

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Marília Tereza Generoso Vieira

**AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA EM RELAÇÃO À PROPOSTA
DA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º
E 2º ANO)**

Taubaté - SP

2023

Marília Tereza Generoso Vieira

**AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA EM RELAÇÃO À PROPOSTA
DA BNCC PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º
E 2º ANO)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

V658a Vieira, Marília Tereza Generoso
Avaliação de fluência leitora em relação à proposta da BNCC
para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (1o e 2o ano) /
Marília Tereza Generoso Vieira. -- 2023.
117 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Fluência de leitura. 2. Avaliação. 3. Leitura. 4. Ensino
Fundamental. 5. Alfabetização. 6. Base Nacional Comum
Curricular. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós- graduação
em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

Marília Tereza Generoso Vieira

**AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA EM RELAÇÃO À PROPOSTA DA BNCC
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º E 2º ANO)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus queridos e amados pais, Maria Gersu e Eliseu, aos meus irmãos, Fábio e Beatriz; e ao amor da minha vida, Felipe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos ancestrais por terem me auxiliado com saúde, graça, dedicação, força e coragem.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que me orientou de forma paciente, sempre com um sorriso no rosto, de forma segura e muito comprometida. Agradeço pela leveza, compreensão, pelo apoio e atenção de sempre.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, sempre inspiradores e dedicados.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos, por ter me concedido a bolsa de estudos e por tornar esse sonho possível. À equipe gestora da escola onde trabalho, por sempre ser compreensiva e atenciosa.

À minha família, em especial minha mãe, Maria Gersu, por sempre ter proporcionado o melhor para os filhos, por sempre ter lutado por nosso estudo e por melhores condições de vida, agradeço principalmente pelas orações, palavras de força e ânimo nos momentos precisos. Aos meus irmãos, Fábio e Beatriz, por serem companheiros de jornada, carinhosos, amigos e sempre meus apoiadores.

Ao meu esposo, Felipe, agradeço o incentivo e apoio, sempre paciente, amoroso e amigo durante os momentos de minhas ausências.

Aos meus colegas da pós-graduação que me acompanharam durante esse período, em especial Lucimara e Norma. E a minha amiga querida, Yasmin, por toda torcida e apoio antes e durante o mestrado.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que a realização desta dissertação fosse possível.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Paulo Freire - Pedagogia da autonomia (1996, p. 22).

RESUMO

O tema desta pesquisa é a Avaliação de Fluência Leitora, aplicada em 2022, nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental, e a sua relação com as propostas do eixo de Leitura apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A avaliação tem como objetivo aferir a leitura das crianças ao final do 2º ano, bem como definir as características do perfil de leitura em que cada criança se enquadra. O primeiro problema que motivou a pesquisa foi observar a falta de sintonia entre o que propõe a BNCC (Brasil, 2018) para as práticas de linguagens que envolvem o eixo leitura e escuta e entre os critérios e objetivos dessa Avaliação de Fluência Leitora. Foi possível perceber a falta de sintonia a partir da divergência entre o que estamos desenvolvendo em sala de aula e as questões que foram propostas pela avaliação. Essa pesquisa parte do pressuposto de que a BNCC (Brasil, 2018) vem para nortear as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a relação entre o que foi exigido nas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas em salas de 2º ano, em 2022, e o que é proposto para o ensino de leitura no documento BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção de linguagem como construção sócio-histórica, a partir da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva), na concepção sociocognitiva de leitura, no conceito de fluência de leitura, no conceito de multiletramentos e nos conceitos vigotskianos de desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos. A metodologia é de abordagem qualitativa, e a pesquisa é do tipo documental. Após a análise dos resultados, foi possível perceber que a avaliação se detém em uma concepção de leitura ultrapassada, que não se alinha aos objetivos de aprendizagem e habilidades a serem devolvidas pela BNCC (Brasil, 2018). Quanto aos estudos sobre a fluência de leitura, a prova não contempla os três quesitos envolvidos para o desenvolvimento da fluência de leitura, se foca em apenas em dois: automaticidade e prosódia, deixa de lado a compreensão. Não foram encontrados indícios de questões que levem o aluno a utilizar estratégias de leitura, nem que contemplem os multiletramentos. Conclui-se que há um distanciamento entre a proposta de leitura da BNCC (Brasil, 2018) e a avaliação. Há, na avaliação, propostas que se atém somente à decodificação e não exploram as dimensões do processo de leitura. Foi percebido que a avaliação não contempla as dimensões a serem consideradas na fluência de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência de leitura. Avaliação. Leitura. Ensino fundamental - Alfabetização. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The theme of this research is the Reading Fluency Assessment, applied in 2022 in 2nd year elementary school classes, and its relationship with the Reading axis proposals presented by Common National Curriculum Base – BNCC (Brazil, 2018). The assessment aims to measure children's reading at the end of the 2nd year, as well as defining the characteristics of the reading profile that each child fits into. The first problem that motivated the research was observing the lack of harmony between what the BNCC (Brazil, 2018) proposes for language practices that involve the reading and listening axis and between the criteria and objectives of this Reading Fluency Assessment. It was possible to notice the lack of harmony based on the divergence between what we are developing in the classroom and the questions that were proposed by the evaluation. This research is based on the assumption that the BNCC (Brazil, 2018) comes to guide the learning to be developed by students. The general objective of this research was to investigate the relationship between what was required in the four variations of the Reading Fluency Assessment applied in 2nd year classrooms, in 2022, and what is proposed for teaching reading in the BNCC document (Brazil, 2018) for the 1st and 2nd years of Elementary School. Theoretically, this research is based on the conception of language as a socio-historical construction, from the Bakhtinian perspective (utterance-discursive), on the socio-cognitive conception of reading, on the concept of reading fluency, on the concept of multiliteracies and in Vygotskian concepts of development of symbolic processes and formation of scientific concepts. The methodology is of a qualitative approach, and the research is of a documentary type. After analyzing the results, it was possible to realize that the assessment focuses on an outdated concept of reading that does not align with the learning objectives and skills to be returned by BNCC (Brazil, 2018). As for studies on reading fluency, the test does not consider the three aspects involved in the development of reading fluency, it focuses on just two: automaticity and prosody, leaving comprehension aside. No evidence was found of questions that lead the student to use reading strategies, nor that include multiliteracies. It is concluded that there is a gap between the proposed reading of the BNCC (Brazil, 2018) and the evaluation. There are proposals in the evaluation that focus only on decoding and do not explore the dimensions of the reading process. It was noticed that the assessment does not include the dimensions to be considered in reading fluency.

