas.

Foi realizado um estudo dos PNLDs 2007 e 2010, análise dos editais, dos Guias de livros didáticos, das obras mais e menos distribuídas pelo Ministério da Educação e dos Manuais dos professores dos respectivos programas. Deste modo os resultados evidenciaram a identificação de mudanças no livro didático menos distribuído do método silábico e no mais distribuído do método analítico e que ambos os livros partem de textos para a realização de um trabalho com as relações sons e letras e letras e sons, para o ensino de conhecimentos sobre o sistema de escrita, de modo que há diferenças em como organizam o ensino, de forma sistemática e assistemática, na busca por uma conciliação de princípios teóricos distintos para a organização das propostas de alfabetização.

A pesquisa de Cornélio (2015) se aproxima da nossa, na medida em que explora as questões referentes ao livro didático de alfabetização aprovados no PNLD. No entanto, há diferenças em relação à escolha metodológica e ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros aprovados no PNLD para alfabetização tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Silva (2016) em sua tese de doutoramento cujo título foi: 'Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental teve como objetivo geral descrever e analisar os usos de professores que atuavam no ensino fundamental fez de uma coleção didática de letramento e alfabetização.

Para atingir tal objetivo, a pesquisa foi realizada à luz dos estudos de DeCerteau (2003), através de seus conceitos de estratégia e tática, e dos estudos de Chartier (1998; 2000; 2007), com seu conceito de prática. Baseada em uma abordagem qualitativa, agrupando várias estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas com as professoras.

Os resultados evidenciaram que os livros didáticos estão presentes nas turmas de alfabetização, mas há distância entre o que se espera do trabalho com uma coleção que teve boa avaliação, aprovada pelo PNLD, e seu uso efetivo na sala de aula e que paralelamente ao trabalho feito com ele, outros impressos, como fragmentos de outras obras didáticas, materiais em forma de apostila – adquiridos pelas professoras com recursos próprios – e atividades extraída de *blogs*, constituíram forte presença nas turmas, além de mostrar que as professoras

não eram passivas diante das propostas apresentadas pelo livro didático e que cada uma adequou-o às suas necessidades em sala de aula e de acordo com o perfil dos seus alunos.

A pesquisa de Silva (2016) se aproxima da nossa, na medida em que explora as questões referentes ao livro didático no processo de alfabetização em livros aprovados no PNLD. No entanto, há diferenças em relação ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros aprovados no PNLD para alfabetização tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Silva (2017) em sua dissertação de mestrado cujo título foi: ‘A influência do livro didático nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental’, teve como objetivo geral conhecer a utilização dos livros didáticos nas práticas de professores de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para atingir tal objetivo a autora utilizou a abordagem qualitativa e como instrumento para produção dos dados, utilizou de rotinas comuns da etnografia, como entrevista semiestruturada e observação. Para construção dos dados foram realizadas entrevistas e observações de cinco aulas de língua portuguesa. A análise dos dados foi fundamentada em autores que discutem o papel do livro didático nas práticas docentes, tais como: Soares (2003), Batista (2003), Bunzen (2009), Lajolo (1996) entre outros.

Por fim, foi possível concluir que os professores têm uma liberdade relativa de buscar outros materiais para compor suas práticas pedagógicas já que seguem a matriz curricular, e, no caso das professoras do município, com as atividades do material do HTPC (Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo) e que os docentes, planejam suas atividades de ensino-aprendizagem pautadas não só no livro didático, mas também em suas concepções sobre o que consideram importante no aprendizado da língua.

Deste modo a pesquisa de Silva (2017) se aproxima da nossa, enquanto explora as questões referentes ao livro didático aprovados no PNLD, no entanto, há diferenças em relação ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros aprovados no PNLD para alfabetização trata da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

As pesquisas apresentadas no estado da arte indicam à necessidade de investimento em propostas que foquem no livro didático da alfabetização e seus processos avaliativos, em especial da leitura, nas turmas de alfabetização, dada a importância de considerar a avaliação enquanto elemento norteador da aprendizagem. Com o levantamento feito, podemos ter

compreensão da lacuna de pesquisa que adentramos no que se refere aos livros didáticos e os processos avaliativos da leitura no Ciclo de Alfabetização.

Por limitação do período temporal, outras publicações não foram identificadas no repositório escolhido para composição do estado da arte. No entanto, pela relevância iremos apresentar algumas pesquisas que tiveram como foco as práticas avaliativas da escrita ou da leitura e que não se configuram apenas como teses e dissertações.

Marcuschi (2004) em sua tese de doutoramento intitulada ‘As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor’ revisitou um tema antigo em educação, principalmente nos estudos de linguagem, partindo da suposição de que os parâmetros da avaliação escolar são socialmente construídos e historicamente situados. Considerando também que o ensino e a avaliação da língua materna no espaço escolar devem ocupar-se essencialmente dos aspectos interativos, cognitivos e discursivos da língua.

Para compreender a construção das atividades discursivas e as categorias de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, a autora partiu dos questionamos: Como são construídas pelo professor de língua as categorias com as quais ele opera na avaliação dos textos escritos por seus alunos, ou seja, quais são e como são tratados os fenômenos linguísticos selecionados pelo docente, quando da elaboração de categorias avaliativas?

Com objetivo geral de investigar o discurso do professor sobre sua prática privilegiando a noção de língua como atividade social, todavia as perspectivas textuais e discursivas atestadas em trabalhos de Geraldi (1994; 1995; 1996), Possenti (1994a; 1996; 1997), Marcuschi (1996a; 1996b), Soares (1988; 1998; 1999a; 1999b), Koch (1985; 1992; 1997), entre outros.

Este estudo volta-se, portanto, para o processo de produção e seleção, pelo professor, das categorias que determinam o valor do texto do aluno, a conhecida redação, e apoia-se predominantemente nas concepções teóricas advindas da Linguística Cognitiva de base sócio interacional, articulando a elas contribuições provenientes da Análise do Discurso e da Linguística de Texto.

Por fim, a autora conclui que as categorias avaliativas são interativamente construídas e estabilizadas para fins práticos, adquirindo aderência, nesse processo, os valores linguísticos inspirados em um modelo monológico (não dialógico) de redação.

Deste modo a pesquisa de Marcuschi (2004) se aproxima da nossa, na medida em que o livro didático do PNLD é explorado pelos docentes como recurso para criação de categorias avaliativas para as produções textuais das crianças, no entanto, há diferenças em relação ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros didáticos

aprovados no PNLD para alfabetização e tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Em artigo publicado, Marcuschi (2005) buscou identificar as concepções de avaliação defendidas pelos Manuais do Professor, tendo em vista as competências pretendidas na aula de português. Para atender tal objetivo, empregou a metodologia da análise documental de manuais dos professores, de livros didáticos de três coleções, destinados a docentes que ensinam língua portuguesa do 6º ao 9º ano.

Ancorada em alguns estudiosos como Bonazzi & Eco, 1980 apud Freitag, 1993, p.71; Britto, 1998, entre outros, parte do pressuposto que o volume apresentado deve-se articular com o volume destinado ao aluno. De modo que possa orientar e provocar ao professor durante o processo de aprendizagem.

A partir da análise dos Manuais dos Professores (MP) as conclusões foram: os MP carecem de sugestões avaliativas, ou essas são apresentadas de forma esporádica e desarticuladas, podendo-se inferir que, em grande parte, o referido manual afasta-se da compreensão de avaliação enquanto processo; não fazem menção aos pressupostos teóricos que devem nortear o trabalho avaliativo; o processo avaliativo não abrange as competências de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos na sua inter-relação, nem auto avaliação.

Deste modo a pesquisa de Marcuschi (2005) se aproxima da nossa, enquanto exploram as questões referentes aos livros didáticos aprovados no PNLD, as concepções, importância e influências que este instrumento apresenta em sala de aula, no entanto, há diferenças em relação ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros aprovados no PNLD para alfabetização tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Lima e Marcuschi (2007) em relatório de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – intitulado ‘O enfoque da avaliação de redações no livro didático de Língua Portuguesa’ cujo objetivo foi analisar o encaminhamento avaliativo oferecido às atividades de produção textual introduzidas no livro do aluno, observando se o conjunto deste trabalho dá ênfase ao produto ou ao processo, se favorece as atividades de revisão e reescrita ou limita-se à indicação de “passar a limpo” e se o trabalho avaliativo reforça ou contradiz o encaminhamento sugerido para o professor/aluno no que tange à escrita; e, disponibilizar, aos professores do ensino fundamental, estudiosos e demais interessados, critérios de análise de coleções didáticas quanto ao trabalho com a avaliação da produção escrita.

Esta pesquisa assumiu um cunho sociointeracionista, entendendo o texto como interação social, língua enquanto atividade histórica e situada e gênero textual como entidade sociodiscursiva.

Para atingir tal objetivo, a autora buscou apoio em discussões propostas pela Linguística Aplicada (Dolz e Schneuwly, 2004; Costa Val, 2003; Rojo e Batista, 2003, entre outros), pela Linguística de base discursiva, cognitiva e textual (Bakhtin, 1997; Marcuschi, 1991; Fávero e Koch 2002; Koch, 1997, entre outros) e contribuições importantes provenientes da área pedagógica, principalmente no que tange a avaliação formativa (Marcuschi, B, 1999; Hadji, 2001, entre outros).

Foram desenvolvidas metodologicamente três etapas: na primeira etapa foram realizadas leituras e discussões de vários textos para construção de base teórica e metodológica necessária para análise; na segunda etapa foram selecionadas obras didáticas objetos de análise e realizado o levantamento das estratégias avaliativas oferecidas às atividades de produção textual trabalhada pelos livros didáticos; na terceira e última etapa foi desenvolvida a análise de dados com base nesse levantamento. A análise realizada foi essencialmente qualitativa e quando necessário foi recorrida a dados quantitativos.

A partir da análise dos dados apesar da obra didática defender o processo sociointerativo ao estimular a auto avaliação, considerando o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e considerar a influência do outro ao estimular a hetero avaliação, a coleção didática não trabalha de forma adequada à revisão e a reescrita relacionando-as, em grande maioria, à simples indicação de passar a limpo, indicando que sua percepção de texto é que ele apenas se configura como produto.

Deste modo a pesquisa de Lima e Marcuschi (2007) se aproxima da nossa, na medida em que exploram as questões referentes aos livros didáticos aprovados no PNLD, as concepções, importância e influências que este instrumento apresenta em sala de aula e no que tange as orientações dos procedimentos avaliativos, no entanto, há diferenças em relação ao foco da pesquisa, tendo em vista que a nossa parte da investigação de como os livros aprovados no PNLD para alfabetização tratam da dimensão dos processos avaliativos da leitura e como orientam aos docentes quanto aos mesmos.

Considerando que as práticas de ensino vêm sendo reelaboradas, ao longo das últimas décadas, pela influência das novas concepções teóricas e metodológicas, entendemos que o processo avaliativo pede o mesmo trato, já que não se concebe ensino e aprendizagem sem avaliação. A partir disso ambas as pesquisas apresentadas tinham como foco a avaliação da produção de textos nos livros didáticos do ensino fundamental anos finais e do ensino médio,

entretanto, elas nos ajudam a compreender como os processos e as orientações quanto à avaliação da aprendizagem acontecem e aparecem no livro didático de língua portuguesa.

Diante da lacuna de trabalhos que tratem a temática das orientações avaliativas no livro didático de língua portuguesa aprovados no PNLD de Alfabetização, o Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: Avaliação, Práticas e Políticas - ALEP⁶- cadastrado no

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq -, da qual a autora deste trabalho faz parte, desenvolveu uma série de pesquisas relacionadas ao tema com foco nos eixos da escrita alfabética e da leitura. Decorrente desse processo, temos a publicação de 02 (dois) trabalhos de conclusão de curso, publicações em livro e periódico científico, conforme apresentamos a seguir.

O Trabalho de Conclusão de Curso de Silva (2016a) cujo título foi ‘Coleções de alfabetização aprovadas no PNLD 2013: concepções, orientações e propostas de avaliação da leitura’ cujo objetivo foi analisar e identificar as concepções, orientações e propostas avaliativas da leitura, em coleções de Alfabetização da Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2013 para o Ciclo de Alfabetização.

Para atingir tal objetivo a autora se baseou nas relações entre o ensino da leitura na alfabetização e avaliação da aprendizagem no contexto escolar; O ciclo de alfabetização e a proposta da avaliação da aprendizagem da leitura; e, no que o PNLD/2013 propõe para avaliação da leitura nos livros didáticos do ciclo de alfabetização. Tendo em vista que os livros são avaliados, para garantir uma melhor proposta didática de ensino, é esperado que as concepções, orientações e propostas avaliativas se articulem com as atividades propostas no livro e, por conseguinte, para a reflexão sobre os critérios de avaliação adotados pelo PNLD, de modo que o mesmo continue a contribuir para a qualidade dos livros didáticos, e que se adeque, cada vez mais às realidades das práticas docentes em sala de aula.

Como procedimento metodológico a autora realizou análise documental de duas coleções, através de uma perspectiva quantitativa e qualitativa elaborou categorias para responder às indagações implicadas em seus objetivos com base nas discussões teóricas de autores da área de alfabetização e avaliação. As categorias de análises realizadas foram divididas em: pressupostos teóricos; integração entre ensino, avaliação e aprendizagem; orientação quanto ao planejamento; instrumentos e procedimentos avaliativos; tratamento do erro; propostas de intervenção e registro do processo avaliativo. Além disso, foram identificados os objetivos de todas as atividades de leitura, para que em seguida fossem

⁶ Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: Avaliação, Práticas e Políticas. Certificado pelo CNPq da qual a autora desta dissertação faz parte.

categorizadas em: atividades com foco avaliativo quanto ao tipo, modo de execução, formato, finalidade e qualidade das propostas avaliativas.

As coleções analisadas foram às coleções Conhecer e Crescer - Letramento e Alfabetização, da autora Cristiane Buranello e a A Escola é Nossa - Letramento e Alfabetização, da autora Márcia PaganiniCavéquia, totalizando 6 (seis) Livros Didáticos (três de cada coleção) e seus respectivos Manuais do Professor aprovados no PNLD/2013 para a alfabetização em Língua Portuguesa.

A coleção Crescer e Conhecer apresenta seções referentes à leitura, tais como: Lá vem Leitura; Mais uma Leitura; Outra Leitura; Estudo do Texto e Projeto. Há ainda subseções do estudo do texto, que são: Respondendo Oralmente; Comparando os Textos; Lendo de Outro Jeito; Recontando a História e Dialogando.

A coleção A Escola é Nossa também apresenta seções referentes à leitura, tais como: Leitura; Produção Oral; Produção Não Verbal. E as subseções estão divididas em: Interpretação Oral; Minhas ideias, nossas ideias e Para saber mais.

Os resultados das análises mostraram que as concepções, orientações e propostas avaliativas da leitura, apresentavam-se de forma genérica e, com isto, acabavam não evidenciando qualidade, por não orientar ao professor sobre como conduzir o processo de avaliação dos objetivos de ensino da leitura, implícitos nas atividades propostas pelo livro e que caberia ao docente, na maior parte das atividades, identificar o que estaria sendo objeto de ensino e aprendizagem bem como estabelecer critérios avaliativos.

Embora a avaliação seja reconhecida nas orientações das coleções Conhecer e Crescer e A Escola é Nossa, como instrumento importante para intervenções pedagógicas e adequações no processo de ensino/aprendizagem, estas, de modo geral, não se relacionam com coerência às atividades propostas. Isso porque, além de aparecerem de forma esporádica, faltam orientações quanto aos encaminhamentos sobre o que fazer com as dificuldades de aprendizagem da compreensão leitora pelos alunos condizentes com os pressupostos teóricos de uma avaliação formativa, defendida por ambas as coleções.

Nessa direção, as propostas avaliativas, acabam não apresentando qualidade para progressão das apropriações leitoras pelos alunos do Ciclo de Alfabetização, pois ao se omitirem nas orientações em relação ao tratamento do erro e no tratamento da heterogeneidade de compreensões sobre o texto, deixam a cargo de cada professor a tarefa de lidar com a diversidade presente na sala de aula. Deste modo, as atividades de leitura, propostas pelas coleções, apesar de apresentarem, de modo geral, um quantitativo expressivo de objetivos de compreensão leitora, acabam não contribuindo para a progressão dos saberes

esperados, para cada ano do ciclo. Isso porque não propõe, de forma sistemática e específica, uma relação contínua entre ensino, aprendizagem e avaliação do eixo da leitura.

Esta pesquisa teve a intenção de contribuir com a discussão sobre a necessidade de que os processos avaliativos da compreensão leitora presente nos LDs sejam mais explícitos aos professores e alunos, pautados em uma perspectiva formativa, e que subsidiem aos professores a: elaborar critérios avaliativos; utilizar instrumentos adequados; considerar os erros de compreensão e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o texto enquanto elementos reflexivos sobre a sua prática; intervir junto aos alunos.