Key-words: Reading fluency. Assessment. Reading. Elementary education - Literacy. Common National Curriculum Base.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1	A concepção sócio-histórica de linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana.....	19
2.2	A leitura muito além da decodificação.....	23
2.3	A fluência de leitura.....	29
2.4	Os multiletramentos na escola	34
2.5	O que explica Vygotsky sobre desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos	42
3	UM OLHAR PELO QUE PROPÕE A BNCC	
3.1	A organização da Base Nacional Comum Curricular	46
3.2	O que diferencia a BNCC de outros documentos	48
3.3	O foco de interesse desta pesquisa: a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	49
4	AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA E CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM O QUE A BNCC PROPÕE PARA A LEITURA NO 1º E 2º ANO	
4.1	A avaliação de fluência leitora.....	64
4.2	Avaliação D0202.....	66
4.3	Avaliação D0203.....	81
4.4	Avaliação D0204.....	88
4.5	Avaliação D0205.....	94
4.6	Conclusão sobre a análise das Avaliações.....	99
5	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Relação Fonemas: (C,V) - Consoante/Vogal

CCV - Consoante/ Consoante/Vogal

CVC - Consoante/Vogal/Consoante

CCVC - Consoante/Consoante/Vogal/Consoante

CVV - Consoante/Vogal/Vogal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Redalf - Rede Latino-americana de alfabetização

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Abordagens de Fluência de leitura

Quadro 2: Características de diferentes formas de avaliar fluência de leitura

Quadro 3: Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

Quadro 4: Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano

Quadro 5: Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano - Campo da vida cotidiana e artístico-literário

Quadro 6: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos - Todos os campos de atuação

Quadro 7: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo da Vida Cotidiana

Quadro 8: Habilidades para o 1º e 2º ano- Campo da Vida Pública

Quadro 9: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa

Quadro 10: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo Artístico Literário

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: Lista de exemplo para leitura avaliação D0202
- Imagem 2: Lista de palavras avaliação D0202
- Imagem 3: Indicação ao aplicador
- Imagem 4: Indicação de leitura pelo aplicador
- Imagem 5: Lista de pseudopalavras avaliação D0202
- Imagem 6: Texto “Ledo, o leopardo” avaliação D0202
- Imagem 7: Primeira questão compreensão de texto avaliação D0202
- Imagem 8: Instrução ao aplicador categoria de respostas aplicativo Caed - caderno do aplicador
- Imagem 9: Segunda questão compreensão de texto avaliação D0202
- Imagem 10: Terceira e última questão de compreensão de texto avaliação D0202
- Imagem 11: Lista de exemplo para leitura avaliação D0203
- Imagem 12: Lista de palavras avaliação D0203
- Imagem 13: Lista de pseudopalavras avaliação D0203
- Imagem 14: Texto “O porquinho Tuti” avaliação D0203
- Imagem 15: Primeira questão compreensão de texto avaliação D0203
- Imagem 16: Segunda questão compreensão de texto avaliação D0203
- Imagem 17: Terceira e última questão de compreensão de texto avaliação D0203
- Imagem 18: Lista de exemplo para leitura avaliação D0204
- Imagem 19: Lista de palavras para leitura avaliação D0204
- Imagem 20: Lista de pseudopalavras avaliação D0204
- Imagem 21: Texto “O vento e o sol” avaliação D0203
- Imagem 22: Primeira questão compreensão de texto avaliação D0204
- Imagem 23: Segunda questão compreensão de texto avaliação D0204
- Imagem 24: Terceira e última questão de compreensão de texto avaliação D0204
- Imagem 25: Lista de palavras para leitura avaliação D0205
- Imagem 26: Lista de pseudopalavras avaliação D0205
- Imagem 27: Texto “Ledo, o leopardo” avaliação D0205

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a Avaliação de Fluência Leitora, aplicada em 2022 nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental, ao final do ciclo de alfabetização, e a sua relação com as propostas do eixo de Leitura apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Essa avaliação foi aplicada nas escolas das redes municipais do estado de São Paulo, algumas em parceria com o Programa do Governo Federal Mais Alfabetização. Essa Avaliação foi elaborada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A avaliação de Fluência Leitora tem como objetivo aferir a leitura das crianças ao final do 2º ano, bem como definir as características do perfil de leitura em que cada criança se enquadra. Essa avaliação envolve a leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e um texto. Após a leitura realizada pela criança, ela deverá responder três questões a respeito da leitura do texto. A avaliação é realizada de maneira individual. Todo esse processo é gravado por um aplicativo de telefone e enviado para uma plataforma, que posteriormente gera o resultado e envia para as escolas. Essa avaliação envolve um professor que deve auxiliar na sua realização e dar os comandos e orientações à criança. Em nossa escola, há quatro turmas de 2º ano e para cada turma foi enviada uma versão diferente da avaliação.

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, leciono sempre em classes de alfabetização, seja em classes de 1º ano ou em classes de 2º ano, já há cinco anos. Atualmente estou em uma escola da Rede Municipal de Ensino, situada em um município do interior do Estado de São Paulo, na zona urbana do município. Nesse contexto e diante da recente implantação do documento de caráter normativo BNCC (Brasil, 2018), que traz o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens a serem garantidas às crianças e aos adolescentes durante a educação básica, e diante da aplicação da Avaliação de Fluência Leitora, deparei-me com dois problemas que motivaram esta pesquisa.

O primeiro problema foi a observação da falta de sintonia entre o que propõe a BNCC (Brasil, 2018), para as práticas de linguagens que envolvem o eixo leitura e

escuta, para essa etapa do Ensino Fundamental, no componente de Língua Portuguesa, e entre os critérios e objetivos dessa Avaliação de Fluência Leitora. Foi possível perceber a falta de sintonia a partir da divergência entre o que estamos propondo em sala e as questões que foram propostas pela avaliação. Esta pesquisa parte do pressuposto de que a BNCC (Brasil, 2018), vem para nortear as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos. Esse documento contém os objetos de conhecimento e os relaciona com as habilidades que visam ao desenvolvimento da alfabetização, que é o foco dos 1º e 2º anos, e que devem ser abordadas e trabalhadas pelos professores de forma que os alunos possam desenvolvê-las. É imprescindível que o professor realize o seu trabalho e planejamento pautado no documento BNCC (Brasil, 2018). Cria-se, então, o primeiro problema em relação à Avaliação de Fluência Leitora, por, à primeira vista, não estar alinhada às habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018).

O documento BNCC (Brasil, 2018) afirma que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

Sendo a BNCC (Brasil, 2018) a referência para que seja possível construir os currículos dos municípios, o município onde eu trabalho tem o seu Currículo já elaborado seguindo as diretrizes desse documento nacional. O processo de construção do Currículo no município contou com a participação dos professores, dessa forma, também participei dos estudos e da elaboração desse documento.

Esse Currículo municipal de língua portuguesa dialoga com a concepção do documento BNCC (Brasil, 2018), estabelecendo que, ao final do segundo ano, as crianças devem estar alfabetizadas e a ação pedagógica deve envolver a alfabetização de maneira intencional, de modo que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita, além de desenvolverem as habilidades de leitura e ampliarem o processo dos multiletramentos. Segundo esse currículo, a alfabetização é o que leva a criança a se inserir em práticas sociais reais de leitura e escrita, de forma que consigam participar de maneira ativa de situações políticas e sociais. O Currículo está alinhado à BNCC (Brasil, 2018) e mostra o compromisso das esferas

governamentais, sejam elas municipais, estaduais ou federais, com o pacto da alfabetização para garantir às crianças as aprendizagens essenciais obrigatórias.

Para o final do segundo ano, o foco da ação pedagógica determinada pela BNCC (Brasil, 2018) envolve a alfabetização:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63).

Já o segundo problema que motivou esta pesquisa relaciona-se aos comentários que os alunos fizeram após a realização da avaliação de 2022, em que questionaram a proposta de leitura de pseudopalavras, ou seja, a leitura de uma lista de palavras que não existem. Eu, como professora da turma, por trabalhar em consonância com o documento BNCC (Brasil, 2018), que certamente não propõe objetivos de aprendizagem que envolvam a leitura de pseudopalavras, fiquei em dúvida sobre como trabalhar os descritores da prova e contemplar os objetivos de aprendizagem da BNCC (Brasil, 2018). Senti a frustração que envolve todo um trabalho e planejamento de dois anos, que é o período que envolve o ciclo de alfabetização, contemplando os objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas seguindo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Diante desses problemas e da realidade como professora e atualmente como pesquisadora em Linguística Aplicada, percebi a necessidade de realizar uma pesquisa mais aprofundada a respeito da Avaliação de Fluência Leitora e sua relação com BNCC (Brasil, 2018), para entender melhor esse fato que envolve a realidade da escola pública atualmente. Esse tema da Avaliação de Fluência Leitora, portanto, envolve questões de linguagem, especialmente em relação à leitura dos alunos, e faz parte do foco de pesquisa da Linguística Aplicada.

Nesse contexto, surge a principal pergunta de pesquisa: Qual a relação entre as quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental em 2022, na escola em que trabalho, e a proposta de leitura da BNCC (Brasil, 2018) para os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental? Essa pergunta principal se desdobra em duas perguntas específicas: 1) Quais as características dessas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora?; 2) Que convergências e/ou divergências resultam da comparação dessas quatro avaliações com as propostas da BNCC (Brasil, 2018) para a leitura nos 1º e

2º anos? Esse documento é utilizado nesta pesquisa como um parâmetro para a análise e interpretação dessa Avaliação de Fluência Leitora porque “é uma referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos” (Brasil, 2018, p. 7).

O objetivo geral desta pesquisa, a fim de responder a principal pergunta de pesquisa, foi investigar a relação entre o que foi exigido nas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas em salas de 2º ano, em 2022, e o que é proposto para o ensino de leitura no documento BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Em relação aos objetivos específicos, foi estabelecido: 1) descrever e interpretar as características das quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas a salas de 2º ano, em 2022, na escola onde trabalho; 2) estabelecer as convergências e/ou divergências que resultam da comparação dessas quatro avaliações com as propostas da BNCC (Brasil, 2018) para a leitura nos 1º e 2º anos.

Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção de linguagem como construção sócio-histórica, a partir da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva), na concepção sociocognitiva de leitura, no conceito de fluência em leitura, no conceito de multiletramentos e nos conceitos vigotskianos de desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos. Esses fundamentos teóricos foram escolhidos porque, segundo Lopes-Rossi (2021), a BNCC (Brasil, 2018) não explicita suas referências teóricas, contudo é possível perceber que assume a concepção teórica de linguagem ligada ao Círculo de Bakhtin e a leitura como um processo sociocognitivo a ser desenvolvido visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura, em um contexto de multiletramentos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são de abordagem qualitativa, que é aquela que tem como ponto de início questões ou focos de interesses que vão se desdobrando durante o decorrer da pesquisa. Não é uma pesquisa que busca quantificar dados e tratá-los estatisticamente. A pesquisa qualitativa tem a finalidade de descrever dados, analisar situações ou relações, descobrir ou ampliar aquilo que já é conhecido e, em consequência, conduzir a pesquisa por diversos caminhos para compreender os fenômenos envolvidos, como afirma Godoy (1995). Quanto ao tipo, é uma pesquisa documental. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental é realizada a partir da coleta e estudo de documentos de fonte primária ou secundária. No caso desta pesquisa, os documentos a serem analisados são

quatro Avaliações de Fluência Leitora aplicadas nas turmas de 2º ano, em 2022, que são os dados que formam o *corpus* da pesquisa. São fontes primárias de pesquisa porque são os documentos originais (as provas como foram aplicadas), sem transcrições ou comentários de terceiros. A pesquisa documental com fontes primárias, de acordo com Gil (2002), faz a análise de “documento de primeira mão, que não recebeu nenhum tratamento analítico” (Gil, 2002, p. 46).

Esta dissertação divide-se em 5 seções, incluindo a seção 1, de Introdução, e a seção 5, de Conclusão.

Na seção 2, são apresentados os pressupostos teóricos sobre: a concepção sócio-histórica de linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva), a concepção sociocognitiva de leitura, o conceito de fluência em leitura, o conceito de multiletramentos e os conceitos vigotskianos de desenvolvimentos dos processos simbólicos nas crianças. Esses pressupostos servirão de base para a categorização e interpretação dos dados desta pesquisa. Na seção 3 o foco é a BNCC (Brasil, 2018), nas partes de interesse que integram a área de linguagens, em Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental e o que o documento propõe para o ensino de leitura. Essas propostas serão parâmetros para a análise e interpretação das quatro versões da Avaliação em Fluência Leitura de 2022.

Na seção 4, são realizadas as descrições, análises e interpretações das quatro versões da Avaliação de Fluência Leitora, aplicadas no ano de 2022 para as classes de 2º ano da escola em que trabalho, assim realizando o primeiro objetivo específico desta pesquisa. A seção é finalizada com a comparação entre as características da Avaliação de Fluência Leitora e o que a BNCC (Brasil, 2018) propõe para o ensino de leitura, estabelecendo as convergências e/ou divergências entre o documento que as escolas devem seguir e a Avaliação a que são submetidos os alunos. Assim, realiza-se o segundo objetivo específico desta pesquisa.

Como a temática desta pesquisa envolve leitura e alfabetização, não poderia deixar de mencionar o relançamento de Rede Latino-americana de Alfabetização, a Redalf, que reúne novamente os pesquisadores da América Latina em prol de uma alfabetização de qualidade para todos.¹ Como principal norte para as reflexões,

¹ <https://www.redalf.org/>

- <https://avisala.org.br/index.php/noticias/rede-latino-americana-de-alfabetizacao/>

estão as pesquisas psicogenéticas sobre a alfabetização de Emília Ferreiro², que atuou em parceria com o Ministério da Educação e os pesquisadores brasileiros para garantir os direitos das crianças em relação à apropriação das práticas sociais de linguagem. A Redalib lançou uma nota técnica reafirmando o compromisso Nacional da criança alfabetizada, tema que será abordado na seção 3, onde refletimos sobre a temática da Avaliação da Fluência Leitora e sua relação com a BNCC (Brasil, 2018) e a opinião dos pesquisadores a respeito da avaliação.

Para finalizar esta dissertação, seguem a conclusão, as referências e os anexos.

² Emília Ferreiro - Nasceu em Buenos Aires, 5 de maio de 1936 faleceu na Cidade do México, 26 de agosto de 2023. Foi uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. Considerada uma das maiores psicólogas e pedagogas da história, revolucionou o processo de aprendizagem da escrita através da teoria da Psicogênese da língua escrita é considerada uma das principais teóricas do campo da alfabetização e do processo da escrita. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emilia_Ferreiro

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os pressupostos teóricos sobre: a concepção sócio-histórica de linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva), a concepção sociocognitiva de leitura, o conceito de fluência em leitura, o conceito de multiletramentos e os conceitos vigotskianos de desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos. Esses pressupostos servirão de base para a categorização e interpretação dos dados desta pesquisa.