Por fim, a pesquisa apresenta limitações, pela quantidade de coleções analisadas, e parte da compreensão de que pesquisas que possuem como foco os aspectos avaliativos do eixo da leitura, em coleções de livros didáticos de alfabetização, ainda se apresentam enquanto um campo incipiente no nosso país.

Outro Trabalho de Conclusão de Curso que abordou esta temática foi o de Silva (2016b) cujo título foi ‘Propostas de avaliação presentes nas coleções de alfabetização aprovadas no PNLD 2007 a 2013’ cujo objetivo foi compreender as concepções, orientações e propostas avaliativas para a leitura presentes em quatro coleções de Alfabetização aprovadas no PNLD de 2007 a 2013 respectivamente.

Para atingir tal objetivo, a autora abordou a temática do ensino e avaliação da leitura na alfabetização, as diferentes perspectivas e contexto escolar; bem como, a avaliação da leitura no livro didático de alfabetização e o que propõe o PNLD para esse eixo.

Ao longo dos PNLDs 2007 a 2013 várias mudanças ocorreram nos critérios de avaliação das obras destinadas à alfabetização, desde a quantidade de volumes, como as orientações quanto à avaliação pedagógica das obras, como também ao ensino da leitura. Assim, até o PNLD de 2007, apenas um livro era destinado à alfabetização, no PNLD de 2010 foram destinados dois livros para o período de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e no PNLD de 2013 foram definidas que as coleções de alfabetização deveriam ter três livros para atenderem à proposta de Ciclo de Alfabetização que englobam os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, as coleções aprovadas respectivamente foram pautadas pela transição do ensino seriado ao ensino de ciclo no país. Espera-se, portanto, que os LDs deem suporte aos professores quanto à forma como os conteúdos devem ser trabalhados e avaliados contribuindo para o desenvolvimento de sua prática docente.

Como procedimento metodológico foi realizado um estudo qualitativo e quantitativo, em que foram analisadas quatro coleções aprovadas, consecutivamente, nos PNLDs de 2007, 2010 e 2013, são elas: Bem Me Quer, Porta Aberta, Conhecer e Crescer e A Escola é Nossa.

Foram organizadas categoriais iniciais para análises, tais como: pressupostos teóricos; formas de integração entre ensino, avaliação e aprendizagem; orientação quanto ao planejamento, instrumentos e procedimentos avaliativos; tratamento do erro; propostas de intervenção e registro do processo avaliativo. Após essa primeira categorização, fora realizada o levantamento de todas as atividades de leitura e, em seguida, outras categoriais foram criadas, tais como: as propostas que possuíam algum foco avaliativo, destacando sua quantidade, seu tipo; seu modo de execução; sua finalidade e a qualidade destas propostas.

Para tratamento dos dados empregou-se a análise temática de conteúdo, passando pelas etapas de pré-análise, exploração, tratamento e análise e por processos de descrição, inferência e interpretação (Bardin, 2007).

A partir das análises, a autora identificou que todas as coleções partem da concepção que a avaliação é um processo coletivo e tem objetivo de regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos como um processo contínuo, diagnóstico, mediador, qualitativo, informativo.

Contudo, observou-se que há um distanciamento entre os pressupostos teóricos e o que apresentam enquanto proposta efetiva para a condução do processo de avaliação da leitura pelo professor; pois, todas as coleções, em todos os PNLDs, enfatizam a perspectiva formativa de avaliação e não materializam como se daria esta proposta.

Da mesma forma, há uma concordância, em todas as coleções, de que deve haver integração entre ensino, avaliação e aprendizagem, planejamento da avaliação, tratamento do erro, registro do processo e propostas de intervenção adequadas. Entretanto, ao apontar apenas considerações gerais sobre o processo avaliativo, não especificando como se dariam estes elementos em relação ao ensino, aprendizagem da leitura. Todas as coleções trazem, na seção de avaliação ou ao tratar desta temática, apenas aspectos avaliativos relacionados à produção textual.

Apenas a coleção A Escola é Nossa apresenta uma ficha avaliativa na qual inclui itens relacionados à leitura.

Deste modo, em sua maioria, as coleções didáticas apresentam orientações superficiais sobre o processo avaliativo da leitura relacionado à o quê, como, porquê e para quê avaliar bem como sobre as formas de registro. Outro ponto é que há pouca orientação sobre como o professor deve trabalhar a heterogeneidade e o erro do aluno em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura. Como também há ausência de orientações quanto à progressão do ensino e avaliação do conteúdo ao longo do ano, no PNLD 2007, e ao longo dos anos nos PNLDs 2010 e 2013.

Quanto às propostas de orientações e atividades com foco avaliativo da leitura presentes, observa-se a ênfase em atividades que buscam apenas verificar (de forma individual e coletiva) se os alunos construíram as informações esperadas, sem propor uma reflexão sobre os processos vivenciados e as diversas possibilidades de respostas relacionadas à compreensão leitora. Ou seja, em sua maioria, as atividades que não buscam promover uma reflexão sobre o que foi compreendido pelos sujeitos. Além disso, as orientações e atividades não consideram o aluno enquanto sujeito ativo no processo de avaliação; este é visto apenas como um “objeto” a ser avaliado pelo docente, na maioria das propostas.

Por fim, a autora ressalta a importância de uma proposta avaliativa da leitura estar mais explícita nas próximas coleções aprovadas no PNLD para que subsidiem os professores a: elaborar critérios avaliativos; utilizar instrumentos adequados; considerar os erros de compreensão e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o texto enquanto elementos reflexivos sobre a sua prática; de modo que venha a intervir junto aos alunos, de modo, ajudar a refletir quais concepções de avaliação da leitura estão presentes nas coleções aprovadas no PNLD 2007 a 2013 (foram analisadas 4 das 5 coleções aprovadas respectivamente), além de indicar a falta de orientação efetiva sobre o processo avaliativo da leitura o que pode refletir na não compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem

No artigo ‘Propostas para a avaliação da escrita presentes nas coleções de Livros Didáticos de Alfabetização aprovados no PNLD 2007 e 2010’, Viana e Silva (2020) partiram da investigação das concepções, orientações e propostas avaliativas para a escrita, presentes nos Manuais do Professor (MP) e Livros Didáticos de Alfabetização (LA) aprovados no PNLD 2007 e 2010.

Como procedimento metodológico foi realizado um estudo qualitativo e quantitativo, em que foram analisadas quatro coleções aprovadas, consecutivamente, nos PNLDs de 2007 e 2010, sendo elas: Bem Me Quer, Porta Aberta, Conhecer e Crescer e A Escola é Nossa. Assim como as pesquisas anteriores as análises foram organizadas em categoriais iniciais, tais como: concepções de avaliação da aprendizagem presentes no manual do professor, diferentes atividades avaliativas e qualidade dessas propostas, tratamento didático dado pelos autores ao erro enquanto processo de aprendizagem, orientações quanto ao processo avaliativo, consideração da heterogeneidade de concepções dos aprendizes e avaliação de seus progressos.

Após essas primeiras análises, foram elaboradas categorias com base no Manual do Professor que se se dividiu em: concepções de avaliação da aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização; Diferentes atividades avaliativas e qualidade dessas propostas para o Ciclo de

Alfabetização; tratamento didático dado pelos autores ao erro enquanto processo de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização; orientações quanto ao processo avaliativo para o Ciclo de Alfabetização; consideração da heterogeneidade de concepções dos aprendizes e avaliação de seus processos no Ciclo de Alfabetização.

Para análise do Livro do Aluno, outras categorias foram utilizadas, tais como: quantitativo de atividades avaliativas; tipo de atividades com foco avaliativo; modo de execução; finalidade; qualidade da orientação presente nas atividades avaliativas.

Os resultados indicaram que o MP das coleções apresenta uma proposta de Alfabetização articulada, cujo objetivo de regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos de forma contínua, diagnóstica, mediadora, qualitativa e informativa.

Apesar de haver poucas contribuições em relação à orientação quanto à avaliação do eixo da escrita, principalmente no que tange a heterogeneidade e o erro do aluno.

Quanto às propostas de orientação e as atividades com foco avaliativo, identificou-se de forma superficial, no entanto, a ênfase é dada nas atividades que buscam verificar se os alunos construíram, individual ou coletivamente, as informações esperadas, sem uma reflexão, sobre os processos vivenciados e as diversas possibilidades de respostas, relacionadas à apropriação da escrita.

A ênfase dada é em atividades que buscam apenas verificar (coletivamente ou individualmente) se os alunos construíram o esperado pelo professor, sem propor uma reflexão sobre o que foi construído por eles. Levando a uma percepção de que a escrita não precisaria ser avaliada e que caberia ao professor decidir quais os procedimentos de avaliação deste eixo.

Por fim, as autoras ressaltam a importância de a proposta avaliativa da escrita estar mais explícita nas próximas coleções aprovadas no PNLD e que possam subsidiar aos professores a elaborar critérios avaliativos, utilizar instrumentos adequados, de modo, a considerar os erros de compreensão e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos enquanto elementos reflexivos sobre sua prática.

Em outro artigo cuja temática ‘Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética no Programa Nacional do Livro Didático de 2007 a 2016: o que sugerem as coleções de alfabetização?’ Silva (2020) cujo objetivo geral é: investigar as orientações e propostas avaliativas para escrita alfabéticas presentes em duas coleções de alfabetização aprovadas no PNLD 2007 a 2016 respectivamente.

Para atender tal objetivo, a autora destaca a importância da avaliação da alfabetização como processo contínuo e formativo. Ao se basear em pesquisadores que apontam que, a

partir de 2007, as coleções de alfabetização avançaram em relação ao ensino na perspectiva do alfabetizar “letrando” e por considerar indissociáveis os processos de ensino e aprendizagem, do processo de avaliação e se esse avanço teria ocorrido em relação às propostas de avaliação da escrita alfabética nos livros didáticos aprovados no PNLD de 2007 a 2016 respectivamente. A autora ainda destaca a importância do livro didático e sua contribuição para organização da prática avaliativa na alfabetização por meio de orientações sobre instrumentos, critérios, procedimentos de monitoramento, formas de registro entre outros elementos que integram o processo avaliativo.

A autora destaca que o período de 2007 a 2016 foi marcado por significativas mudanças na organização da alfabetização no Brasil e concebe a possibilidade de possíveis alterações implicarem nas propostas de avaliação para a escrita alfabética presente nas coleções analisadas.

Como procedimento metodológico a autora utilizou a análise documental (Ludke; André, 1986), das coleções Porta Aberta de Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda e a coleção Bem Me Quer de Maria Regina C. Giesen, Rita de Cássia Rodrigues e Vanda A. Garcia Campos, aprovadas concomitantemente nos PNLDs de 2007 a 2016. E para tratamento dos dados a análise temática de conteúdos (Bardin, 1977), passando por processos de descrição, inferência e interpretação. Inicialmente foram elaboradas categorias de análise dos Manuais do Professor, tais como: concepções de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização; diferentes atividades avaliativas e qualidade dessas propostas para o ciclo de alfabetização; tratamento didático dado pelos autores ao erro como processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização; orientações quanto ao processo avaliativo para o ciclo de alfabetização; consideração da heterogeneidade de concepções dos aprendizes e avaliação de seus processos no ciclo de alfabetização.

Para análise do Livro do Aluno, outras categorias foram utilizadas, tais como: quantitativo de atividades avaliativas; tipo de atividades com foco avaliativo; modo de execução; finalidade; qualidade da orientação presente nas atividades avaliativas.

Diante das análises, a autora percebeu que as orientações e propostas avaliativas, se apresentam de forma articulada a alfabetização e o letramento, entretanto, há poucas contribuições referentes às concepções e orientações relacionadas à avaliação da escrita alfabética. As coleções partem da concepção que avaliar é um processo coletivo, com objetivo de regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, contudo há um distanciamento entre o que se propõe teoricamente no MP e o que é apresentado como proposta efetiva no LA.

Não há uma concordância, nas coleções, para haver integração entre ensino, avaliação e aprendizagem, planejamento da avaliação, tratamento do erro, registro e propostas de intervenções adequadas. Ou seja, a falta de sistematização das orientações para o processo avaliativo da escrita alfabética é preocupante, uma vez que, os editais do PNLD (principalmente após a edição de 2013) enfatizam as necessidades de as coleções trazerem subsídios aos docentes em relação ao processo avaliativo.

Ou seja, os dados produzidos nessa pesquisa indicam que tanto o MP quanto o LA não apresentam subsídios à prática avaliativa do docente no que se refere ao eixo da escrita alfabética. Isso se deve ao fato de, apresentarem orientações superficiais relacionadas ao que, como, por que, e para que avaliar, bem como às formas de registro desse processo, o que representa a ausência de uma proposta para o planejamento da avaliação na perspectiva de progressão.

Por fim, a autora ressalta a ausência de elementos sistemáticos para a regulação do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, de modo, que os tipos de atividades encontradas, os agrupamentos e as finalidades propostas, bem como as orientações indicam caminhos para discussões cada vez maiores que fomentem as ações docentes para a articular o ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva formativo-reguladora da escrita alfabética.

Quadro 9 – Síntese dos principais resultados das pesquisas do Grupo de Pesquisas ALEP

Autores	Foco da Pesquisa	Metodologia	Principais Resultados
Silva 2016 ^a	Avaliação da leitura em duas coleções didáticas da alfabetização	Análise Documental	<p>Necessidade de que os processos avaliativos da compreensão leitora presente nos LDs sejam mais explícitos aos professores e alunos, pautados em uma perspectiva formativa, e que subsidiem aos professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar critérios avaliativos; ● Utilizar instrumentos adequados; ● Considerar os erros de compreensão e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o texto enquanto elementos reflexivos sobre a sua prática; ● Intervir junto aos alunos.
Silva 2016 ^b	Avaliação da leitura em quatro coleções didáticas da alfabetização		<p>A importância de uma proposta avaliativa da leitura estar mais explícita nas próximas coleções aprovadas no PNLD, de modo, ajudar os professores a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Refletir quais concepções de avaliação da leitura defendida; ● Indica a falta de orientação efetiva sobre o processo avaliativo da leitura o que pode refletir na não compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Viana e Silva 2020	Avaliação da escrita em quatro coleções didáticas da alfabetização		<p>Apesar de poucas contribuições em relação à orientação quanto à avaliação do eixo da escrita, principalmente no que tange a heterogeneidade e o erro do aluno. A ênfase dada em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Atividades que buscam apenas verificar (coletivamente ou individualmente) se os alunos construíram o esperado pelo professor, sem propor uma reflexão sobre o que foi construído por eles; ● Percepção de que a escrita não precisaria ser avaliada e que caberia ao professor decidir quais os procedimentos de avaliação deste eixo.
Silva 2020	Avaliação da escrita de duas coleções didáticas da alfabetização		<p>Tanto o MP quanto o LA não apresentam subsídios à prática avaliativa do docente no que se refere ao eixo da escrita alfabética. Isso se deve ao fato de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orientações superficiais relacionadas ao que, como, por que, e para que avaliar, bem como às formas de registro desse processo; ● Ausência de uma proposta para o planejamento da avaliação na perspectiva de progressão. ● Ausência de elementos sistemáticos para a regulação do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, de modo, que os tipos de atividades encontradas, os agrupamentos e as finalidades propostas, bem como as orientações indiquem caminhos para discussões cada vez maiores que fomentem as ações docentes de forma a articular o ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva formativo-reguladora da escrita alfabética.

Fonte: Silva, 2024

Concluimos, portanto, ao trazer este estado da arte, que as orientações para o processo avaliativo da leitura nos livros didáticos de alfabetização são de suma importância e necessidade para o Ciclo de Alfabetização, pois entendemos a avaliação enquanto processo que nos favorece a compreensão e o desenvolvimento da criança como produtor de seu próprio processo de aprendizagem.

Deste modo, faz-se necessário que a avaliação da leitura nos livros didáticos de alfabetização apresente critérios e orientações bem definidas em consonância com os direitos e objetivos de aprendizagens para cada ano do Ciclo de Alfabetização. Para isso, acreditamos que é preciso considerar a avaliação enquanto processo de mediação, regulação e formação do sujeito e reiteramos a necessidade de nosso estudo de modo que possamos contribuir para a temática em questão.

4.2 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e 2023)

Neste item iremos apresentar a análise das duas coleções em questão referente ao PNLD 2019 e 2023.

4.2.1 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019)

a) Coleção Aprender Juntos (PNLD 2019)

A Coleção Aprender Juntos, no PNLD 2019 para o ciclo de alfabetização, conforme já dito, é constituída por cinco volumes (1º ao 5º ano do ensino fundamental), no entanto como já defendemos anteriormente um ciclo de alfabetização progressivo e articulado de três anos, iremos considerar análise dos livros didáticos e manuais do professor dos três primeiros anos do ensino fundamental, como parte do ciclo de alfabetização. A Coleção de Alfabetização é formada por três livros e esses livros são constituídos por oito unidades temáticas. As seções e subseções referentes à leitura são: Navegar na leitura, Leitura e Leitores, Entre na Roda, Sugestão de Leitura, Vamos Ler Imagens.