2.1 A concepção sócio-histórica de linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana

Os estudos do filósofo russo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu círculo de pesquisadores, desenvolvidos no início do século XX, contestam a concepção estruturalista de linguagem que vigorava naquela época (Bakhtin, 2016). O autor afirma que, no século XIX, a linguística era percebida em dois planos. O primeiro refere-se à noção de linguagem como formação do pensamento; dessa forma, concebe a língua de maneira rasa, não aborda as questões da comunicação e nem a interação entre os falantes. Os autores da época que corroboram esse primeiro plano, como Wilhelm Humboldt e Vossler, valorizavam a função expressiva da linguagem, porém como expressão do pensamento, sem qualquer necessidade de comunicação entre as pessoas.

De acordo com Bakhtin (2016), é possível perceber muitas limitações quando se assume que a essência da linguagem se reduz apenas ao falante e à sua individualidade. Nessa perspectiva estruturalista, a função da língua se restringiria simplesmente a emitir a mensagem, não cabendo ao outro a função de réplica. O autor afirma que o outro no diálogo teria a função somente de ouvinte, ocorrendo a compreensão de maneira passiva. Para Bakhtin (2016), isso é uma ficção que se

reduz a “fluxos de fala” e à crença de que a existência do “ouvinte” e do “entendedor” resultaria de uma noção simples e rasa do processo de comunicação, que ocorreria independentemente da situação comunicativa ou do contexto. O autor, ao contrário, defende que o processo da comunicação discursiva é altamente complexo.

Portanto, para Bakhtin (2016), na linguagem há relações muito mais complexas que se ampliam à medida que o ouvinte compreende a sua responsabilidade e que passa a perceber o significado do discurso. O ouvinte age então de maneira ativa, de modo a exercer a sua função, que pode ser uma concordância ou discordância de algum tópico, uma resposta imediata, um diálogo mais reflexivo que vai resultar em respostas ou ações futuras. Desse modo, o autor assume a compreensão de “[...] natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 25).

A concepção bakhtiniana de mundo engloba muitos fatores, como o homem e sua responsabilidade social, enquanto sujeito que emite discursos e participa desses diálogos de maneira ativa, se integra ao meio e na relação com outros sujeitos. Ao ser humano é inerente o papel responsivo de ouvir e ser ouvido, emitir sua opinião, refletir, participar. Como menciona Faraco (2007), ainda não é possível mensurar como são essas redes de relações sociointeracionais, pois por trás delas há uma complexidade de dimensões, mas é sabido que essas relações entre as pessoas e a linguagem envolvem muitas possibilidades “face ao formalismo e ao caráter antisséptico das teorias” (Faraco, 2007, p. 26).

A língua deve ser estudada em sua relação com os mais diversos campos da atividade humana, em funcionamento, de acordo com Bakhtin (2003). Nesse sentido, o termo melhor é linguagem, pois engloba vários modos de significação além dos signos verbais. Para Volóchinov (2019, p. 257), a linguagem se amplia alcançando um universo de possibilidades; “sem a linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão, assim como não há expressão sem as suas condições sociais reais e sem os seus participantes reais”.

Os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são concretos e únicos e compreendem as características e especificidades de cada área da atividade humana (campo de atuação), ou seja, são exemplares de gêneros do discurso

(discursivos). Bakhtin (2003) explica que os enunciados refletem as especificidades de um gênero do discurso adequado a um determinado campo de atuação humana pelo conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pelas diversas possibilidades de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Esse conjunto forma a construção composicional do enunciado. Os enunciados reconhecidos por suas características típicas e pelo seu propósito comunicativo comum são chamados de gêneros discursivos (do discurso). O autor explica que existem inúmeros gêneros discursivos, tantos quantos forem necessários em cada campo de atividade humana. Um enunciado será sempre um exemplar de algum gênero do discurso.

Um universo de possibilidades envolve os gêneros discursivos e uma multiplicidade de sentidos os constituem por derivarem das esferas que envolvem as atividades humanas. Devemos pensar que essa variedade que compõe os gêneros discursivos inclui os gêneros orais e escritos, carrega a bagagem do cotidiano em que vivemos desde acordar de manhã e enviar mensagens no celular, até a escrita de relatórios ao chegar no trabalho. Tem-se esse universo extenso de possibilidades, pois realizamos listas para não esquecer dos afazeres, realizamos um diálogo rápido no elevador com pessoas, respondemos e-mails, observamos as sinalizações pelo caminho, as campanhas publicitárias e até ouvimos um podcast com as notícias locais e do mundo. Trata-se do que Bakhtin (2003), nomeia por gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários são aqueles de origem mais simples, produzidos na vida familiar e cotidiana. Os secundários são social e ideologicamente mais complexos; tratam de temáticas mais específicas de campos de atividade humana mais organizados social e politicamente, como por exemplo: os romances, as propagandas, as publicações científicas, as publicações jornalísticas, as publicações técnicas, os documentos que circulam na esfera comercial, palestras, conferências, entre tantos outros.

Bakhtin (2016), refletiu sobre o fato de que, até o início do século XX, alguns gêneros discursivos foram mais estudados que outros, como por exemplo os gêneros literários. No entanto, esses estudos eram por uma ótica artístico-literária, levando em conta análises linguísticas.

A partir do conceito de gênero discursivo (do discurso), Bakhtin (2003), explica que o estilo é sempre característico do gênero que ele representa, e não do autor individualmente. Os enunciados envolvem uma complexidade de fatores e são

resultados de particularidades do cotidiano e das relações de cultura entre os sujeitos, se organizam a partir dos gêneros primários, os mais simples, estes resultados da comunicação e das relações imediatas entre os falantes. Assim, os enunciados se formam a partir de produções reais que envolvem o contexto sócio histórico, fazem parte de uma corrente discursiva que se organiza a partir de outros enunciados.

Dessa forma, na sociedade, os estilos de cada gênero buscam atender as especificidades da comunicação. As escolhas de recursos da língua, por parte dos autores, decorrem das necessidades da situação de comunicação. Alguns gêneros permitem maior liberdade de escolhas, como por exemplo os artístico-literários. Já outros têm suas características próprias e mais definidas e não permitem alteração por parte do autor, como por exemplo alguns formulários de inscrições.

Fiorin (2011), ao comentar as ideias de Bakhtin, explica que “As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação”. (Fiorin, 2011, p. 16). Em relação às unidades de comunicação, elas estão interligadas a contextos reais e que partem de gêneros que constituem os enunciados; não são apenas frases ou palavras isoladas. De acordo com Bakhtin (2003), a capacidade de formulação dos enunciados nas diversas circunstâncias constitui os sujeitos porque:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais pela e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (Bakhtin, 2003, p. 285).

Os gêneros discursivos têm papel de extrema importância nas relações sociais. Por isso, devemos destacar que, na escola, não interessa apenas o estudo e a compreensão dos elementos composicionais verbais que compõem os gêneros discursivos, como explica Lopes-Rossi (2023). Esses elementos se conectam na forma de organização textual do gênero definida a partir dos vários fatores da situação de comunicação em que aquele gênero se realiza. Assim, a compreensão dos elementos linguísticos, dos aspectos gramaticais, da organização textual, precisa estar atrelada a um contexto, corroborando a perspectiva Bakhtiniana de que os enunciados, os sentidos das palavras, se formam a partir das relações dialógicas com os discursos e enunciados passados e presentes, com as atitudes responsivas

pelo leitor, com as réplicas pelo ouvinte e principalmente com o contexto e outros enunciados (Lopes-Rossi, 2022).

Outro aspecto importante nesta pesquisa é sobre o percurso e evolução do conceito de leitura ao longo dos tempos, a seguir iremos abordar as concepções de leitura.

2.2 A leitura muito além da decodificação

A decodificação é uma concepção sobre leitura mais antiga, em que se entendia a língua apenas como um código, envolvendo os sinais gráficos. Quando se trata da leitura apenas como decodificação, os diversos textos são considerados produtos acabados. Essa maneira de entender a leitura traz a noção de que o produtor do texto apresenta uma mensagem que deve ser entendida claramente pelo leitor, que compreende a sequência de palavras e frases que foi produzida pelos sinais gráficos apenas pela superficialidade do texto, como afirma Marcuschi (1997). É uma concepção inadequada de leitura.

Conforme Solé (1998), é necessário que se compreenda a decodificação como sendo uma das partes do processo laborioso e complexo que envolve a leitura. A autora afirma que a habilidade de decodificação se constrói de maneira ascendente, também chamada de *bottom up*, deixando transparecer que o texto passa a mensagem, conceitos e informações para o leitor, que o recebe prontamente. Dessa forma o leitor não constrói significado, nem demonstra ter conhecimento prévio sobre o assunto e não cria hipóteses ou reflete sobre o que de fato foi lido. A leitura como decodificação é uma etapa de leitura bastante exigida dos alunos na fase de alfabetização, como explicam Souza e Gabriel (2009), no entanto, essa é apenas uma das muitas operações cognitivas a serem realizadas no processo de compreensão leitora.

A leitura é um processo cognitivo amplo, que envolve diversos tipos e níveis de processamento, além do nível da decodificação. A decodificação é considerada uma etapa inicial para o processo de leitura, porém não é o mais importante. É o início de um caminho que o leitor precisa desenvolver e, para isso, precisa de ajuda para desenvolver estratégias para construir sentidos para o texto, fazer inferências, além de ter contato com diversos textos, para ampliar seu repertório, subsidiando a compreensão do novo, como explicam Sousa e Gabriel (2009).

Após a percepção dos estudiosos de que a compreensão leitora é um processo que vai além da decodificação, estudos de base cognitiva estabeleceram que a leitura é uma atividade complexa que envolve a produção de sentidos, como afirmam Koch (2005) e Marcuschi (1997). Além disso, o ato de ler é considerado um dos maiores passaportes para a aquisição de conhecimentos e culturas que envolvem a nossa sociedade, segundo Souza e Gabriel (2009).

A definição de leitura de Koch e Elias (2006) deixa clara a complexidade que envolve o processo de compreensão leitora:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que deve ser realizada evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

No trabalho didático, é imprescindível saber qual a noção de língua que se adota. Dessa forma, é possível desenvolver uma concepção de leitura condizente com essa noção de língua e atentar para os fatores que envolvem a compreensão do texto. Segundo Marcuschi (1997), a língua é formada em diversos planos, não se trata apenas de um código, mas de uma proposta constitutiva de sentidos, uma forma cognitiva de representação. O autor define a língua como um contexto amplo que perpassa as estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, não devendo ser tratada apenas como um código. Portanto a língua é um fenômeno cultural, histórico social e cognitivo que se transforma no passar do tempo e de acordo com quem a utiliza.

Diante dessa concepção de língua, Marcuschi (1997) explica que é possível saber que nem tudo é inscrito no texto de maneira objetiva, seja no texto oral ou escrito. Deve-se partir da premissa que quem produz o texto abre portas para a participação do leitor ou ouvinte. Os textos devem então ser contextualizados, sendo o leitor também responsável por construir sentidos, para que seja possível compreender o texto. A compreensão, portanto, é uma "atividade de coautoria". (Marcuschi, 1997, p.72).

Dessa forma, o texto precisa ser visto em sua integralidade, uma vez que representa uma proposta de produção de sentidos, e o leitor deve se valer dos seus conhecimentos prévios, colocar em jogo tudo o que sabe para que essa produção venha a se organizar e assumir clareza em relação aos propósitos do autor, do leitor

e do texto. O leitor, ao se apropriar do texto, participa de uma proposta de colaboração.

O processo de compreensão textual envolve um esforço que o leitor realiza para construir significados a partir da sua relação com o texto, de seus conhecimentos prévios e da sua interpretação do que se pode compreender nas entrelinhas do texto, além de outros sentidos que o leitor pode construir. Conforme Solé (1998), para realizar a compreensão, é preciso considerar diversos fatores, como a motivação do leitor para o texto, seu objetivo da leitura e seu conhecimento prévio para abordar a leitura.

Os caminhos para definir os objetivos de leitura podem ser vários, por exemplo: se a leitura é para informação pessoal, como quando se busca uma receita para fazer um prato; ou curiosidade sobre determinado assunto; ou se foi sugerida por outrem e aceito pelo leitor, talvez seja porque aprecia o tema; ou para compartilhar a sua percepção do texto com outras pessoas. Os objetivos são importantes para garantir o envolvimento do leitor e a compreensão do texto, ou seja, para fazer “sentido”. A ideia de motivação também se alinha à atribuição de sentidos e o que se pretende em relação à leitura, como explica Solé (1998).

O texto se insere sempre em determinada situação e se contextualiza em relação à cultura, ao momento histórico, às crenças, às ideologias. Dessa forma, o processo de compreensão, que envolve as associações de conhecimentos está ligado à construção de inferências, que Marcuschi (1997, p. 74) explica como “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”.

As inferências se constroem a partir da interação das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor. De acordo com Coscarelli (2002), o leitor em contato com o texto, é capaz de construir significados, formando seus esquemas de conhecimento a partir das novas informações extraídas do texto a partir da leitura. A autora afirma que “o uso dessas informações dos esquemas para adicionar à representação do texto informações que não estavam explícitas nele são as inferências” (Coscarelli, 2002, p. 11).

A leitura, sendo esse exercício complexo e construtivo que é, envolve aspectos que incluem como o produtor do texto age para proporcionar a construção de inferências pelo leitor, deixando implícitas certas partes do texto. O autor estima que o leitor motivado irá participar de maneira ativa e alinhar seus conhecimentos

prévios aos propostos pelo texto e, dessa forma, abrir espaço para a construção de novos conhecimentos. De acordo com Vargas (2015), é preciso que o leitor não tenha somente o conhecimento linguístico para determinar os aspectos da compreensão. A construção de inferências envolve o conhecimento de mundo do leitor e o tipo de texto que está lendo. Como resultado desses conhecimentos construídos e do contexto amplo, leitores ou ouvintes podem formular interpretações mais ou menos profundas de um mesmo texto (Koch, 2005).