A análise dos *pressupostos teóricos* do Manual do Professor da Coleção Aprender Juntos indicou que o objetivo da coleção é

Oferecer ao professor uma proposta didática que, calcada no desenvolvimento das competências, promova o trabalho com valores sociais, culturais e humanos como sustentáculo de uma educação integral. Esta coleção tem o intuito de favorecer a formação integral dos alunos, contribuindo para sua atuação responsável como cidadão capaz de se expressar e agir com autonomia nas diversas esferas do cotidiano. (Manual do Professor - Coleção Aprender Juntos, p. VI)

Ainda conforme análise dos pressupostos teóricos a Coleção foi pensada não apenas nas competências específicas da Língua Portuguesa, mas nas competências gerais para o Ensino Básico (Brasil 2017, p.18-19) e as competências específicas da área de linguagem para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p.62) conforme posto na BNCC.

A Coleção Aprender Juntos está fundamentada nas ideias de Vygotsky (2007) e Bakhtin (2003) e busca favorecer a relação entre sujeito - sujeito e sujeito - objeto de conhecimento. Promove ainda reflexões significativas sobre a aquisição da leitura e da escrita, no campo da alfabetização, com sólida base teórica tais como: Emília Ferreiro e Ana

Teberosky (1999) e Magda Soares (2011). Neste sentido a leitura é construída na interação leitor-texto.

E para compreensão do texto a coleção sugere que "a leitura em voz alta, a releitura ou o ato de grifar são atitudes que, por si mesmas poderão ajudá-lo a compreender um texto". (p.XV). Na seção "Navegar na leitura" envolve diferentes tipos de atividades que favorecem as unidades temáticas da BNCC. São situações em que o aluno é exposto a situações e atividades reais de leitura, em que os exercícios são ligados a contextos reais e que leve os alunos a aplicar, em seu cotidiano, seus conhecimentos nas mais diversas práticas de leitura, bem como a finalidade comunicativa de cada exercício.

O Manual do Professor orienta ainda que é necessário organizar os textos e as atividades de leitura conforme a BNCC de forma de aumento gradual, para que os alunos avancem no desenvolvimento das habilidades de leitura, para isso a coleção sugere o uso de estratégias que levem à compreensão textual, deste modo é preciso que o professor as explicita durante o ato de ler, levando o aluno a perceber que, para a construção do sentido de um texto é necessário realizar algumas tarefas cognitivas, conforme sugere as estratégias de leitura, Solé (1998).

Em relação as *formas de integração entre ensino, avaliação e aprendizagem* a Coleção Aprender Juntos 2019 sugere em sua organização o uso de sequências didáticas de modo a encadear e articular as diferentes estratégias, cujo o objetivo da obra é educativo (Manual do Professor – Aprender Juntos, 2019, p. XIV). As sequencias didáticas apontam para a construção de um conhecimento e pode corresponder a uma seção ou a um conjunto de seções. No trabalho com as sequências didáticas, o educador exerce papel crítico, uma vez que cabe a ele planejar, aplicar e avaliar a pertinência ou a necessidade de cada passo.

Para o eixo da leitura a Coleção apresenta as sequencias didáticas referente a seção Navegar na Leitura em que é “possível encontrar, de acordo com os propósitos da sequência, questões de leitura antecipatória, de caráter predominantemente oral, voltadas para a previsão de conteúdo, leitura prévia ou resgate de conhecimento partilhados". (Manual do Professor – Aprender Juntos, 2019, p. XIV).

Ainda para desenvolvimento das habilidades de leitura a Coleção apresenta o trabalho com os seguintes gêneros literários: poema, lenda, fábula, conto de encantamento, conto popular, narrativa de aventura, narrativa fantástica, entre outros.

Em relação a *orientação quanto ao planejamento* a Coleção Aprender Juntos de 2019, o foco retorna ao trabalho com sequencias didáticas, cuja função em cada atividade é a construção do conhecimento.

Em relação as *proposições de instrumentos e procedimentos para avaliação* a Coleção Aprender Juntos 2019 propõe uma estreita relação entre os instrumentos de avaliação e os objetos de conhecimento e habilidades organizados na BNCC, reforçando que é necessário avaliar não apenas o desenvolvimento destas habilidades por parte dos alunos, como também, dos procedimentos adotados no dia a dia para alcançar esses objetos e habilidades. Destaca-se ainda que o livro didático sozinho “não basta para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos [...] os instrumentos de avaliação devem estar em acordo com o processo de ensino aprendizagem, bem como levando em consideração a observação atenciosa do professor” (Manual do Professor – Aprender Juntos 2019, p.XXXIV)

A Coleção sugere no MP materiais de apoio ao professor para avaliação tais como: livros, documentos, registro para as práticas diárias, quadros de acompanhamento, etc.

A Coleção também apresenta quadros para o registro do processo educativo de cada aluno, que segundo MP “podem e devem ser adaptados a realidade de cada turma e aos objetivos avaliativos de cada professor”.

Figura 1:Ficha de Auto avaliação da Coleção Aprender Juntos - 2019

Autoavaliação				
Capítulo: _____				
Conteúdos estudados	Compreendi	Preciso revisar	Ainda não compreendi	Melhor conversar com o professor

Fonte: Manual do Professor – Aprender Juntos 2019 – p. XXXVIII

Ainda como sugestão de instrumentos de avaliação, a Coleção Aprender Juntos 2019 apresenta uma ficha de registro para a auto avaliação do aluno, pois "o aluno tem papel fundamental no processo de avaliação, participando do desenvolvimento e progressão dos conteúdos" Essa ficha pode ser preenchida coletivamente ou individualmente, desde que seja explicitado aos alunos que essa a mesma trata-se de um apoio para acompanharem a própria aprendizagem.

Figura 2: Ficha avaliativa para leitura/produção de texto e compreensão do texto

Leitura/Produção de texto			
Gênero em foco: _____			
Itens de avaliação	Reconhece	Aplica na produção	
• Estrutura/silhueta do texto	()	()	
• Marcas linguísticas do gênero	()	()	
• Adequação do nível de linguagem à situação comunicativa e ao interlocutor	()	()	
• Ortografia (considerando o que foi trabalhado pontualmente) Observações: _____			
• Padrões de escrita (considerando conteúdos trabalhados e retomados) Observações: _____			
Compreensão do texto			
Gênero em foco: _____			
Itens de avaliação	Sim	Não	Parcialmente
• Identifica e percebe a adequação do título ao texto/gênero lido e à situação comunicativa	()	()	()
• Localiza informações no texto	()	()	()
• Identifica informações explícitas	()	()	()
• Identifica informações implícitas	()	()	()
• Escreve respostas que expressam comparação/relação	()	()	()
(Complementar/alterar itens conforme necessidade da avaliação a ser feita.)	()	()	()
Observações: _____			

Fonte: Manual do Professor – Coleção Aprender Juntos 2019, pág. XXXVIV

No entanto não há uma ficha de auto avaliação específica para o eixo da leitura. A Coleção apenas propõe em seu MP atividades de autoconsciência das leituras, com registros (caderno de escritos, resumo, recomendação de leitura, anotações com base em pesquisas, etc.) e atividades que solicitem aos alunos que recordem, comente e anotem conforme veremos ao apresentar as atividades, mais adiante.

Apesar destas indicações, o MP não apresenta pressupostos ou orientações para que o professor considere o erro no eixo da leitura como forma de aprendizado dos alunos, nem propostas de intervenção para lidar com crianças que precisem de atendimento diferenciado na compreensão de um texto.

b) Coleção Ápis (PNLD 2019)

A Coleção Ápis, no PNLD 2019 de Alfabetização é formada por cinco livros e esses livros são constituídos por vinte e duas unidades temáticas. As seções e subseções referentes à leitura são: Introdução, Para Iniciar, Leitura, Aí vem..., Tecendo Saberes, Memória em Jogo, Projeto de Leitura.

A análise dos *pressupostos teóricos* do Manual do Professor da Coleção Ápis indicou que o objetivo da coleção é

[...] ênfase especial no desenvolvimento de práticas em torno de textos/gêneros literários desde o 1o ano. O professor pode contar com diversificação de gêneros literários em toda a coleção, tanto nas unidades de estudo quanto nas antologias e projetos de leitura para enriquecimento e ampliação de possibilidades no desenvolvimento desse eixo. (Manual do Professor – Ápis 2019, p.7)

Nesta Coleção o texto se apresenta como centro das práticas de linguagem - multimodalidades de linguagem e práticas de interpretação, fluência, apropriação e produção de textos de forma articuladas. Exemplo: "No eixo da leitura são considerados os seguintes fundamentos: 1 - texto como centro de práticas de linguagem em suas várias modalidades - verbal, visual, gestual, sonoro [...], 2 - gêneros contextualizados em situações comunicativas reais, tendo a leitura como tema central das práticas de ensino da Língua Portuguesa - compreensão, interpretação, fluência, apropriação e produção de textos; 3 - práticas para a fluência em leitura na construção da autonomia do leitor" (Manual do Professor – Ápis 2019, p.7).

O desenvolvimento da interdisciplinaridade com foco na BNCC, apresentado, no eixo do letramento, e as competências gerais e específicas da BNCC com foco nos objetos de conhecimento e habilidades. Pois o MP “apresenta uma proposta didático-pedagógica que mantenha vivas as interfaces com outras linguagens (verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, etc.) e outras áreas do saber — interdisciplinaridade- de —, bem como os temas que possibilitam uma reflexão sobre questões da realidade brasileira e sobre a participação social dos alunos.” (Manual do Professor – Ápis 2019, p. 6)

Nesta Coleção importância da autonomia do aluno para se desenvolver em relação ao conhecimento e competência comunicativa pois confere a esta capacidade a apropriação de saberes organizados pela língua, de modo que “àquele que se apropria efetivamente da condição de leitor proficiente, de produtor de textos eficiente e de usuário competente da

língua nas diversas situações de comunicação orais ou escritas." (Manual do Professor – Ápis, p.6)

A articulação sistemática entre ensino e leitura, baseado em textos foca nas atividades envolvendo gêneros cujo objetivo de sistematização são os processos de leitura, interpretação de texto e produção de textos. Em todo o processo, envolver a apropriação da escrita para os que não sabem ainda. Dado a devida importância ao conteúdo de ensino e objeto de sistematização da leitura. Conforme explicitado "em que a alfabetização deixa de ser considerada mero processo de codificação e decodificação de sinais gráficos da leitura/escrita; a compreensão da função social da escrita assume o papel de eixo estruturador da alfabetização e o aluno passa a ser sujeito de seu aprendizado" (Manual do Professor - Ápis, 2019, p. 13).

Desta forma o trabalho proposto para a leitura, o estudo e a interpretação dos textos, nesta Coleção, organiza-se em torno de procedimentos ou estratégias de leitura que ampliam as possibilidades de sistematização desse processo.

Em relação as formas e contribuições do eixo para a integração entre o ensino e avaliação, esta Coleção, apresenta ponto específico para avaliação da leitura e como a mesma deve estar integrada ao ensino deste eixo. Uma vez que

[...] é propósito desta coleção incorporar também à reflexão sobre a língua o universo de outras linguagens, daí a presença sistemática de seções voltadas para a leitura de linguagens não verbais, que ampliam o universo de experiências de leitura, bem como subsidiam o desenvolvimento de práticas que podem incluir os gêneros midiáticos, ou textos híbridos (ou, ainda, textos multimodais). Considerando que a avaliação está presente em todo o desenvolvimento do estudo /ensino de Língua Portuguesa, é necessário que se levem em conta as práticas envolvidas nesse processo: leitura e produção de textos orais e escritos, escuta de textos orais, reflexão sobre recursos e escolhas linguísticas envolvidos nesses processos e os efeitos de sentido produzidos. (Manual do Professor – Ápis 2019, p. 21)

Quanto as orientações ao planejamento da avaliação, a Coleção enfatiza o domínio do sistema de escrita alfabética de modo a envolver o aluno do ciclo de alfabetização em práticas letradas, tais como: ler, ouvir, compreender e produzir textos. O grande desafio da Coleção é avaliar os avanços e as dificuldades dos alunos, considerando o seu grau de desenvolvimento, sem estabelecer uma medida para seus conhecimentos prévios, para que não engessem os critérios de avaliação e padronizem o processo. A própria Coleção apresenta que “a avaliação deve ser desenvolvida como instrumento de acompanhamento e diagnóstico que fundamentará as decisões/intervenções qualificadas e localizadas que o professor deve realizar para promover o avanço do educando” (Manual do Professor – Ápis 2019, p. 24).

A Coleção sugere que “o professor seja produtor de seus próprios instrumentos de avaliação da leitura e interpretação de texto, distribuindo as questões e/ou atividades entre os diferentes níveis” (Manual do Professor – Ápis 2019, p.22). Com base nesta orientação a Coleção apresenta alguns pontos que podem ajudar o professor na elaboração dos instrumentos de avaliação da leitura são eles: compreensão mais imediata, interpretação propriamente dita, resumos ou esquematizações de textos lidos, atividades que levem o aluno a inferir os efeitos de sentido produzidos pelas linguagens presentes nos textos lidos.

Em relação ao erro e seu tratamento, a Coleção apenas sugere uma seção “outras formas de avaliar – ação avaliativa mediadora” sobre a importância das respostas dos alunos com relação ao erro e as possíveis intervenções do professor, no processo de construção de seu conhecimento.

Em relação aos registros de aprendizagem a Coleção “sugere que os registros sobre o aluno tenham sempre como ponto de partida o que ele aprendeu, o que ainda não aprendeu, por que não aprendeu e quais as intervenções necessárias” (Manual do Professor – Ápis 2019, p..23).

A Coleção de 2019 não apresenta nenhum instrumento de avaliação em seu Manual do Professor que possa orientar avaliação por parte do professor.

4.2.2 Concepção de leitura e de avaliação presente na Coleção Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2023)

Nesta seção apresentamos a análise dos Manuais do Professor das coleções Aprender Juntos e Ápis Mais, aprovadas no PNLD 2023.

a) Análise da Coleção Aprender Juntos (PNLD 2023)

A Coleção Aprender Juntos, no PNLD 2023 de Alfabetização é formada por três livros e apresentam oito unidades temáticas, conforme apresentou na Coleção de 2019. As seções e subseções referentes à leitura são: Navegar na leitura, Vamos ler imagens!, Leituras e Leitores, Sugestão de Leitura.

A análise dos *pressupostos teóricos* do Manual do Professor da Coleção Aprender Juntos indicou que o objetivo da Coleção e as seções e sequências didáticas que o compõem buscam favorecer a relação sujeito → sujeito e sujeito → objeto de conhecimento (seção introdutória p. VIII). Nessa perspectiva, a base teórica desta coleção está fundamentada nas

ideias de Bakhtin (2011) e Vygotsky (2007), no que tange à dialogicidade e à interação presentes nas concepções teórico-metodológicas, nos estudos de Tomas e Pring (2007), a respeito da educação baseada em evidências, e nas pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004), de Colomer e Camps (2003) e de Koch (2014), com relação ao trabalho com gêneros textuais e às estratégias de leitura e compreensão textual. (Seção introdutória p. VIII).

Quanto à leitura no processo de alfabetização, a Coleção inclui, entre os componentes já citados, a compreensão textual e a fluência prevista, nesta coleção, os pressupostos dispostos no documento da Política Nacional de Alfabetização, doravante PNA (Brasil, 2019), bem como as pesquisas citadas no RENABE (Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências; Brasil, 2021) e os princípios e preceitos da BNCC (Brasil, 2018), que também orientaram o trabalho de integração entre os eixos de Língua Portuguesa. (Manual do Professor – Aprender Juntos 2023, seção introdutória p. VIII).

Em relação a avaliação, a Coleção apresenta a *avaliação diagnóstica* para reconhecer o que os estudantes já sabem e o que eles trazem de suas experiências de mundo. Esses conhecimentos prévios nem sempre estão corretos sob o ponto de vista científico, mas são importantes para que o professor tome decisões sobre os caminhos a serem trilhados em sala de aula. Esse tipo de avaliação não deve ter como atributo notas, visto tratar-se de um diagnóstico sobre aquilo que o aluno já se sabe;

Em relação a *avaliação formativa* que muitos autores chamam de avaliação formativa (Perrenoud et al., 2002; Hadji, 2001) o processo em que o professor devolve ao estudante não apenas a nota (que somente informa e classifica seu rendimento de modo numérico), mas também comentários (que ajudam a verificar os acertos e os erros dos estudantes e com isso regulam a aprendizagem tanto dos estudantes quanto do próprio professor). Nessa fase, atividades de leitura e de produção textual, trabalhos coletivos de investigação e resolução de problemas e desafios cotidianos relacionados ao tema estudado também informam ao professor sobre possíveis necessidades de alteração em seu curso de trabalho e reorientação do processo de ensino-aprendizagem (Cortesão, 2002). (Manual do Professor – Aprender Juntos 2023, p. XV).

Ainda assim, a Coleção apresenta a avaliação de resultado ou final que tem por base provas escritas, a exemplo da seção Até breve! que foi elaborada para auxiliar o professor a realizar essa avaliação. Entretanto, a avaliação final também pode utilizar outros instrumentos, como apresentações orais, trabalhos, entre outros, com os quais o professor pode verificar se os objetivos de aprendizagem que ele traçou foram alcançados por seus

estudantes. Além disso, a avaliação final permite classificar os estudantes com relação ao grau de aproveitamento de suas aprendizagens (Haydt, 2000).

Porém, cabe uma ressalva, nem sempre o rendimento dos estudantes em uma prova revela o que eles realmente sabem. Por isso, a Coleção “não se recomenda utilizar apenas a avaliação de resultado, ainda que ela seja, por exemplo, composta da média de três provas.” (Manual do Professor – Aprender Juntos 2023, p. XV). A importância de utilizar diferentes instrumentos avaliativos está na ideia de que a avaliação deve ser abrangente para tentar captar as diferentes habilidades e competências dos estudantes.

As situações didáticas que envolvem o tratamento do erro, aliás, são consideradas, nesta Coleção como etapas de aprendizagem. Desta maneira, a Coleção propõe que “o professor deve incentivar os estudantes a pensar sobre o erro, pesquisar o percurso que os levou a esse equívoco, analisar com eles o que falta aprender ou os cuidados que devem ter para não errar” (Manual do Professor – Aprender Juntos 2023, p.XIV), uma vez que, essas práticas devem permanecer em todo o processo de avaliação.

Nessa perspectiva de acolhida e de ressignificação do erro como oportunidade de aprendizagem, cada intervenção requer novos dados, novo diagnóstico e nova análise de informações para assim determinar se a intervenção realizada foi efetiva ou não.

Em relação ao registro das aprendizagens a Coleção sugere sondagem diagnóstica, recurso que permite o registro de maneira aberta ou fechada do que os estudantes trazem como conhecimento prévio.

A Coleção sugere a seção Boas-vindas! como um possível instrumento para a realização dessa avaliação no início do ano letivo e a cada abertura de capítulo, por exemplo, há algumas questões para começo de conversa com os alunos, de forma a buscar informações sobre os conhecimentos prévios deles.

Além disso os “Recursos como o debate aberto oral, o questionamento participativo e o convite ao diálogo também são maneiras que permitem ao professor avaliar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Nesse ponto, o registro qualitativo do professor é essencial. Os registros podem ocorrer por meio de notas pontuais ou ficar dispostos em uma grade de habilidades e competências” (Manual do Professor – Aprender Juntos 2023, p. XV).

A Coleção Aprender Juntos aprovada no PNLD 2023 não apresentou em seu Manual do Professor instrumento para orientar avaliação da leitura aos professores.

b) Análise da Coleção Ápis Mais (PNLD 2023)

A Coleção Ápis, no PNLD 2023 para o ciclo de alfabetização, foi renomeada, passando a chamar-se Ápis Mais, e é formada por três livros e esses livros são constituídos por oito unidades temáticas. As seções e subseções referentes à leitura são: Leitura, Compreensão do texto, Aí vem..., Projeto de Leitura. Esta coleção didática alinha-se à proposta de desenvolvimento de competências, habilidades, práticas de linguagem e objetos de conhecimento expressos nos textos da BNCC e aos princípios e às orientações da PNA.

Um dos princípios norteadores do projeto didático que estruturou esta Coleção parte da concepção de organização por meio de sequências didáticas, que propõem um percurso para cada unidade, que, por sua vez, deve estar subordinado ao desenvolvimento sequencial do volume. Em cada unidade, a sequência didática é estruturada em torno de um gênero textual principal (texto), que atua como eixo organizador da sequência de conteúdos de leitura e interpretação, da produção de textos, das reflexões e estudos sobre a língua, bem como de estímulo de temas para conversas, debates e outras práticas de oralidade.

Em relação as formas e contribuições do eixo para a integração entre ensino e avaliação, o MP enfatiza que a leitura e a escuta de textos é uma das práticas de linguagem destacadas pela BNCC, cujo o foco dessa prática é a compreensão e a interpretação de textos, consideradas como conteúdos de ensino. Tais conteúdos devem se organizar em torno de procedimentos e estratégias específicas de leitura que fortaleçam e ampliem processos de sistematização na formação do leitor e que não podem prescindir de mediação intensa por parte dos professores. Em relação ao seu conteúdo a evolução sequencial dos tópicos de estudo do ano letivo sugerida busca facilitar o planejamento do professor. Tendo em vista o ano letivo com quarenta semanas e a previsão de nove aulas semanais destinadas ao componente curricular Língua Portuguesa, o plano apresenta os itens do Livro do Estudante e informações relativas à BNCC e à PNA. Além disso, são previstas ainda algumas aulas para que o professor realize, a seu critério, atividades extraclasse, por exemplo, avaliações planejadas ou projetos pedagógicos da escola ou de sua autoria, e avaliações processuais/formativas.

Em relação a orientação quanto ao planejamento para o início de cada semestre o LD propõe uma Avaliação diagnóstica, através da seção “Meu ponto de partida”; seguida de uma Avaliação processual/formativa, através da seção “Leitura/Escuta” (compartilhada e autônoma), cujo os aspectos avaliados são a compreensão de textos, desenvolvimento de vocabulário, consciência fonológica. Deste modo, cada unidade temática apresenta gêneros textuais específicos e as formas de avaliação.

Em relação as proposições de instrumentos e procedimentos de avaliação a Coleção considera as estratégias de leitura como procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo no ensino, uma vez que, podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. A estruturação de um instrumento que avalie a compreensão de texto deve considerar os mesmos procedimentos e estratégias empregados para a sistematização desse processo em sala de aula, no sentido de verificar se o estudante se apropriou das habilidades esperadas nos diversos momentos de leitura e compreensão de textos. Desta forma concordamos com Hoffmann (2014) quando afirma que um instrumento de avaliação torna-se verdadeiramente fonte de investigação sobre as aprendizagens dos alunos quando o professor tem uma prática avaliativa formativa/mediadora; ou seja, quando se abandona a prática de – perguntar para saber o que o aluno aprendeu – e se passa a perguntar para conhecer o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe e o que precisa aprender, para, assim e só assim, planejar as intervenções necessária para o desenvolvimento de suas aprendizagens, destacando suas formas de aprender (aluno) e suas formas de avaliar (professor).

Em relação ao tratamento do erro a Coleção apresenta do ponto de vista operacional em que alfabetizar é no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação [e] codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura [e à] soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura, conforme descrito em Silva apud PNA, p. 18.

O objetivo é que os estudantes pelo menos tentem fazê-lo, conforme está assegurado no enunciado. É treinando sem medo de censura ou erro que os estudantes se tornam confiantes na produção escrita “no nível da letra: caligrafia; envolve a planificação, a programação e a execução de movimentos de escrita”. (PNA, p. 34)

Deste modo, é importante ressaltar que o domínio do traçado das letras é um instrumento, entre outros, que auxiliará na aquisição de uma escrita mais autônoma, isto é, da capacidade de escrever sem a intervenção de um mediador.

Desta forma o traçar letras – em qualquer formato – é fruto do domínio de técnicas, as quais necessitarão da mediação do professor para que o estudante consiga identificar vários formatos de letra que circulam na sociedade, traçar letras de acordo com convenções do sistema de escrita da Língua Portuguesa, dominar o sentido da escrita em nossa língua, dar legibilidade ao que escreve, aumentar gradativamente a rapidez na escrita, etc. conforme descrevem Santos e Maluf (2010).

Como ponto forte a Coleção apresenta em seu Manual do Professor, um instrumento para avaliação da fluência leitora dos estudantes, uma vez que, está era a orientação da PNA, quanto a leitura de textos para os estudantes no processo de alfabetização. Conforme exemplo a seguir.

Figura 3: Instrumento para aferição de fluência em leitura oral

Aferição de fluência em leitura oral						
Nome do estudante:						
Turma:						
Data da realização da avaliação:						
Número de palavras do texto	Tempo de leitura esperado para o ano	Tempo de leitura real	Número esperado de palavras lidas com imprecisão ou dificuldade	Número real de palavras lidas com imprecisão ou dificuldade	Lista de palavras lidas com imprecisão ou dificuldade	Observações

Fonte: Manual do Professor – Coleção Ápis 2023, pág. 23

Para avaliação da leitura e compreensão de textos, a Coleção não apresenta um instrumento, mas considera que os mesmos procedimentos empregados para sistematização da aferição da fluência em leitura oral, no sentido de verificar se o estudante se apropriou das habilidades esperadas pelos diversos momentos de leitura e compreensão de textos. Para isso a Coleção indica algumas questões e/ou atividades que devem ser consideradas neste momento, tais como:

- Questões com objetivo de verificar se o estudante localiza informações e se faz inferências simples de sentido de palavras ou expressões situadas nos textos;
- Atividades que avaliem se o estudante já infere efeitos de sentido mais evidentes produzidos por escolhas de linguagem presentes nos simples (rimas, repetição de palavras, sonoridades);
- Questões com objetivo de verificar se o estudante faz inferências mais complexas de significado ou de intencionalidades implícitas em um texto;
- Propostas para encaminhamentos de resumos ou esquematizações simples de textos lidos como formar de afalar se o estudante entende o sentido global do texto.

4.2.3 Aproximações e distanciamentos concepções de leitura e avaliação nas Coleções Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e 2023)

Se em trabalhos anteriores (Silva, 2016b) as coleções didáticas partem de uma percepção de que a leitura não precisaria ser avaliada e/ou que caberia a cada professor decidir o porquê, o que, quando, como avaliar este eixo da Língua Portuguesa. E que a avaliação é um processo coletivo e tem objetivo de regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos como um processo contínuo, diagnóstico, mediador, qualitativo, informativo.

Desta forma as coleções aprovadas no PNLD 2019 foram pautadas na BNCC cuja concepção de leitura é tomada por um sentido mais amplo dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento, tornando-se assim, um dos quatro eixos fundamentais da linguagem, ou seja, a BNCC estabelece uma abordagem integral à leitura.

A concepção de leitura presente na BNCC e que permeia as coleções didáticas aprovadas no PNLD 2019 vai além da decodificação de letras e palavras; ela enfatiza a compreensão, interpretação e reflexão sobre textos diversos, bem como o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do aluno.

Ainda segundo a BNCC, a leitura deve ser encarada como uma habilidade fundamental para a participação ativa na sociedade contemporânea, permitindo o acesso ao conhecimento, o exercício da cidadania e a construção de identidades individuais e coletivas. Além de reconhecer a importância de uma educação letrada que promova a inclusão, valorizando as diversas formas de expressão cultural e linguística presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, os livros didáticos aprovados propõem práticas de leitura que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, sugere-se a utilização de diferentes gêneros textuais, mídias e linguagens, bem como a integração da leitura com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Ambas as coleções aprovadas no ano de 2019 apresentam a ideia de “uma proposta didática que, calcada no desenvolvimento das competências” (Manual do Professor – Coleção Aprender Juntos, 2019). Essas competências, juntam-se as habilidades que são propostas para o ensino e desenvolvimento da leitura na BNCC.

Em relação à avaliação da leitura, a BNCC traz em seu texto algumas estratégias de leitura que devem ser ensinadas e trabalhadas, de modo que os alunos possam desenvolver capacidades de leitura ao longo dos cinco primeiros anos do EF, dentro do componente curricular Língua Portuguesa. Além de não reconhecer que o 3º ano do EF seria mais um

período próprio da alfabetização, há uma tendência a reduzir a alfabetização a uma técnica de ensino baseada na relação codificação e decodificação.

Diante desta problemática epistemológica, surge o Decreto nº 9.776/2019, que institui a PNA – Política Nacional de Alfabetização – que pretende oferecer às redes de educação, por meio de programas e ações, contribuições das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Caracterizada como uma política de alfabetização eficaz que trará reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país, surge para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. A PNA prioriza-se a adoção de métodos fônicos e a valorização do domínio das habilidades básicas de leitura e escrita na idade adequada, retrocedendo todos os avanços realizados no campo da alfabetização nos últimos anos.

Ao apresentar uma visão mais tradicional da avaliação, centrada em testes padronizados e resultados quantitativos, com foco na mensuração do desempenho em habilidades específicas de leitura. A PNA propõe a utilização de métodos fônicos como base para o ensino da leitura, priorizando o reconhecimento das correspondências entre letras e sons, bem como a aplicação desses conhecimentos na decodificação de palavras e textos.

Há apresentação de uma ficha de auto avaliação para os estudantes ao final de cada unidade na Coleção Ápis Mais 2023 a partir do 2º ano, de modo que a criança marque o “x” em como ela se saiu na unidade ensinada, conforme exemplo a seguir:

Figura 4: Ficha de auto avaliação presente na Coleção Ápis 2023 – 2º ano.

O QUE ESTUDAMOS		
AUTOAVALIAÇÃO		
● PINTE OU FAÇA UM X NA COLUNA QUE MOSTRA COMO VOCÊ SE SAIU NESTA UNIDADE. Respostas pessoais.		
UNIDADE 1	AVANCEI	PRECISO ESTUDAR MAIS
● LER E COMPREENDER POEMA.		
● CONHECER NOVAS PALAVRAS E SEU SIGNIFICADO.		
● LER EM VOZ ALTA.		
● COMPLETAR POEMA COM RIMAS.		
● RECITAR ORDEM ALFABÉTICA.		
● SEPARAR AS LETRAS VOGAIS DAS LETRAS CONSOANTES.		
● RELEMBRAR AS LETRAS B/P E F/V E SEUS SONS.		
● PARTICIPAR DE ATIVIDADES EM GRUPO.		

Diante disso a PNA tende a orientar a avaliação da leitura por testes padronizados e instrumentos de medida quantitativa, buscando verificar o desempenho dos alunos em habilidades específicas, como a identificação de palavras, a fluência na leitura oral e a compreensão de textos, baseando-se assim em resultados imediatos e mensuráveis, priorizando a eficácia do processo de alfabetização. É com essa proposta que permeia o edital do PNLD 2023 e conseqüentemente a aprovação dos manuais e livros didáticos de alfabetização.

Identificamos algumas lacunas em relação as propostas apresentadas pelas Coleções didáticas, entre elas estão:

- No livro didático do 3º ano da Coleção Aprender Juntos 2019 identificamos que a criança é estimulada a ler sozinha mais vezes e conseqüentemente a criar mais hipóteses de leitura;
- No livro didático do 1º ano da Coleção Aprender Juntos – 2023 os alunos não são estimulados a realizarem a leitura sozinho, sempre precisam acompanhar a leitura do professor;
- Ao final de cada unidade temática os livros didáticos da Coleção Aprender Juntos 2023 apresentam sugestões de leitura para as crianças, no entanto, não apresentam formas de como se deve realizar essa leitura;
- Ao final dos livros da Coleção Aprender Juntos – 2023 há um conjunto de atividades para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do ano letivo;
- No livro do 2º ano da Coleção Aprender Juntos – 2023 há um trabalho de interpretação/retirar informações explícitas de textos, porém não há indicação de que são atividades de avaliação;
- Ao final de cada um dos livros da Coleção Aprender Juntos 2023 há um conjunto de atividades para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do ano letivo;
- No Manual do Professor da Coleção Aprender Juntos 2019 ao final de cada unidade temática é apresentada em linhas gerais “possibilidades de avaliação formativa para os objetivos pedagógicos do capítulo”. Não há nada específico para leitura;
- A Coleção Ápis 2019 foca em seus livros a interpretação coletiva dos textos;
- Os Manuais do Professor da Coleção Ápis 2019 apresenta projetos de leitura para o professor desenvolver com os alunos ao longo do ano, mas não apresenta subsídios de avaliação da leitura;

- O principal eixo de aprendizagem/ensino do 1º ano da Coleção Ápis 2019 é a apropriação do sistema de escrita alfabética e escrita de palavras, não há um trabalho sistemático do eixo da leitura;
- A partir do livro do 2º ano da Coleção Ápis 2019 é apresentado ao final de cada unidade uma ficha de auto avaliação, no entanto, nesta ficha não fica explícito para a criança como refletir sobre suas aprendizagens, essa orientação é apresentada apenas ao professor no Manual do Professor;
- A ficha de avaliação encontrada ao final de cada unidade da Coleção Ápis 2019, no Manual do Professor, não evolui de acordo com as aprendizagens da criança, permanecendo a mesma em todas as unidades, apenas muda-se o gênero que foi trabalhado naquela unidade;
- Na Coleção Ápis 2023 foram encontradas atividades em que pedia treino de leitura pelas crianças, conforme orientação da PNA.

Diante das análises observamos que as Coleções deixam a desejar no aspecto que se refere a avaliação da leitura, uma vez que, os próprios documentos oficiais não fornecem orientações para avaliação das aprendizagens dos alunos, como também não enfatizam a necessidade de subsídios aos professores em relação ao processo avaliativo da leitura.