Leitores usam estratégias cognitivas (inconscientes) para construir representações mentais sobre o texto e para estruturar e organizar suas informações. Também podem usar as estratégias metacognitivas, que são aquelas que ocorrem de maneira consciente pelo leitor e fazem parte de um processo que precisa ser aprendido e praticado com a mediação do professor. Dessa forma, as estratégias metacognitivas, se bem assimiladas pelo leitor, se transformam em habilidades de leitura, tornando-se parte dos processos cognitivos inconscientes. Isso significa que o trabalho com estratégias metacognitivas de leitura na escola pode contribuir para a ampliação das habilidades de leitura dos alunos (Carrell, 1998 *apud* Lopes Rossi, 2021a).

Conforme salientam Souza e Gabriel (2009), o sujeito, quando realiza a leitura, constrói novas pontes que integram os conhecimentos novos aos conhecimentos já existentes. Dessa forma, estabelece-se a coerência “por meio do preenchimento de lacunas textuais, o que o leitor realiza, ao mobilizar seu conhecimento prévio” (p. 52). Isso favorece a construção de inferência e, como resultado desse exercício complexo, o leitor produz a representação mental do texto.

Ainda segundo as autoras, os conhecimentos prévios estão ligados diretamente a aspectos relacionados à memória de longa duração e possuem grande importância na compreensão da leitura. Para garantir um desenvolvimento satisfatório em leitura, devem ser trabalhados os conhecimentos de forma ampla, incluindo envolvimento da criança, emoção, contexto histórico, costumes, processos que se integram. Assim, a cognição é construída. O intuito é que, de maneira autônoma, o leitor possa estabelecer relações do texto com o contexto, dessa forma preencher as lacunas deixadas pelo autor, descobrir os fatos implícitos e produzir as inferências.

Os estudos cognitivos se desenvolveram, nas últimas décadas, para uma abordagem sociocognitiva, que aborda a necessidade de se considerar o movimento

do que acontece dentro da mente do sujeito e as implicações que permeiam o ambiente externo considerado “uma fonte de informações para a mente individual” (Koch, 2005, p. 98). Devem ser levados em conta fatores para se compreender o meio em que se vive, como a cultura, os costumes, que vão além dos conhecimentos de origem linguística, textual e enciclopédica apenas. De acordo com Koch (2005), o desenvolvimento cognitivo envolve um conjunto de procedimentos que podem ser aprendidos, em meio à vida social, os fatores culturais e interacionais, os conhecimentos aprendidos, os saberes e hábitos resultados da vida em sociedade.

Todo esse conjunto vai constituindo o sujeito e seus conhecimentos prévios à leitura. Por causa desses desenvolvimentos das ciências da cognição, o conceito de conhecimentos prévios foi ampliado em relação aos conhecimentos linguístico, textual e de mundo (enciclopédico), que inicialmente eram considerados nas pesquisas sobre leitura. Segundo Marcuschi (2008), os conhecimentos prévios do leitor incluem aspectos como: conhecimentos linguísticos, sociais, de regras de comportamento ou cultura de uma sociedade, factuais e históricos. Além de colaborar no processo de construção das inferências, a partir das experiências que vivemos em sociedade, o contexto interfere de maneira direta e indireta. Como explica Koch (2005), esses conhecimentos ativados no momento da compreensão se tratam de conhecimentos mais amplos. A autora afirma que o leitor já tem suas expectativas a respeito do texto e ativa seus conhecimentos e experiências a partir dos objetivos que estabelece em todas as fases da compreensão textual, de acordo com sua experiência prévia.

Coscarelli (2002) também reafirma o que já foi explicitado por outros autores: que o processo de compreensão do texto resulta da ação de dois fatores: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. O leitor, ao ir formando significados, deixa de lado seus esquemas, reúne e compreende as novas informações extraídas do texto e utiliza dessas informações para adicionar à representação do texto informações que não estavam explícitas nele. Essas novas informações são as inferências (Coscarelli, 2002). Para o processo de compreensão, é necessária a ativação dos processos inferenciais.

Dessa forma, segundo os autores Travaglia e Koch (1989), as inferências fazem parte dos aspectos que se conectam ao conhecimento de mundo. Geralmente são ativadas quando o leitor compreende algo que não está explícito no texto.

Dentro dessa linha teórica, a inferência passa a ser entendida como uma:

Operação mental pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão (Koch; Travaglia, 1989, p.79).

A concepção sociocognitiva de leitura, portanto, reconhece processos mais complexos e diversos fatores como parte da compreensão, mostrando que a concepção atual ultrapassa os aspectos somente da decodificação, ou aspectos que levem a acreditar que somente o texto e o leitor são relevantes nesse processo. A compreensão envolve diversas situações de comunicação e conhecimentos construídos ao longo das experiências em sociedade, além de conhecimentos prévios e significativos que são ativados para que novos conhecimentos sejam criados, resultado desse processo complexo que é a interação entre o que já se sabe e a compreensão para criar o conhecimento novo.

Conforme Marcuschi (1997), ter a definição adequada de língua bem clara é fundamental, pois a língua envolve processos mais complexos do que simplesmente a comunicação entre as pessoas, ou a ideia de código ou simplesmente uma estrutura que não sofre interferência dos tempos. O autor quer dizer que a língua “é opaca” (Marcuschi, 1997, p.72). Significa que a língua não é clara e precisa, mas requer um processo de difícil compreensão, que envolve ambiguidade e diferentes sentidos. O leitor precisa, portanto, participar da construção de sentidos para o texto.

Conforme Koch (2005), o conceito de texto, na concepção atual de língua, remete à ideia de um exemplar de um gênero discursivo. Dessa forma, a interação entre os sujeitos envolvidos na leitura (autor e seus interlocutores) deve ocorrer de maneira dialógica, considerando também o contexto em que a interação pelo texto ocorre. O contexto remete à noção de construção e interação em conjunto com os sujeitos e com o meio. Trata-se de uma concepção dinâmica que processa diversos significados (Koch, 2005).

Nesta pesquisa, no que diz respeito a esses pressupostos teóricos, interessa investigar como a Avaliação de Fluência Leitora aborda a compreensão: se de forma apenas como decodificação, ou se já pressupondo alguma habilidade de os alunos fazerem inferências.

A leitura, na atualidade, também não se restringe apenas à compreensão do texto verbal ou dos textos impressos. A BNCC (Brasil, 2018) prescreve, já para os

anos iniciais, a valorização de práticas que envolvam os multiletramentos de modo a considerar uma proposta que valorize as diferenças culturais existentes em nosso país, além de abarcar a cultura digital, e diferentes linguagens que permeiam a nossa sociedade atual.

Para completar esta fundamentação teórica sobre leitura, portanto, seguem uma seção sobre fluência de leitura e outra sobre multiletramentos.

2.3 Sobre a Fluência de leitura

Meggiato, Corso e Corso (2023) apresentam uma detalhada revisão integrativa sobre o construto teórico “fluência de leitura” e suas relações com a compreensão leitora. As autoras mencionam que o termo “fluência” se relaciona com a capacidade que se tem de reconhecer palavras. Segundo as autoras, houve um esforço por parte dos estudiosos e da escola em garantir pesquisas voltadas para a decodificação em leitura. Há, portanto, muitas pesquisas sobre reconhecimento de palavras e compreensão, contudo quase não há pesquisas sobre os aspectos que caracterizam a fluência de leitura.