No entanto, com a revogação da PNA e a instituição de uma nova política de alfabetização em 2023 com o Decreto nº 11.556/2023, cuja finalidade é garantir o direito da criança de aprender a ler e escrever, esperamos um alinhamento com o PNLD.

4.3 Panorama das propostas avaliativas das Coleções Aprender Juntos e Ápis (PNLD 2019 e PNLD 2023)

Nesta seção iremos apresentar as propostas avaliativas da leitura presentes nas duas coleções do Aprender Juntos e Ápis nas Edições do PNLD 2019 e 2024 no que se refere à quantidade de atividades, discriminação das atividades, tipo de atividade, modo de execução, finalidade e orientações.

4.3.1 Quantidade das atividades avaliativas de leitura por coleção

Foram encontradas, respectivamente, **286** e **306** atividades de leitura nas Coleções Aprender Juntos e Ápis ao longo dos PNLDs 2019 e 2023. Porém, identificamos que poucas destas possuíam foco avaliativo na leitura, conforme podemos observar na tabela abaixo. A

tabela 1 indica os quantitativos de atividades com foco avaliativo de leitura as Coleções Aprender Juntos e Ápis nos PNLD 2019 e 2023.

Tabela 1 – Quantitativo de atividades avaliativas por coleção – PNLD

Atividades com foco avaliativo	Ano Escolar	PNLD 2019		PNLD 2023		Valores totais por ano escolar e coleção	
		Quantidade	%	Quantidade	%		
Coleção Aprender Juntos (CAJ)	1º ano	24/94 ⁷	25,53%	7/37	18,91%	31/131	23,66%
	2º ano	19/43	44,18%	5/30	6%	24/73	32,87%
	3º ano	17/41	41,46%	9/41	21,95%	26/82	31,07%
Por coleção		60/178	33,70%	21/108	19,44%	81/286	28,32%
Coleção Ápis (CAP)	1º ano	2/33	6,06%	9/44	20,45%	11/77	14,28%
	2º ano	21/42	50%	12/53	22,64%	33/95	34,73%
	3º ano	10/44	22,72%	16/90	17,77%	26/134	19,40%
Por coleção		33/119	27,73%	37/187	19,78%	70/306	22,87%

Fonte:Silva, 2024.

O 1º ano da Coleção Aprender Juntos (PNLD 2019), por sua aproximação com a BNCC que teve como um dos principais objetivos ensinar a alfabetização das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, apresenta um número significativo de atividades de leitura com foco avaliativo, mesmo que a porcentagem seja mais baixa que os outros anos. Destacamos que a porcentagem se torna baixa devido a grande quantidade de atividades de leitura neste ano escolar, diferentemente dos outros anos escolares que apresentam uma porcentagem alta, porém poucas atividades de leitura e também de atividades de leitura com foco avaliativo, em relação a este ano escolar. Já o PNLD 2023, esta coleção apresenta pouquíssimas atividades de avaliação da leitura, apesar de manter a mesma quantidade de atividades de leitura no terceiro ano.

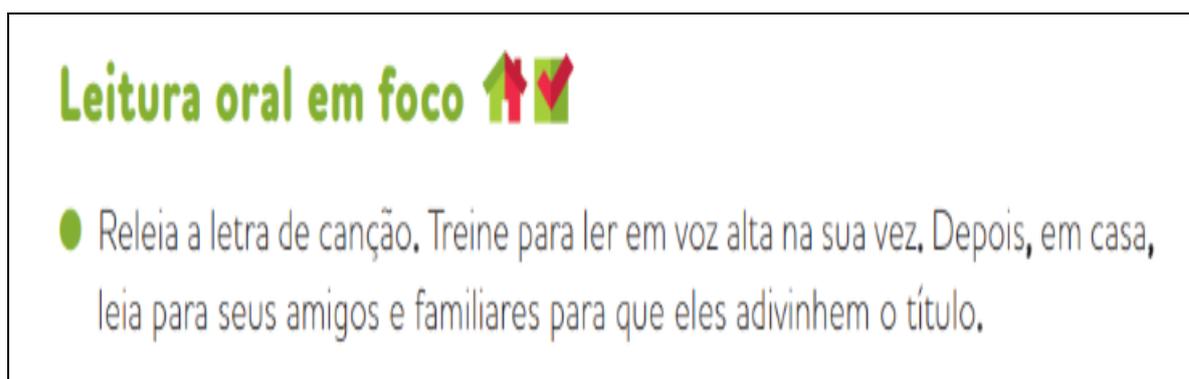
Diferentemente a Coleção Ápis, no PNLD 2019, cujo seu foco está intrínseco a aquisição do sistema de escrita alfabética no primeiro ano do ensino fundamental, a maior quantidade de atividades de leitura com foco avaliativo aparece no segundo ano do ensino fundamental, não por destoar da BNCC, mas por uma questão de escolha metodológica da coleção em questão.

⁷ Em relação à quantidade, usamos a representação de uma fração em que o numerador representa as atividades com foco avaliativo na leitura e o denominador representa as atividades de leitura no geral.

Já o PNLD 2023 que possui estreita proximidade com a PNA com “uma concepção de alfabetização, de leitura e de avaliação, aproximando-se mais de uma perspectiva associacionista de construção do conhecimento, ao dar destaque a à expressão “instrução fônica sistemática” (Brasil, 2019). Desta forma, como podemos ver em valores totais, houve uma diminuição significativa das atividades de leitura com foco avaliativo bem como em relação às atividades de ensino destinadas à leitura. Em suma, a maior concentração de atividades avaliativas de leitura Coleção Ápis Mais se encontra principalmente no segundo e terceiro ano do ensino fundamental deste PNLD (2023).

No entanto destacamos que estas atividades avaliativas estavam voltadas para a fluência da leitura seguindo as orientações da PNA no edital do PNLD 2023, conforme exemplo a seguir:

Figura 5: Treino de Fluência conforme orientações da PNA



Fonte: Coleção Ápis Mais – 3º ano– PNLD 2023 – p.51.

A partir de atividades como estas, identificamos que as propostas não apresentam muitas contribuições para o processo avaliativo da leitura, uma vez que, não leva o aluno a compreensão ou reflexão sobre o texto lido.

Em linhas gerais, destacamos que em termos percentuais ambas coleções não apresentaram um quantitativo de atividades que se torne majoritário, atingindo no máximo 35% do total destinado à leitura. A Coleção que mais se destacou em quantidade de atividades foi a coleção Aprender Juntos (28,32%), somando-se o PNLD 2019 e 2023, em detrimento da coleção APIS (22,37%).

Nas próximas seções iremos apresentar as atividades avaliativas da leitura e como elas aparecem nas coleções aprovadas no PNLD 2019 e 2023.

4.3.2 Discriminação das atividades avaliativas de leitura por coleção

Em nossa análise das propostas avaliativas da leitura dividimos, inicialmente, em dois grandes blocos de atividades de *fluência* e o de *compreensão de texto* conforme apresentamos na tabela a seguir.

Tabela 2 – Discriminação das atividades avaliativas envolvendo o comando e enunciado do texto por coleção – PNLD

Atividades com foco avaliativo	Ano Escolar	PNLD 2019		PNLD 2023	
		Fluência	Compreensão Leitora	Fluência	Compreensão Leitora
Coleção Aprender Juntos (CAJ)	1º ano	8	16	4	3
	2º ano	9	10	4	1
	3º ano	13	4	5	4
Coleção Ápis (CAP)	1º ano	1	1	6	3
	2º ano	14	7	6	6
	3º ano	5	5	8	8
Total geral	----	50	43	33	25

Fonte:Silva, 2024.

A tabela 2 indica o quantitativo de atividades avaliativas envolvendo o comando/enunciado do texto por coleção do PNLD. Como podemos verificar há uma preocupação no PNLD 2019 da Coleção Aprender Juntos já no 1º e 2º anos do ensino fundamental o trabalho com a compreensão leitora dos textos que as crianças estão aprendendo a ler e só no 3º ano do ensino fundamental é que o trabalho com a fluência fica mais evidente nas propostas avaliativas da leitura, o que de fato é esperado para este ano escolar. Já o no PNLD 2023 vemos essa equação equilibrar e o trabalho com os dois blocos tanto o da fluência como o da compreensão estar bem equilibrados. Provavelmente, este fato ocorre, devido às orientações da PNA e da BNCC que permeiam o edital deste PNLD.

Na Coleção Ápis, tanto no PNLD 2019 quanto no PNLD 2023, percebemos que o trabalho com a fluência é semelhante, exceto no 1º ano do PNLD 2019. No PNLD 2019, esse trabalho se dá a partir do 2º ano do ensino fundamental e no PNLD 2023 esse trabalho é mais sistemático no PNLD 2023. De modo que as atividades avaliativas da leitura envolvendo a compreensão leitora, do texto que está sendo lido/trabalhado com os alunos, são bem equiparadas a de fluência.

Em linhas gerais, destacamos que o PNLD 2019, envolvendo ambas as coleções, apresentou mais atividades de fluência e de compreensão leitora em relação ao PNLD 2023.

Provavelmente isto se deva ao fato de o PNLD 2023, pautado na perspectiva somativa de avaliação, ter elegido a fluência como o principal aspecto da leitura a ser avaliado por todos os docentes. Além disso, há pouco incentivo no PNLD 2023 na prática de ensino e de avaliação que considere os gêneros textuais e suas particularidades no momento do ensino e de avaliação, tendo como incentivo a decodificação e codificação como, quase, exclusivamente aspectos que comprovariam a capacidade de leitura dos estudantes. Este elemento reduz o processo de leitura e de compreensão de texto a apenas uma aferição da fluência, em detrimento do desenvolvimento de habilidades de leitura pelas crianças.

Como ressaltado por Mainardes (2021), é necessário ter intencionalidade, avaliação permanente, significado, mediação adequada, reciprocidade entre aluno e docente, dialogicidade, modulação e continuidade para que as práticas se tornem sistemáticas e significativas. Desta forma, mesmo Coleção do PNLD 2023 ter como o foco a ‘sistematização da fluência’ para que o estudante a desenvolva, como requer a PNA, esta prática pelo docente e estudante, por vezes, pode se tornar não significativa, pois os textos são muitas vezes cartilhados, descontextualizados e não se configuram como textos do universo infantil. Estes seguem, apenas, a lógica de uma articulação de sílabas da mais fácil a mais complexa, sem considerar a criança como um ser ativo neste processo de apropriação da leitura e de sua avaliação através de gêneros textuais contextualizados e significativos. Ou seja, a fluência é importante habilidade no avanço da compreensão leitora, mas esta precisa ser desenvolvida em meio a práticas de leitura (de ensino e/ou de avaliação) e não desconectada destas.

Após a classificação já apresentada, aprofundamos a análise dos dois blocos (fluência e compreensão de texto⁸). Primeiramente, identificamos a forma de leitura do texto: leitura compartilhada (LC), leitura pelo Professor (LP), leitura individual (LI), Leitura pelo professor acompanhada pelo estudante (LPAE) e Leitura silenciosa (LS). Em seguida, verificamos a relação da leitura com o tipo de avaliação realizada: Avaliação explícita (AE) ou avaliação implícita (AI).

Desta forma, primeiramente identificamos que, em relação à fluência, foram exploradas a leitura de imagem, textos curtos e longos através de diversos formatos de leitura. Em todos os anos do ciclo, nas duas coleções e nos dois PNLDs, verificamos que há atividades que possuem foco na leitura explícita e implícita, através de momentos individuais, coletivos e em dupla, conforme apresenta a Tabela 3.

⁸Na Categorização das atividades de fluência e compreensão de textos, iremos indicar apenas o aparecimento da forma de leitura e sua relação com o momento avaliativo executado (se explícito ou implícito), sem mensurar a frequência de cada ocorrência por isto extrapolar a intencionalidade desse trabalho.

Tabela 3 – Exploração da avaliação nas atividades de fluência de leitura

Tipo de leitura		Coleção ⁹	PNLD 2019			PNLD 2023		
			1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Fluência	Imagens	CAJ	LI/AE	LI/AE LI/AI	LC/AE LI/AE	LI/AE	LI/AE(2)	LI/AE(2)
		CAP		LC/AE(11)	LI/AE	LI/AE	LS/AE	LI/AE(6) LS/AE
	Texto curto	CAJ	LPAE/AE (2) LI/AE LC/AE (2)	LI/AI LPAE/AI(2) LI/AE(4)	LS/AE(7) LI/AE(2)	LP/AE(2) LPAE/AE	LPAE/AE LI/AE	LS/AE LI/AE(2)
		CAP	LI/AE	LPAE/AE(2) LI/AE	LI/AE(4)	LC/AE(2) LPAE/AE(2) LS/AE	LS/AE(2) LI/AE	LI/AE(2) LS/AE(3) LPAE/AE
	Frases	CAJ	-	-	LI/AE(2)	-	-	-
		CAP				LI/AE		LI/AE
	Textos longos	CAJ	LPAE/AE (2)					
		CAP						

Fonte: Silva, 2024.

⁹ Onde se tem CAJ lê-se Coleção Aprender Juntos e onde se tem CAP lê-se Coleção Ápis.

Apresentamos a seguir dois exemplos de atividades que exploraram a fluência de leitura: uma com foco na avaliação explícita e a outra com foco na avaliação implícita.

Figura 6: Atividade de fluência com foco avaliativo explícito

1
LEIA A FÁBULA ABAIXO.


O GAROTO DO “OLHA O LOBO”

UM PASTORZINHO QUE CUIDAVA DE SEU REBANHO PERTO DE UM POVOADO GOSTAVA DE SE DISTRAIR DE VEZ EM QUANDO GRITANDO:

– OLHA O LOBO! SOCORRO! OLHA O LOBO!

DEU CERTO UMAS DUAS OU TRÊS VEZES. TODOS OS HABITANTES DO POVOADO VINHAM CORRENDO AJUDAR O PASTORZINHO E SÓ ENCONTRAVAM RISADAS DIANTE DE TANTO ESFORÇO. UM DIA APARECEU UM LOBO EM CARNE E OSSO. O MENINO GRITOU DESESPERADO, MAS OS VIZINHOS ACHARAM QUE ERA SÓ BRINCADEIRA E NEM PRESTARAM ATENÇÃO. O LOBO PÔDE DEVORAR TODAS AS OVELHAS SEM SER PERTURBADO.

MORAL: OS MENTIROÇOS PODEM FALAR A VERDADE QUE NINGUÉM ACREDITA.

FÁBULAS DE ESOPO. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 1997. P. 70.

A. EXPLIQUE POR QUE O TÍTULO DA FÁBULA É “O GAROTO DO ‘OLHA O LOBO’”. Porque o pastorzinho se distraía gritando “Olha o lobo!”, levando as pessoas a cair em sua brincadeira ao ir ajudá-lo.

Figura 7:Atividade com foco avaliativo implícito (orientação ao professor)

COLEÇÃO DE PALAVRAS

● OBSERVE ALGUMAS PALAVRAS QUE VOCÊ ESTUDOU NESTA UNIDADE E ACOMPANHE A LEITURA DELAS COM A PROFESSORA.



EMA: É A MAIOR AVE BRASILEIRA.

AS IMAGENS NÃO ESTÃO REPRESENTADAS EM PROPORÇÃO.



ROMÃ: É UMA FRUTA MUITO SABOROSA.



URUBU: É UMA AVE QUE SE ALIMENTA DE ANIMAIS MORTOS, AJUDANDO A MANTER A NATUREZA LIMPA.

49

Avaliação processual/formativa

Sugere-se que os estudantes leiam as palavras da seção **Coleção de palavras** e ampliem a lista conforme o nível de leitura deles: ALINE, IVO, EDU, OVO, CÃO, PÉ, URUBU, EU, PAI, MÃE.

Com base na leitura em voz alta de cada uma das palavras durante a avaliação individual dos estudantes, analisar a precisão das respostas (acertos) em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Pode-se observar:

- o **efeito de frequência**: palavras familiares e de uso frequente são lidas mais rapidamente do que palavras não familiares e pouco usadas;
- o **efeito da regularidade**: palavras regulares (em que há correspondência unívoca entre grafemas e fonemas) são lidas mais acurada e rapidamente do que palavras irregulares;

- o **efeito de extensão**: palavras curtas são lidas de forma mais precisa do que palavras longas;
- o **efeito de lexicalidade**: palavras reais são lidas de forma mais precisa do que pseudopalavras. (RENABE, p. 245)

07

Fonte: Coleção Ápis – 1º ano– PNLD 2023 – p.97

A Análise da Tabela 3 indica que há um foco muito explícito para que a alfabetização se dê na identificação de palavras e leitura de imagens, em detrimento da compreensão de textos. Ainda, podemos perceber que ambos PNLDs possuem uma intencionalidade na aferição da leitura como preditor de que o estudante está conseguindo realizar o ato de ler.

Destacamos que apenas duas atividades no PNLD 2019 representaram uma avaliação implícita da leitura. A grande maioria apresentava explicitamente a intencionalidade de avaliar a fluência. Há uma grande parte das atividades voltada para a leitura individual com foco na fluência, percebe-se que, provavelmente, essas atividades eram realizadas com o estudante treinando a codificação e decodificação, destituído de sentido, a fim de ser aferido pelo professor. Percebe-se que poucos momentos foram solicitados a leitura compartilhada entre os pares, principalmente nos terceiros anos das coleções, o que poderia gerar diversos debates relacionados às sílabas que apresentassem maior dificuldade para os estudantes.

Desde o lançamento do Proletramento (2008) até a publicação do Compromisso Criança Alfabetizada (2023), há uma constante intencionalidade em averiguar o processo de fluência da leitura, por considerar que este faz parte do processo de codificação e decodificação e que isto pode contribuir com a compreensão textual. Concordamos com isto e compreendemos que a fluência é um dos elementos a serem avaliados na leitura. No entanto, o foco explícito e quase exclusivo que a BNCC traz na decodificação e codificação medida pela fluência é que torna desproporcional o trabalho com leitura na alfabetização. Como está posto na BNCC que é preciso conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita, transportar sons da língua em material gráfico. Assim, o processo de leitura e sua multiplicidade ficam reduzidos a reconhecer grafemas e transpor para sons, medidos pela enunciação, sem necessariamente ser compreendido e ter sentido para quem os pronuncia. Esta é a nossa crítica.

Em relação à compreensão de textos, a tabela 4 apresenta de forma sintética os tipos de exploração das habilidades encontrados nas coleções em ambos PNLDs.

Foram encontrados nas Coleções analisadas, basicamente cinco *modos de leitura* das atividades de leitura, que iremos apresentamos na Tabela 4. Os modos de leitura identificados são: LC (leitura coletiva), LP (leitura pelo professor), LI (leitura individual), LPAE (leitura pelo professor acompanhado pelo estudante) e LS (leitura silenciosa). Da mesma forma que foi feito em relação á fluência, na compreensão de textos verificamos a relação da leitura com o tipo de avaliação realizada: Avaliação explícita (AE) ou avaliação implícita (AI).

Tabela 4 – Exploração pelas coleções do PNLD da avaliação nas atividades de compreensão de leitura

Tipo de leitura		Coleção	PNLD 2019			PNLD 2023		
			1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Compreensão de leitura	Ativar conhecimentos prévios	CAJ	LP/AE LC/AE		LP/AE/AE LS/AE	LC/AI		
		CAP	LC/AE	LI/AE(2) LP/AE/AE	LI/AE	LP/AE(2)	LP/AE/AE	
	Retirar informação explícita do texto	CAJ	LP/AE/AE LP/AE/AE LS/AE	LI/AE(2) LS/AE LI/AI(3)		LP/AE/AI LP/AE/AE		LI/AE(3)
		CAP			LI/AE		LC/AE(3) LP/AE/AE	LI/AE(3) LP/AE/AE LC/AE
	Estabelecer relações lógicas entre partes do texto	CAJ	LP/AE	LI/AE				
		CAP	-	-	-	-	-	-
	Identificar tema ou aprender o sentido geral do texto	CAJ	-	-	-	-	-	-
		CAP		LI/AE				
	Inferir	CAJ	LI/AE LC/AE	LP/AE/AE				
		CAP				LS/AE	LI/AE	
	Extrapolação	CAJ		LI/AE				

		CAP						
Fazer hipóteses e confirmá-las	CAJ	LS/AE LP/AI LI/AE (2)	LC/AE	LS/AE LI/AE		LP/AE	LP/AE	
	CAP		LPAE/AE LI/AE(2)	LS/AE LI/AE(2)			LI/AE LC/AE	
Exploração da intertextualidade	CAJ	LI/AE (2)						
	CAP	-	-	-	-	-	-	
Exploração e características do gênero textual	CAJ	-	-	-	-	-	-	
	CAP	-	-	-	-	-	-	
Explorar recursos estéticos e expressivos do texto	CAJ	LS/AE						
	CAP	-	-	-	-	-	-	
Emitir opinião sobre o texto	CAJ	LS/AE						
	CAP						LI/AE	
Identificar tema ou ideia central de parte do texto	CAJ	-	-	-	-	-	-	
	CAP	-	-	-	-	-	-	

Fonte:Silva, 2024.

Identificamos uma diversidade de atividades de leitura que exploravam, além das habilidades específicas para a compreensão de textos, conforme ressaltam os teóricos na área, davam oportunidade de a criança pensar no que foi respondido e fazer uma avaliação ou auto avaliação durante o processo de compreensão textual, ora coletivamente ora de forma individual ora em duplas.

Podemos identificar que a coleção CAJ foi a que apresentou mais atividades de compreensão de textos com foco na avaliação explícita, em detrimento da coleção CAP. As habilidades mais exploradas foram: ativar conhecimentos prévios, retirar informação explícita do texto, fazer hipóteses e confirmá-las.

Outras habilidades, que são extremamente importantes no âmbito avaliativo por proporcionar a explanação pelo estudante de como ele compreendem o texto, foram pouco exploradas de forma explícita, tais como: emitir opinião sobre o texto, inferir, estabelecer relações lógicas entre partes do texto e identificar tema ou aprender o sentido geral do texto.

Destacamos que em apenas três momentos encontramos a avaliação implícita na exploração das habilidades de leitura, sendo esta abordada através de diferentes modos de ler: a habilidade de ‘Fazer hipóteses e confirmá-las’ foi explorada através da leitura pelo professor; a habilidade de ‘Ativar conhecimentos prévios’ foi estimulada através da leitura pelo professor acompanhada pelo aluno; e a habilidade de ‘Retirar informação explícita do texto’ foi foco desse tipo de avaliação quando era realizada a leitura coletiva.

Ainda, apontamos habilidades que não foram exploradas em ambas as coleções do ponto de vista da avaliação implícita e explícita, tais como: identificar tema ou ideia central de parte do texto bem como exploração e características do gênero textual. Estas habilidades poderiam proporcionar discussões coletivas aprofundadas sobre a compreensão leitora atreladas ao processo avaliativo explícito ou implícito.

Destacamos que ambos PNLDS trouxeram, apesar de em pouca quantidade, bons exemplos de exploração de habilidade de leitura atrelados a uma avaliação explícita e em três momentos implícita. Estes exemplos podem contribuir para que crianças avancem na compreensão leitora, mas, também, para que tenham a possibilidade de refletir de forma aprofundada sobre a constituição do texto e seus sentidos, fazendo uso de caminhos avaliativos promovidos pelo livro didático. Como destacado por Souza e Barbosa (2006), a leitura se torna processo de construção de sentidos quando o seu ensino possui intencionalidade através de atividades que promovem conflitos cognitivos e avanço na compreensão textual.

A partir da análise da Tabela 4 podemos identificar que várias habilidades de compreensão leitora são exploradas pela coleção agregadas a uma intencionalidade avaliativa (explícita ou implícita) e outras não o são quando a própria habilidade poderia possibilitar esse tipo de exploração, como o exemplo a seguir.

Figura 8: Atividade de compreensão de textos com foco avaliativo explícito

10 Nessa história, Cascão percebe que o mais importante não é o ouro. O que o fez chegar a essa conclusão?
O fato de não poder se alimentar nem brincar com seu porquinho de estimação.

- E para você, o que é mais importante? Como você imagina que seria sua vida se tudo em que você tocasse virasse ouro? Converse com os colegas.

Respostas pessoais.

Saber Ser

cento e setenta e três **173**

Fonte: Coleção Aprender Juntos – 2º ano– PNLD 2023 – p.173

Figura 9: Atividade de compreensão de textos com foco avaliativo implícito

Orientações didáticas

- Considerando que o trabalho com a leitura de textos de diferentes gêneros é indicado mesmo que o aluno ainda não tenha completado o processo de aquisição da leitura e da escrita ou consolidado o processo de alfabetização, é importante ressaltar que há estratégias diversas para realizar as seções de leitura nessa etapa de escolarização.
- As quadrinhas, assim como os trava-línguas e as parlendas, são textos conhecidos de memória pelos alunos e que podem ser usados para leitura antes mesmo de eles saberem ler convencionalmente, visto que estabelecem relações entre o oral e o escrito. É interessante criar com os alunos um repertório de textos memorizados e tê-los em lugar de fácil acesso, pois, ao tentar ajustar o falado ao escrito, eles podem refletir e avançar em suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. É relevante que os textos contenham dicas que possam favorecer a interpretação deles, que lhes permitam fazer antecipações da leitura, como ilustrações, por exemplo.
- Leia as quadrinhas com entonação e ritmo. Pergunte aos alunos o que acharam delas e se já as conheciam (EF01LP43).

Fonte: Coleção Aprender Juntos – 1º ano– PNLD 2019 – p.54

Portanto, identificamos a importância das atividades de compreensão leitora estarem vinculadas às atividades avaliativas, tendo em vista ser um rico momento de troca de conhecimentos e aprofundamento sobre o texto lido.

4.3.3 Tipos de atividades avaliativas por coleção

A análise das Coleções, em relação ao tipo de atividades de leitura com foco avaliativo, indicou que, em sua maioria, o foco avaliativo é explícito no enunciado e não nas orientações dadas ao professor através do Manual do Professor.

É importante destacar este aspecto, uma vez que, deste modo com atividades explícitas os alunos participam de seu próprio processo avaliativo, sabendo o que estão sendo avaliados e como. Diante disso, concordamos com Luckesi (2000) que é importante que o aluno esteja integrado ao processo de avaliação enquanto sujeito. As atividades encontradas nas duas categorias estão apresentadas a seguir (Tabela 5).

Tabela 5 – Tipo de atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Aprender Juntos	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
No enunciado	60	21
Nas orientações ao professor no MP	-	-
Total	60	21
Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Àpis	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
No enunciado	33	36
Nas orientações ao professor no MP	-	1
Total	33	37

Fonte:Silva, 2024.

A análise da Tabela 5 indicou, em relação ao *tipo de atividade com foco avaliativo*, destacamos a Coleção Aprender Juntos no PNLD 2019 cujo foco avaliativo no enunciado é maior que no PNLD 2023, revelando uma preocupação em proporcionar a inserção dos alunos em seu processo avaliativo.

Concordamos com Menin (2010) quando afirma que há necessidade de reinventar a avaliação da leitura, pois o procedimento da avaliação, quase sempre, é o último a ser planejado e, muitas vezes, sequer está incluso nas práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Contudo, a Coleção Aprender Juntos não trouxe em nenhum dos dois PNLDs (2019 e 2023) orientações ao professor nas atividades avaliativas com foco avaliativo, destacando assim sua preocupação em inserir os alunos na proposta avaliativa, sem trazer elementos que subsidiassem a prática docente avaliativa de forma específica.

Já Coleção Ápis, apresentou uma quantidade maior de atividades com foco avaliativo no enunciado no PNLD de 2023 e ainda apresentou uma atividade que trouxe orientações ao professor no Manual do Professor da referida coleção. Em relação a esta atividade, que apenas orienta o professor quanto ao processo avaliativo, identificamos que apresenta apenas um caráter de verificação do que foi aprendido pelo aluno, sem reflexão da mesma forma que foi posto na atividade. O exemplo a seguir elucida o formato da atividade.

Figura 10: Atividade com foco avaliativo nas orientações ao professor no MP

HORA DE ORGANIZAR O QUE ESTUDAMOS

● LEIAM COM A PROFESSORA O ESQUEMA A SEGUIR E VEJAM OS SINAIS DE PONTUAÇÃO ESTUDADOS.

SINAIS DE PONTUAÇÃO

```

graph TD
    A[SINAIS DE PONTUAÇÃO] --> B["(?) PUNTO DE INTERROGAÇÃO"]
    A --> C["(.) PUNTO FINAL"]
    A --> D["(!) PUNTO DE EXCLAMAÇÃO"]
          
```

Hora de organizar o que estudamos

Observar que neste diagrama os estudantes são convidados a atuar, mesmo que minimamente. Essa atuação ressalta a habilidade de ler e compreender diagrama, um gênero do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto e também da habilidade de reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas. (Referências: BNCC – EF12LP17 e EF02LP20)

Ao realizar essa leitura, os estudantes concretizam visualmente o que foi estudado, organizando e consolidando esse conteúdo.

77

Fonte: Coleção Ápis 2023, p. 77 – Manual do Professor – 3ºano.

Ao analisar as atividades em que o foco avaliativo está explícito ao aluno, podemos utilizar como exemplo as propostas que promovem a confirmação de hipóteses realizadas pelo aluno após a leitura do texto, conforme exemplo a seguir:

Figura 11: Atividade de leitura com foco avaliativo no enunciado

1 DE QUE FORMA OS GRIÔS TRANSMITEM A SABEDORIA E AS TRADIÇÕES DE UM POVO PARA AS PESSOAS DE SUA COMUNIDADE?
Por meio da tradição oral, da contação de histórias, da música e da poesia.

2 OS GRIÔS SÃO CONHECIDOS COMO GRANDES CONTADORES DE HISTÓRIAS. QUE TIPO DE HISTÓRIAS VOCÊ IMAGINA QUE ELES CONTAM? *Resposta pessoal.*

Fonte: Coleção Aprender Juntos 2023, p. 163 – Manual do Professor – 1ºano.

Portanto, reconhecemos a relevância das práticas de leitura atrelada a abordagem avaliativa podendo isto estar no enunciado das questões vinculadas ao texto ou em orientações ao docente, visto que representam uma oportunidade enriquecedora de compartilhar conhecimentos e de aprofundamento da compreensão do texto lido. Infelizmente, em ambas coleções e PNLDs não encontramos exemplos significativos de orientações ao docente sobre o processo avaliativo da leitura, como já apresentado na Tabela 5.

4.3.4 Modos de execução das atividades avaliativas por coleção

Foram encontradas nas Coleções analisadas basicamente quatro *modos de execução* das atividades de leitura com foco avaliativo, que iremos apresentar a seguir na Tabela 6. As categorias identificadas são: auto avaliação (atividade em que o aluno se auto avalia), heteroavaliação em grupo (atividade que envolve o estudante e o seu colega), heteroavaliação com o professor (atividade que envolve o estudante, o seu colega e o professor) e auto e heteroavaliação (atividade em que o aluno se auto avalia e envolve o seu colega e/ou professor a depender do comando da atividade).

Tabela 6 – Modo de Execução das atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

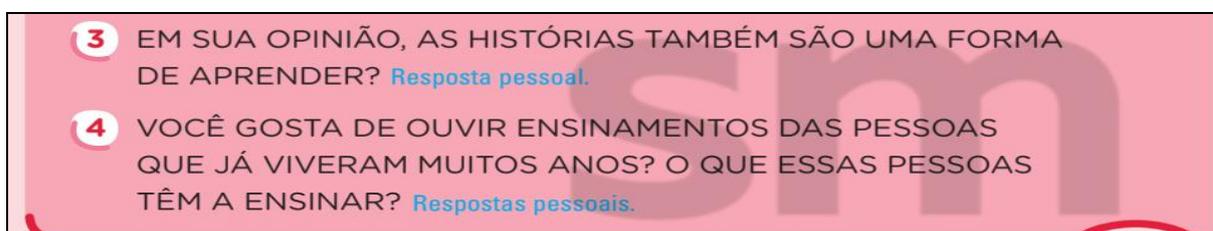
Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Aprender Juntos	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Auto avaliação	26	6
Heteroavaliação em grupo	4	2
Heteroavaliação com o professor	1	-

Auto e Heteroavaliação	29	13
Total	60	21
Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Ápis	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Auto avaliação	10	6
Heteroavaliação em grupo	14	24
Heteroavaliação com o professor	-	-
Auto e Heteroavaliação	9	7
Total	33	37

Fonte: Autora, 2024

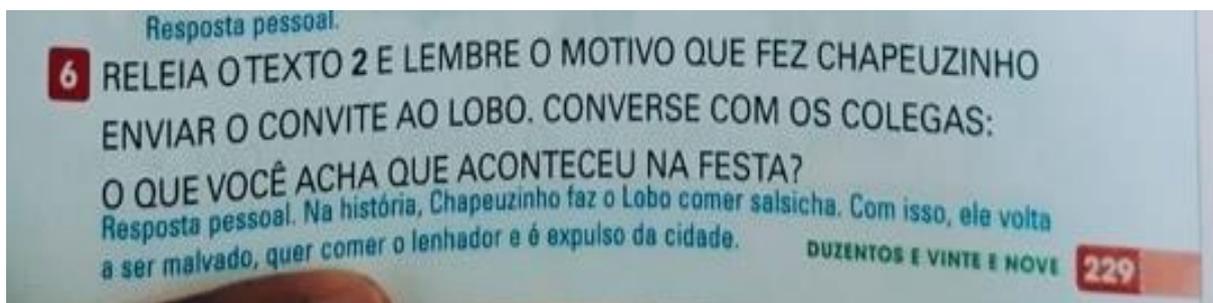
A análise da Tabela 6 indica que a Coleção Aprender Juntos no PNLD 2019 apresenta uma quantidade expressiva de atividades de auto avaliação e atividades de hetero-autoavaliação, ou seja, são propostas de comandos para que o aluno se auto avalie e avalie o colega de forma que, juntos, cheguem a um novo resultado, promovendo uma reflexão sobre os seus processos de aprendizagem. Porém, esse número cai vertiginosamente no PNLD 2023. A seguir, exemplos de auto avaliação no enunciado (Figura 12) e hetero-autoavaliação no enunciado (Figura 13).