De acordo com as autoras, alguns estudiosos do tema definiram fluência apenas como a capacidade de reconhecer palavras. Em estudos mais recentes, os pesquisadores definiram um consenso em relação aos aspectos que envolvem a fluência de leitura: “precisão, automaticidade e prosódia contribuem para o construto fluência” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 3). Em consequência dessa abrangência do termo “fluência de leitura”, é possível perceber várias definições de fluência. Algumas são baseadas em apenas um ou em dois desses aspectos. Por isso as autoras afirmam que “[...] as definições enfatizam de modo variável tais componentes e ainda não deixam claro se a fluência contribui para a compreensão, ou se a compreensão promove fluência, ou, ainda, se a relação é recíproca” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 3).

O foco da nossa pesquisa são os leitores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aquele leitor em processo de formação, que está ali construindo suas hipóteses a respeito da leitura. Como afirmam as autoras Meggiato, Corso e Corso (2023), a criança, quando está no início da alfabetização, apresenta as características do leitor disfluyente. Esse apresenta a leitura focada na decodificação, ocorrendo de maneira pausada e devagar. Geralmente ignora os sinais de

pontuação do texto, e lê sem expressão. As autoras ainda comentam que a leitura das crianças em fase de alfabetização se inicia pela rota fonológica, que é aquela que dá ênfase à conversão grafema-fonema. Conforme o processo de alfabetização vai se desenvolvendo, ampliando o repertório de palavras, as crianças passam a ler de forma mais fluente. Sendo assim, “A fluência, portanto, é demonstrada durante a leitura através da facilidade de reconhecimento de palavras, ritmo, fraseado e entonação do discurso, envolvendo precisão, automaticidade e prosódia” (Meggiato, Corso e Corso, p 4, 2023).

A precisão é definida por Meggiato, Corso e Corso (2023), com base na pesquisa bibliográfica empreendida por essas autoras, como o reconhecimento das palavras e leitura de forma exata. O foco é na exatidão da decodificação das palavras, conversão grafema-fonema, mesmo que possa ocorrer alguma interpretação equivocada. Trata-se de um processo que envolve vários aspectos, como a identificação dos sons ou combinação dos fonemas e a relação que a criança constrói letra-som. O universo de construção que envolve esses significados é muito amplo para as crianças, pois é preciso definir o significado daquela letra e a relação que se estabelece entre o som e, por fim, a pronúncia daquele fonema, para só depois estabelecer o significado da palavra em relação ao texto. De acordo com as autoras, a precisão está relacionada à construção de significados.

A automaticidade, igualmente definida a partir da revisão bibliográfica, consiste em questões que envolvem a velocidade no ato de ler, menor esforço de atenção por parte do indivíduo que realiza a leitura. Isso se relaciona também com o conhecimento lexical em decorrência de que quanto mais se lê, mais se constrói um repertório léxico e se desenvolve a precisão. Surge junto com a precisão, desse modo, a ausência de esforço (automaticidade), que se trata do reconhecimento envolvendo a decodificação de maneira mais rápida e de forma autônoma. Como consequência, é possível que o leitor consiga se dedicar a aspectos de compreensão. Segundo as autoras, para os leitores fluentes, “a decodificação é automática, havendo o reconhecimento das palavras sem esforço consciente, o que facilita a compreensão” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 4).

A prosódia, outro componente da fluência em leitura, refere-se a noções para além da semântica. Envolve ritmo, as formas com que se realiza a leitura do discurso e questões da musicalidade para transmitir o código escrito para o oral. Dessa maneira, a prosódia envolve aspectos como a entonação, o respeito aos

sinais de pontuação do texto, a expressão ao que se lê, a manutenção que garante os significados e principalmente os aspectos de sequências de fala. São os momentos que indicam os períodos e tempo da frase. Por exemplo, as autoras explicam que, ao começar uma frase, lemos com uma certa entonação e próximo ao fim já diminuimos a entonação para indicar a quem escuta que a frase está terminando.

As autoras afirmam que a prosódia está ligada a fatores como a pausa e o sentido. A pausa se refere à quantificação do tempo em que falamos um certo trecho e depende do fator fisiológico ligado à respiração, ao tempo que usamos para realizar a leitura de um trecho e respirarmos, e, por fim, às unidades de sentido na formação da frase. “[...] supõe-se que ela é formada por unidades significativas menores, como as palavras que estão conectadas pela semântica e pela sintaxe ao redor de um núcleo, de maneira que, durante a leitura, são delimitadas por pausa” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 3).

As autoras comentam que, em muitas pesquisas, esses três componentes da fluência de leitura – precisão, automaticidade e prosódia – são abordados isoladamente ou com ênfases diferentes, o que pode trazer consequências para o estabelecimento de critérios para o ensino e a avaliação de fluência de leitura.

O quadro a seguir destaca as características das várias abordagens de fluência detectadas pelas autoras na pesquisa sobre o tema.

Quadro 1: Abordagens de fluência de leitura

Abordagens da Fluência em leitura	O que é destacado	O que é desconsiderado ou pouco considerado
Fluência como precisão e automaticidade	Reconhecimento preciso e automático de palavras. Correspondência fonêmica e a correspondência letra-som. Identificação correta e rápida das palavras.	Prosódia (expressão, ritmo e entonação). Fatores que envolvem a compreensão.
Fluência como prosódia	Relacionada à compreensão. Leitura oral como fator de leitura proficiente. Ênfase nos elementos prosódicos.	Precisão e automaticidade.
Fluência como leitura proficiente	Habilidade de decodificar e compreender o texto simultaneamente.	Leitura proficiente pode variar dependendo da complexidade dos textos (o leitor pode ser fluente em um texto e não em outro).

	Precisão no reconhecimento de palavras. Automaticidade. Capacidade de ler oralmente com expressão.	
Fluência relacionada reciprocamente à compreensão	Entendimento do texto pelo leitor. Pressupõe automaticidade e compreensão. Leitura silenciosa.	Afasta-se da conceitualização superficial que tem como foco principalmente a leitura oral.
Fluência como precisão, automaticidade e prosódia	Precisão. Automaticidade. Compreensão. Leitura Oral. Facilidade no reconhecimento das palavras, no ritmo, fraseado e entonação do discurso.	As autoras não mencionam nenhuma lacuna na abordagem.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Meggiato, Corso e Corso (2023).

A pesquisa bibliográfica de Meggiato, Corso e Corso (2023) também revelou que, a partir das várias abordagens de fluência, podem ser estabelecidos diferentes critérios para a avaliação da fluência em leitura. A definição de fluência que se considera também influencia o conceito de compreensão de leitura. As principais características de diferentes propostas de avaliação detectadas pelas autoras estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Características de diferentes formas de avaliar fluência de leitura

Avaliação de fluência	O que é observado	Lacunas; problemas; vantagens
No nível da palavra. Exemplo: leitura de listas. (palavras ou pseudopalavras)	Reconhecimento de palavras. Automaticidade. A velocidade no processamento cerebral ativado durante o processo de ler.	Foco apenas na decodificação. Precisão. Atende um nível raso. Não contempla a compreensão. Contém palavras que não se relacionam entre si. Não contempla a fluência de leitura textual, pois se relaciona ao processamento de informações no nível apenas da palavra.
No nível da sentença	Contempla as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Compreensão.	Vantagens: mede as três dimensões da fluência. Foca na fluência de leitura oral.
No nível do texto	Contempla as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia	Faz parte de um contexto - palavras que se relacionam entre si.