Figura 12: Atividade de leitura com foco avaliativo que promove a auto avaliação



Fonte: Coleção Aprender Juntos 2023, p. 163 – Manual do Professor – 1ºano.

Figura 13: Atividade de leitura com foco avaliativo que promove a auto avaliação e hetero avaliação.



Fonte: Coleção Aprender Juntos 2019, p. 229 – Manual do Professor – 1ºano.

O contrário acontece na Coleção Ápis que nos PNLDs 2019 e 2023 apresenta uma boa quantidade de atividades de atividades de heteroavaliação em grupo e pequena quantidade de autoavaliação. Importante destacar que não foi identificada a heteroavaiiação pelo docente na coleção 2019 e 2023 da APIS, vindo essa situação ser identificada apenas uma vez na coleção Aprender Juntos em 2023. Provavelmente, a falta de orientação ao docente esteja atrelada à falta de atividades de heteroavaliação pelo docente. Seguem exemplos das atividades

Figura 14: Atividade com foco avaliativo que promove a hetero avaliação em grupo

Compreensão do texto

Atividade oral e escrita

 1. João Vitor, o autor do texto, fala em “monstros dentro da gente”. Que “monstros” são esses? Converse com os colegas.

Fonte: Coleção Ápis 2023, p. 192 – Manual do Professor – 3ºano.

Figura 15: Atividade com foco avaliativo que promove a hetero avaliação em grupo

 A BARATA DA CANTIGA FALOU ALGUMAS MENTIRAS.
AGORA LEIA O QUE NÃO É MENTIRA SOBRE A BARATA.

POUCOS BICHOS SÃO TÃO LIBERAIS QUANTO AS BARATAS QUANDO SE TRATA DE ALIMENTAÇÃO. ELAS COMEM PRATICAMENTE TUDO. E ISSO INCLUI COISAS BIZARRAS COMO COLA, FEZES, PAPEL, COURO, OUTRAS BARATAS [...] ELAS “MORDEM” GENTE VIVA (QUE ESTÁ DORMINDO) – SEMPRE NAS EXTREMIDADES: DEDÃO E SOLA DOS PÉS, UNHAS E PALMAS DAS MÃOS.

ANA PRADO. **TUDO QUE VOCÊ NUNCA QUIS SABER SOBRE AS BARATAS**. DISPONÍVEL EM: <https://super.abril.com.br/ciencia/tudo-que-voce-nunca-quis-saber-sobre-as-baratas/>.
ACESSO EM: 13 OUT. 2017.

SABENDO QUE A BARATA COME PRATICAMENTE TUDO, O QUE FAZER PARA NÃO TER BARATA EM CASA? CONVERSE COM OS COLEGAS.

Fonte: Coleção Ápis2019, p. 23 – Manual do Professor – 1ºano.

Como podemos observar neste item, os modos de execução das atividades são variados nas coleções e nas edições do PNLD investigadas. Pode-se destacar a ausência em todas as coleções e edições do PNLD da atividade que promove a heteroavaliação pelo professor, sendo identificada apenas uma no ano de 2019 na Coleção Aprender Juntos. Fato curioso tendo em vista que a avaliação feita pelo docente não é discutida com o estudante, cabendo a este apenas executar sozinho ou em companhia de seus colegas a atividade avaliativa.

4.3.5 Finalidade das atividades avaliativas por coleção/PNLD

Em relação à finalidade, foram encontradas nas Coleções analisadas basicamente duas *finalidades* das atividades de leitura com foco avaliativo, sendo apresentadas a seguir (Tabela 7).

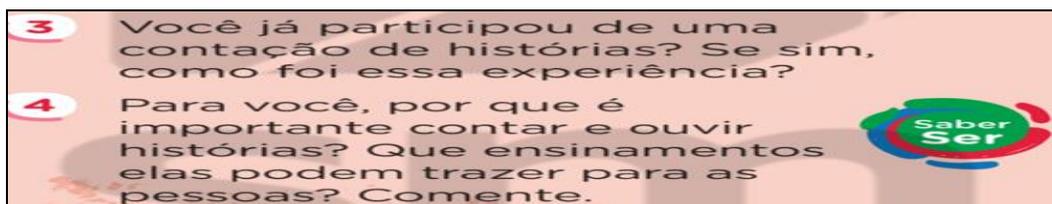
Tabela 7 – Finalidade das atividades com foco avaliativo nas coleções/PNLD

Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Aprender Juntos	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Verifica o que foi construído	35	11
Promove reflexão sobre o que foi compreendido	25	10
Total	60	21
Atividades de leitura com foco avaliativo	Coleção Ápis	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Verifica o que foi construído	14	14
Promove reflexão sobre o que foi compreendido	19	23
Total	33	37

Fonte:Silva, 2024

Quanto à *finalidade das atividades*, a Tabela 7 indicou que em sua maioria as atividades do livro do aluno da Coleção Aprender Juntos no PNLD 2019, cujo o objetivo era meramente verificar a construção ou não de conhecimento pelo aluno, não promove uma reflexão sobre o processo de aprendizagem como destacamos a seguir na Figura 16.

Figura 16: Atividade com foco avaliativo que verifica o que foi construído



Fonte: Coleção Aprender Juntos 2023, p. 151 – Manual do Professor – 2º ano.

Como observado na atividade anteriormente apresentada, no livro da Coleção Ápis do PNLD 2023 as atividades buscavam promover uma reflexão pelos alunos sobre a compreensão do que está sendo avaliado e sobre o que de fato foi aprendido, observado na Figura 17.

Figura 17: Atividade com foco avaliativo que promove reflexão sobre o que foi compreendido¹⁰



Fonte: Coleção Ápis 2023, p. 222 – Manual do Professor – 3º ano.

¹⁰ Destacamos na Figura 20 apenas a atividade com foco avaliativo que promove reflexão sobre o que foi compreendido, por isso, as demais proposições foram apagadas, para não confundir o leitor.

Relembramos que o Manual do Professor das Coleções analisadas não deixa claro a necessidade de o professor retomar as respostas dos alunos, de forma a complementá-las, confirmá-las ou revê-las; como também não indica o que fazer em caso de não atendimento ao que foi proposto pelo aluno.

4.3.6 Orientações das atividades avaliativas por coleção/PNLD

No que se refere às orientações, identificamos que algumas orientações avaliativas, presentes nas atividades, contribuem para a avaliação por promover uma reflexão sobre o objeto em questão e outras não contribuem. Os dados estão dispostos na Tabela 8.

Tabela 8 – Orientações que contribuem para a avaliação do que está sendo foco do ensino

Orientações de leitura com foco avaliativo	Coleção Aprender Juntos	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Contribui	30	21
Não Contribui	30	-
Total	60	21
Orientações de leitura com foco avaliativo	Coleção Ápis	
	2019	2023
	Quantidade	Quantidade
Contribui	31	24
Não Contribui	2	13
Total	33	37

Fonte: Silva, 2024

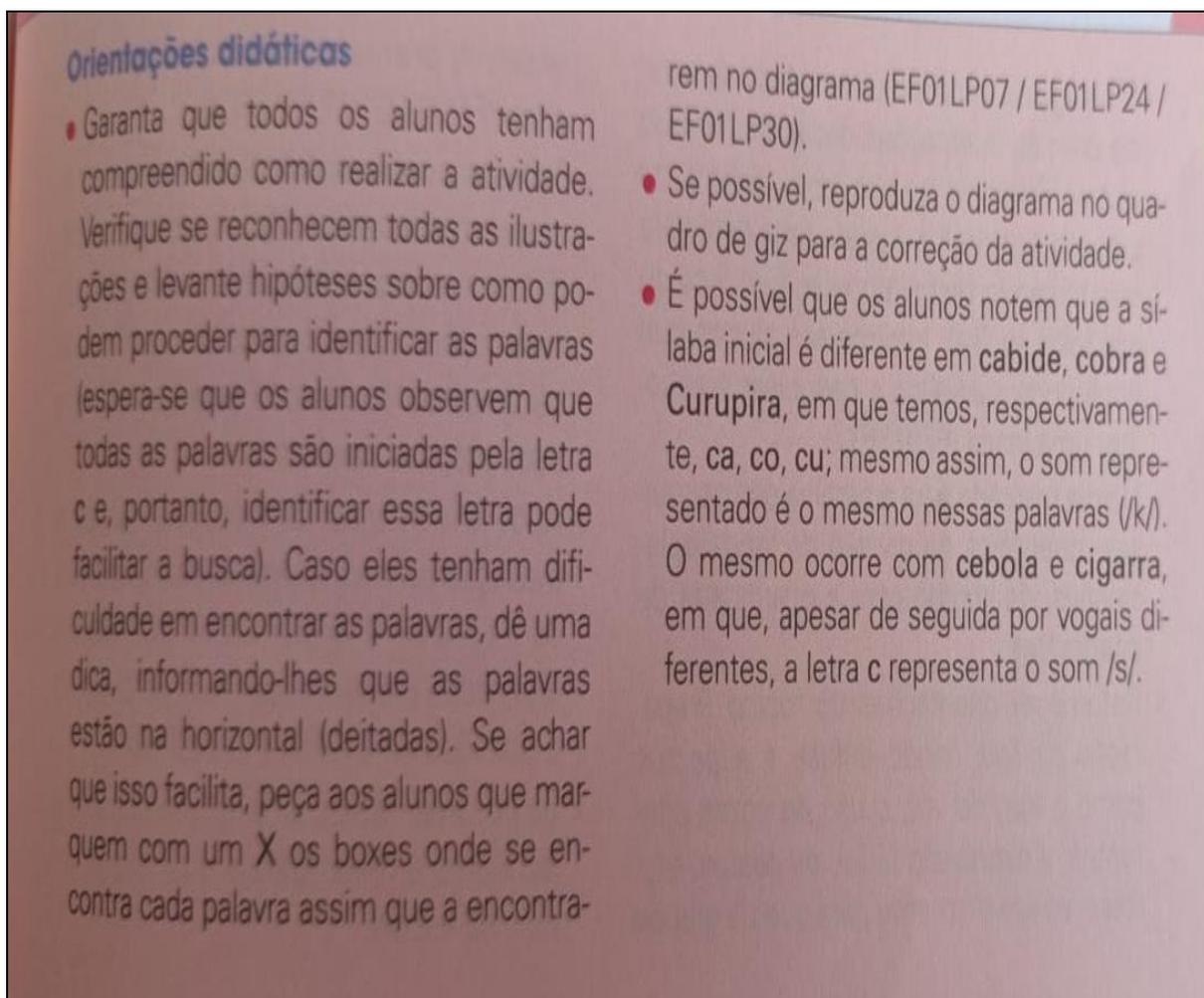
Observamos que há um grande número de orientações avaliativas no PNLD 2019, em ambas coleções, que contribuem para a compreensão da criança do objeto de ensino.

Desta forma concordamos com Hoffman (2014) ao afirmar que quando o professor adota uma abordagem avaliativa formativa e mediadora, o instrumento de avaliação se transforma em uma valiosa ferramenta de pesquisa sobre o progresso dos alunos em seu processo de aprendizagem. Ou seja, a prática formativa da avaliação contribui para o processo de aprendizagem do aluno da mesma forma que a prática de avaliação somativa apenas averigua a aprendizagem sem propor reflexão ao estudante, podendo não contribuir para o seu avanço pela não oportunidade intencional de reflexão sobre o estudado.

Percebemos, portanto, que o ensino e a avaliação cumprem o papel de orientar, intervir, conhecer, ajustar para que os alunos reelaborem as representações e significados e, assim, construam seu próprio conhecimento (Cool, Marchesi E Palácio; 2004).

Destacamos a orientação na Coleção Aprender Juntos (PNLD 2019) que trata de garantir a compreensão de todos os alunos sobre a realização da atividade de leitura, conforme imagem a seguir.

Figura 18 – Orientação ao professor que contribui com foco avaliativo da leitura



Fonte: Coleção Aprender Juntos - 2019, p. 175 – Manual do Professor – 1º ano

A Coleção Ápis se destaca no PNLD 2019 ao apresentar orientação que contribui para que o aluno avance, na compreensão do que está sendo avaliado, destacando que o professor promova, junto aos alunos, uma auto avaliação das instruções lidas no texto, avançando assim em sua compreensão leitora.

Figura 19 – Orientação ao professor que contribui com a compreensão leitora e o foco avaliativo da leitura

Atividade 5

Esta é uma questão de extrapolação. Os estudantes devem ser encorajados a conversar sobre o que já ouviram em histórias infantis ou conversas de familiares ou moradores mais antigos do próprio município.

Leve-os a pensar nos conceitos de real e imaginário utilizando como ponto de partida, por exemplo, histórias ou filmes de ficção que tenham visto.

Esse tipo de questionamento provoca uma reflexão que permite desenvolver a habilidade de o estudante reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento. (Referência: BNCC – EF15LP15)

Fonte: Coleção Ápis - 2023, p. 103 – Manual do Professor – 1º ano

A análise da Tabela 8 indica, ainda, que ambas as coleções possuem inúmeras orientações avaliativas que não contribuem para a compreensão da leitura pela criança. Destacamos que a Coleção Aprender Juntos (total de 30 orientações, considerando os dois PNLDS) apresentou o maior quantitativo de orientações avaliativas que não contribuem em relação à Coleção Ápis (total de 20 orientações, considerando os dois PNLDS). A seguir destacamos uma orientação de cada coleção que não contribui para a compreensão da leitura pela criança.

Figura 20: Atividade com foco avaliativo cuja orientação não contribui para avaliação da compreensão leitora

1 COM O PROFESSOR, LEIA E CANTE A CANTIGA A SEGUIR.

PEIXE VIVO

COMO PODE O PEIXE VIVO
VIVER FORA DA ÁGUA FRIA?

COMO PODEREI VIVER,
COMO PODEREI VIVER
SEM A TUA, SEM A TUA
SEM A TUA COMPANHIA?

OS **PASTORES** DESTA ALDEIA
JÁ ME FAZEM ZOMBARIA

POR ME VEREM ASSIM CHORANDO
POR ME VEREM ASSIM CHORANDO
SEM A TUA, SEM A TUA
SEM A TUA COMPANHIA.

PASTOR: HOMEM QUE CUIDA DOS ANIMAIS NO PASTO.
ZOMBARIA: ATITUDE DE RIR DE ALGUÉM OU DE ALGUMA COISA.



APOIO DIDÁTICO

Orientações didáticas

- Ensine a melodia da cantiga “Peixe vivo” aos alunos e, se possível, leve-os a um espaço para cantá-la e brincar com ela (EF01LP38). Se possível, mostre para a turma o vídeo de uma apresentação dessa cantiga pelos grupos Tiquequê e Barbatuques, que está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4J6nNQjK05U>> (acesso em: 21 nov. 2017).
- Comente com a turma que a pessoa que fala na cantiga parece precisar da companhia de alguém em especial, mas, pela leitura do texto, não é possível identificar de quem se trata. Questione os alunos sobre a relação entre o título e a letra da cantiga. Ouça as hipóteses levantadas por eles e auxilie-os a compreender que a pessoa que fala na cantiga se vê na mesma situação de um peixe vivo porque precisa da companhia de alguém amado assim como o peixe precisa da água para sobreviver.
- **Atividade 1:** No item c, incentive os alunos a relatar alguma situação em que tenham sido vítimas de zombaria e pergunte como se sentiram, caso tenham passado por isso. Proponha reflexões que os levem a perceber que esse tipo de atitude entristece e chateia as pessoas e que, portanto, zombar de alguém não é uma atitude legal.

Fonte: Coleção Aprender Juntos 2019, p. 94 – Manual do Professor – 1ºano.

Dentre as orientações que não contribuí para que o aluno avance, destacamos as orientações na Coleção Ápis (PNLD 2023) que sugerem que durante a leitura do texto, o professor verifique a fluência dos alunos, conforme orientação da própria PNA que permeou a elaboração dos livros didáticos deste último PNLD.

Por fim, destacamos que a Coleção Aprender Juntos no PNLD 2019 apresentou números próximos (no PNLD 2019) de atividades que contribuem e das que não contribuem para avaliação do que está sendo foco do ensino, diferentemente da Coleção Ápis no mesmo PNLD. No PNLD 2023, a Coleção Aprender Juntos apresentou apenas atividades que

contribuem e a coleção *Ápis* apresentou 28 de orientações avaliativas que contribuem e 18 que não contribuem.

4.3.7 Aproximações e distanciamentos das propostas avaliativas nas Coleções *Aprender Juntos* e *Ápis* (PNLD 2019 e 2023)

Consideramos importante ter propostas avaliativas nas coleções didáticas uma vez que estas propostas ajudam os docentes em suas práticas diárias. Levando em conta que os livros didáticos são considerados recursos para melhoria da prática pedagógica distribuídos em todo país e que qualquer docente pode fazer uso, uma vez que, concordamos com Albuquerque e Coutinho, 2004 que os livros didáticos “acabam determinando conteúdos, condicionando estratégias de ensino e marcando, de forma bastante incisiva, o que se ensina e como se ensina em nossas escolas”, além de contribuir para práticas avaliativas dos docentes ao apresentarem propostas pensadas para cada eixo e nível de ensino.

Além disso, a avaliação ainda é um tema pouco explorado procedimentalmente e ter boas atividades traz segurança ao trabalho docente quanto a escolha dos critérios, recursos, formas de intervenção e como tratar o erro dos estudantes a fim de promover uma aprendizagem adequada da leitura. Por este motivo concordamos com Hoffman (2014) quando afirma que “avaliação torna-se verdadeiramente fonte de investigação sobre as aprendizagens dos alunos quando o professor tem uma prática avaliativa formativa/mediadora”

Realizando uma análise comparativa entre as coleções, nos dois PNLDs, para sintetizar as considerações em relação às discussões que aprofundamos neste trabalho quanto à avaliação da leitura e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem pela criança.

Neste sentido, classificamos as atividades e orientações, em linhas gerais, quanto a sua adequação e objetividade (ou não) em lidar com a criança a fim de promover ações e intervenções que gerem a construção do conhecimento por meio do uso do livro didático de alfabetização. As coleções foram classificadas em *atende integralmente*, *não atende* e *atende parcialmente*. Usamos a classificação *atende parcialmente* quando encontramos coleções que tratam, ao longo dos três anos, a avaliação da leitura na alfabetização tanto de forma adequada como inadequada em algumas atividades e/ou em alguns anos do ciclo na coleção. Os resultados obtidos na análise são sintetizados a seguir de acordo com o Quadro 10.

Quadro 10 – Síntese dos resultados obtidos na análise das Coleções do PNLD 2019 e PNLD 2023

Coleções		Quantidade das atividades	Tipo de atividade	Modo de execução	Finalidade	Orientação
PNLD 2019	Aprender Juntos	Atende plenamente	Atende parcialmente	Atende plenamente	Atende plenamente	Atende parcialmente
	Ápis	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende plenamente	Atende plenamente
PNLD 2023	Aprender Juntos	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende plenamente	Atende parcialmente
	Ápis	Não atende	Atende parcialmente	Atende parcialmente	Atende plenamente	Atende plenamente

Fonte: Silva, 2024.

Em linhas gerais, identificamos algumas lacunas em relação às propostas avaliativas para a leitura apresentadas pelas Coleções didáticas, em relação a quantidade das atividades avaliativas analisamos que apenas a Coleção Aprender Juntos no PNLD de 2019 atendeu plenamente ao apresentar uma diversidade de atividades de propostas avaliativas para a leitura, fato que pode ser encontrado de forma parcial na Coleção Ápis do mesmo PNLD de 2019, mas que não foi apresentado nas Coleções no PNLD 2023.

Em relação ao tipo de atividade analisamos que ambas as Coleções atenderam de forma parcial, em ambos os PNLDs ao apresentar apenas propostas avaliativas apenas para os estudantes, no enunciados das atividades, não direcionando ao professor, nenhuma orientação sobre o processo avaliativo exposto no item avaliativo, exceto no PNLD 2023 em que é direcionado ao professor uma orientação no Manual do Professor na Coleção Ápis.

No que analisamos sobre o modo de execução das atividades avaliativas ambas as Coleções atendem plenamente ao apresentarem subsídios para que os estudantes se auto avaliem e busquem respostas em grupo ao realizarem uma heteroavaliação em grupo.

Em relação a finalidade das atividades com foco avaliativo nas Coleções, ambas apresentaram de forma bastante equilibrada propostas em que o estudante pudesse verificar o que foi construído e que pudesse refletir sobre o que foi compreendido por ele ao finalizar a atividade, isso ocorreu com mais ênfase no PNLD 2019 na Coleção Aprender Juntos e no PNLD 2023 na Coleção Ápis.

Com foco nas orientações que contribuem para avaliação do que está sendo foco do ensino, apenas a Coleção Aprender Juntos no PNLD 2023 não apresentou orientações que não

contribui para o foco avaliativo. A Coleção Ápis se destaca em ambos os PNLDs por apresentar um equilíbrio entre as orientações que contribui e não contribui.

As propostas avaliativas encontradas nas coleções não subsidiam o docente na organização, planejamento e execução de todas ações que são necessárias e pertinentes à prática avaliativa da leitura na alfabetização, tais como: elaborar critérios avaliativos; utilizar instrumentos adequados; considerar os erros de compreensão e os diversos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre o texto enquanto elementos reflexivos sobre a sua prática; intervir junto aos alunos. Desta forma, o ensino e a avaliação passam a guiar juntos todo o processo através de ações de acompanhamento, planejamento, orientação e intervenção.

Concordamos com Cool, Marchesi e Palácio (2004) quando apontam que o ensino e a avaliação devem cumprir o papel de orientar, intervir, conhecer, ajustar, para que as crianças reelaborem as representações e significados e, assim, construam conhecimento.

Com isso é necessário destacar a necessidade de propostas avaliativas em que o docente tenha bons exemplos a seguir bem como orientações para um planejamento que gere a adequação, objetividade e intencionalidade ao lidar com o aluno a fim de promover ações e intervenções de avaliação que gerem a construção do conhecimento por meio do uso do livro didático de alfabetização. O adequado planejamento das práticas de leitura pode ser sugerido pelo Livro Didático a fim de ser implementado em sala de aula com situações que permitam aos estudantes explorar os diversos usos e funções da língua baseados em objetivos didáticos específicos, conforme defendido por Albuquerque e Leal, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que nosso estudo teve como objetivo compreender como duas coleções do PNLD 2019 e PNLD 2023 orienta quanto a avaliação da leitura no Ciclo de Alfabetização.

No que se refere às concepções e orientações relacionadas à avaliação da aprendizagem da leitura no Manual Professor das Coleções Aprender Juntos e Ápis aprovadas nos PNLD de 2019 e 2023, encontramos poucas contribuições e muitas interferências das políticas públicas vigentes.

Com a redução do ciclo de alfabetização para dois anos, conforme proposto pela BNCC (Brasil, 2017) que estipula unidades temáticas, objetos do conhecimento a serem ensinados e habilidades a serem avaliadas em relação à leitura na alfabetização, o 3º ano do EF passa-se a não ser mais reconhecido como um período próprio da alfabetização, rompendo com a proposta presente no PNAIC. Continuando na contramão dos avanços da alfabetização, a BNCC apresenta a tendência a reduzir a alfabetização a uma técnica de ensino baseada na relação codificação e decodificação nos dois primeiros anos do EF, estimulando ações voltadas ao letramento, apenas, a partir do 3º ano do EF, reduzindo assim, alfabetização ao ensino de grafemas e fonemas e, desconsiderando que o ato de escrever (e ler) não está condicionado a apenas uma técnica.

Destacamos que o PNLD 2019 e a avaliação de suas obras foram baseados na 3ª versão, da base, enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017 e que o edital já apresentava ciência caso houvesse eventuais alterações na BNCC, seriam realizadas as devidas retificações. O que torna, bem possível, os livros didáticos estarem alinhados a ela mesmo antes de sua homologação.

Em relação as Coleções didáticas analisadas do PNLD 2019 identificamos que ambas as coleções apresentam uma estreita relação com a BNCC, a Coleção Aprender Juntos no PNLD 2019 apresenta a ideia de uma “proposta didática calcada no desenvolvimento de competências, promova o trabalho com valores sociais, culturais e humanos sustentáculo de uma educação integral” já a Coleção Ápis o “desenvolvimento de práticas de leitura em torno de textos/gêneros literários”.

Para o desenvolvimento do eixo da leitura, proposições de instrumentos e procedimentos da avaliação as Coleções propõem “incorporar à reflexão sobre a língua o universo de outras linguagens, [...] considerando que a avaliação está presente em todo o desenvolvimento do estudo de Língua Portuguesa, incluindo a leitura” como também

apresentam “uma estreita relação entre os instrumentos de avaliação e os objetos de conhecimentos e habilidades organizados na BNCC, reforçando que é necessário avaliar não apenas o desenvolvimento destas habilidades por parte dos alunos, como também os procedimentos do dia a dia para alcançar esses objetos e habilidades”.

Em relação as Coleções Aprender Juntos e Ápis no PNLD 2023, identificamos que quanto ao processo de compreensão e avaliação da leitura, ambas se baseiam na Ciência Cognitiva da Leitura, conforme orienta a PNA, uma concepção de alfabetização, de leitura e de avaliação, próxima a uma perspectiva associacionista de construção do conhecimento, ao dar destaque a à expressão “instrução fônica”. Desta forma a avaliação é vista apenas para o desenvolvimento de indicadores e estabelecimento de metas e essencial para o controle de recursos públicos.

Atribuindo assim a avaliação o caráter gerencialista de mercado, defendendo o ideário neoliberal da educação. Deste modo a PNA não orienta claramente como será realizada a avaliação da leitura e, principalmente, da compreensão leitora de modo que possamos compreender como será efetivada e como seus resultados irão impactar o ambiente escolar bem como a progressão escolar e da aprendizagem pelas crianças, conforme apontado por Silva (2012).

Ressaltamos, portanto, a importância dessa pesquisa para podermos refletir as concepções de avaliação da leitura presentes nas Coleções Aprovadas no PNLD 2019 a 2023.

Em relação as propostas de avaliação vimos em ambas as Coleções um aumento considerável no PNLD 2019 principalmente nos livros do 3º ano do EF, o que consideramos esse aumento ainda as orientações anteriores do PNAIC. Esse aumento não se repete no PNLD 2023 na Coleção Aprender Juntos em que há uma concentração maior no 1º e 3º ano do EF, entre as propostas de atividades avaliativas, diferentemente da Coleção Ápis em que há uma concentração maior de atividades avaliativas no 1º e 2º ano do EF.

Dessa forma, destacamos que a mudança nas políticas públicas e a (e/ou falta) orientação tendem a refletir na compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagens nos livros didáticos aprovados no PNLD. Por isso, ressaltamos a importância, continuidade e aprofundamento dos estudos sobre as propostas avaliativas da leitura no âmbito do PNLD para que cada vez mais possamos discutir e ajudar nossos professores a: elaborar critérios avaliativos claros; a utilizar instrumentos adequados a compreensão leitora dos alunos; aprender a considerar e a tratar os erros de compreensão como elementos de aprendizagem e os diversos conhecimentos que o aluno pode extrair através da ação reflexiva da leitura de um texto.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. e COELHO, N.T.W. **Atividades de apropriação da escrita alfabética em livros/coleções aprovadas no PNLD 2007, 2010 e 2013**. Recife, 2014. Relatório. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, UFPE.

_____.; COUTINHO, M.L. Atividades de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. In BARBOSA, M.L.F.F.; SOUZA, I.P. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-90.

_____.; FERREIRA, A.T.B. Livros Didáticos, Cartilhas, Manuais, Apostilas: são eles que alfabetizam?. In ALBUQUERQUE, E.B.C e FERREIRA, A.T.B. (org) **Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 33.

_____.; LEAL, T. F.; **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____.; MORAIS, A.G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In LEAL, A. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11 – 26.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARTOLANZA. A. M. E; GOULART.I. D. C.V; CABRAL.G.R. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios**. In:Ensino Em Re-Vista. Uberlândia-MG .v.25. n. Especial | p. 958-983. 2018

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2000. (Coleção Histórias de Leitura).

BITTENCOURT, Maria Circe Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993, 383 p.

BRANDÃO, A.C.P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In SOUZA, I.P; BARBOSA, M.L.F.F. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília,2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pró-Letramento, alfabetização e linguagem**. Brasília, 2007

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) Documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Resultados 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> / Acesso em 27 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF – Decreto nº 9.776, de 11 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2013**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2011b.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE/2011- 2020**. Brasília: MEC/SEF, 2014.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2016**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2016. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014**. Volume 1. Da concepção à realização. Brasil: Inep, 2015a.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização: Relatório 2013-2014**. Volume 2. Análise dos resultados. Brasil: Inep, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa** – guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. 236 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa. In: _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a. 47 p.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASLAVSKY, B. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?** Cadernos de Pesquisa, 66:41:48, 1998 p. 9 a 122.

CASTANHEIRA, M. L.; EVANGELISTA, A. A. M. **Processos de Escolha: recebimento e uso de livros didáticos nas escolas públicas do país**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. Anais... Caxambu: ANPED, 2002

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOL, C.; MARCHESI, A; PALÁCIO, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, p. 126-147, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra Aberta - BNCC e a Alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista: Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional**, Belo Horizonte, v. 36, ed. 220676, 2020. DOI 10.1590/0102-4698220676. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 1 jun. 2022.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GRAFF, H. **Os labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 7. 2004. p. 11-22.

LAJOLO, M. Livro didático e qualidade de ensino. **Em Aberto**. Ano 16. nº 69.1996.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org). **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação e Aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **Alfabetização e Prática Pedagógica: trajetórias & vivências**. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2021.

MARCUSCHI, E. Os destinos da Avaliação no Manual do Professor. In: DIONÍSIO, A.P; BEZERRA, M.A. (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, E.; LIMA, F. A. **O enfoque da avaliação de redações no livro didático de Língua Portuguesa**. Recife, 2007. Relatório. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, UFPE.

MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

MENIN, A. M. da C. S. **Avaliar atividades de leitura para quê?** In: SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, R. G; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2018.

MORAIS, A. G. de. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S.

(org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética In: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____; LEAL, T. F; PESSOA, A. C. R. G. O ensino da Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: **Avaliações da Educação Básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala.** Brasília: INEP, 2013.

_____; ALBUQUERQUE, E.B.C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo. Horizonte: Autêntica, 2005. p. 185-203.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB.** Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PADILHA, M. I. T.; ELLIOT, L. G.; PEREIRA, C. da C. Avaliação de Livro de Língua Portuguesa Adotado para o 3º ano do Ensino Médio Público do Rio de Janeiro. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 145-167, mai./ago. 2011.

SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, M. A. de L. **Ensino e aprendizagem de leitura:** mobilização dos descritores da prova brasil em livro didático de português. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí - Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.

SILVA, M. C. **Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética no Programa Nacional do Livro Didático (2007 a 2016):** o que SUGEREM as coleções de alfabetização?. REVISTA EM ABERTO - INEP, v. 3, p. 125-137, 2020.

SILVA, M.C. e FÉLIX, G.K.S. Ensino, **Aprendizagem e Avaliação da Escrita alfabética: O que orientam os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Recife sobre os objetos de ensino, indicadores de aprendizagem, critérios e instrumentos avaliativos para o processo de avaliação?.**Recife, 2020. Relatório. Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, UFPE.

SILVA, M. C.; VIANA, E. D. S. O que se propõem para a avaliação da escrita, as coleções de Livros Didáticos de Alfabetização aprovados no PNLD 2007 e 2010?. In: Ernani Martins dos Santos; Mirtes Ribeiro de Lira. (Org.). **Práticas e reflexões sobre o livro didático.** 1ed.Recife: UPE, 2020, v. , p. 21-37.

SILVAa. Flavia Pinheiro. **COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS NO PNLD 2013:** concepções, orientações e propostas de avaliação da leitura.. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, UFPE. Recife: UFPE, 2016b.

SILVA, Lyvia Gabrielle da. **Propostas Avaliativas para a leitura presentes nas coleções de alfabetização aprovadas nos PNLD (2007 a 2013)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia, UFPE. Recife: UFPE, 2016a.

SILVA, C.S.R. Os novos livros de alfabetização: o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A.A.G. e COSTA VAL, M. da G. (Orgs). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (p. 205-237).

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. INEP/Reduc, 1991.

_____, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____, M. Alfabetização e letramento. In: PINSKI, J. et al. (Org.). **O Brasil no contexto: 1987-2017**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 29-37.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ; 1998.

_____. Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 25, p. 5 – 17, jan. /abr. 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, C. M. de. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.

SOUZA, I.P.; LEITE, T.M.R. e ALBUQUERQUE, E.B.C. Leitura, Letramento e Alfabetização. In SOUZA, I.P.; BARBOSA, M.L.F.F. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b v. 1, p. 23-38.

SOUZA, I.P.; BARBOSA, Maria Lúcia Figueiredo. **Sala de aula: avançando nas concepções de leitura**. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUSA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a, v. 1, p. 11-22.