	(entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Compreensão.	Fluência e compreensão estão relacionadas. Processamento da palavra e para além da palavra. É possível identificar as dificuldades dos alunos – seja da ordem de fluência, seja de compreensão – e definir estratégias para possíveis intervenções.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Meggiato, Corso e Corso (2023).

No Brasil, há poucos estudos que envolvam de fato a fluência de leitura com todos os seus critérios e, ainda, a fluência com o foco direcionado a verificar a compreensão em leitura. Há mais pesquisas sobre fluência de listas de palavras isoladas, com o foco na precisão e automaticidade. No entanto, segundo as autoras:

[...] recentemente foi incluído na coleção Anele – Avaliação Neuropsicológica da Leitura e da Escrita, a Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT) (Basso et al., 2018), um instrumento breve, padronizado e normatizado que avalia todos os componentes envolvidos na fluência (precisão, automaticidade e prosódia) e ainda a compreensão, caracterizando-se como um dos únicos instrumentos brasileiros que avaliam o construto de forma ampla (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 9).

Esse instrumento visa a verificar a fluência de leitura, de forma breve e padronizada, considerando os componentes que envolvem a fluência, como a precisão, automaticidade e prosódia. Trata-se, então, de um dos únicos instrumentos cujo intuito é avaliar o construto de forma abrangente. É destinado a crianças do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental e foca na leitura do texto narrativo. Auxilia a identificar as necessidades das crianças em relação à fluência de leitura oral, realizado por meio da leitura em voz alta e com respostas de questões pré-definidas. Portanto, é possível saber quantas palavras são lidas por minuto, quais erros o estudante cometeu, os quesitos de entonação e outros que envolvem a fluência de leitura.

Meggiato, Corso e Corso (2023) também incluíram na revisão integrativa sobre o construto teórico “fluência de leitura” o levantamento sobre estudos de intervenção em fluência de leitura, concluindo que são escassos na literatura. Por não ser esse o tema específico desta pesquisa, os resultados mostrados por essas autoras sobre esse aspecto do tema não serão aqui comentados.

Como conclusão à pesquisa sobre fluência de leitura, as autoras afirmam que definir o construto exige atenção, pois há diferentes pontos a serem considerados a respeito do tema. A partir da pesquisa das autoras, é possível perceber um

consenso entre os estudiosos do tema fluência de leitura. São cinco tópicos descritos a seguir:

1) a definição de fluência precisa incluir prosódia, e não se restringe à automaticidade e precisão; 2) fluência e compreensão se relacionam, embora não haja dados definitivos sobre a direção dessa relação; 3) a fluência não é importante apenas para a leitura oral, pois a leitura silenciosa não fluente também impactaria a compreensão; 4) a avaliação de leitura precisa incluir medidas de fluência, ou seja, medidas de avaliação da leitura oral; pois, se o aluno decodifica, não quer dizer que tenha fluência na leitura nem que compreenda o material lido; e 5) é importante trabalhar os três domínios da leitura, reconhecimento de palavras, fluência e compreensão. (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 12).

Meggiato, Corso e Corso (2023) recomendam a necessidade de pesquisas em prol da fluência de leitura, seja para trabalhar na prática os objetivos e fatores que envolvem o tema, seja para compreender e aprimorar o processo avaliativo, e repensar as estratégias e intervenções a partir das dificuldades encontradas pelos alunos.

Atualmente, com os desenvolvimentos dos estudos teóricos sobre leitura e gêneros discursivos, já apontados nas subseções anteriores, acredita-se que a leitura não envolve apenas os elementos verbais do enunciado. Também já se sabe que os sentidos de um enunciado dependem de um conjunto de fatores que começou a ser abordado no conceito de letramento e, atualmente, se expandiu para o conceito de multiletramentos.

2.4 Os multiletramentos na escola

O conceito de letramento traz a noção de diversidade de ideias e significados e passou por alterações ao longo dos tempos. Inicialmente, o termo letramento remetia à ideia de decodificação. Posteriormente ampliou o leque de significações e passou a incluir a noção de aperfeiçoamento de competências e habilidades leitoras e de escrita (Paulino; Cosson, 2009).

Paulino e Cosson (2009) explicam que, ao longo do século XX, duas vertentes foram observadas em relação ao termo e que ainda continuam em uso: a primeira de acordo com a evolução do significado de letramento e a segunda em relação à importância do termo para o desenvolvimento cultural do ser humano e sua participação nos diferentes contextos atuais.

A primeira linha de definição sobre letramento vem do termo *literacy*, em inglês, e remete à noção e ao desenvolvimento da escrita, como uma ferramenta tecnológica, antigamente considerado exclusivo das pessoas sábias e bem-educadas. Posteriormente, não se referia mais somente ao aperfeiçoamento literário e cognitivo. Passou a se referir a uma gama mais ampla de significados, contemplando também a habilidade da leitura e escrita em uma dimensão que remete ao termo alfabetização, que inclui o desenvolvimento das habilidades ou competências do processo que envolve a escrita. Essa primeira concepção de letramento envolve um contexto de participação de cada vez mais pessoas na sociedade, contemplando também aquelas que não têm acesso à escolarização.

De acordo com Paulino e Cosson (2009), o desenvolvimento do conceito de letramento nessa primeira linha de definição mais relacionada à alfabetização se deu em dois contextos. No primeiro, para suprir as necessidades das pessoas em participar de maneira autônoma da sociedade. Dessa forma havia uma necessidade de suprir as demandas do mercado de trabalho, o centro do problema era o analfabetismo ou pessoas que já eram alfabetizadas, porém não compreendiam bem as informações, trazendo à tona o termo “letramento funcional”. As pessoas então precisavam desenvolver essas habilidades para participarem com autonomia e conseguirem lidar com as demandas do cotidiano. O segundo contexto trata-se da separação entre a oralidade e escrita para promover o desenvolvimento e incluir os grupos sociais que ainda não tinham acesso à escrita, com foco nas mudanças do mundo moderno, visando a um novo desenvolvimento intelectual do maior número de pessoas, para suprir as novas demandas que o decorrer do tempo impõe à sociedade. Essa primeira concepção de letramento é associada à termo “modelo autônomo de letramento”.

A segunda concepção de letramento surgiu nos anos 1970 e 1980, com a substituição do antigo do termo “modelo autônomo de letramento”, pelo termo “modelo ideológico de letramento”. O novo termo também trouxe uma nova perspectiva teórica. Dessa forma amplia o significado do termo antigo e incorpora um novo sentido que se refere a “um conjunto de práticas sociais”, que supõe a participação e utilização dos textos escritos em situações sociais específicas.

Devido à complexidade da sociedade moderna, o termo letramento passou a remeter a um contexto de pluralidade, devido a práticas sociais e objetos que fazem parte das ações cotidianas. Precisou ser adjetivado, de acordo com as diferentes

situações sociais de uso da escrita. Surgiram termos como letramento digital, letramento financeiro, letramento midiático, letramento matemático, letramento literário, entre outros tipos de letramento possíveis, explicam Paulino e Cosson (2009). Nesse contexto, também se fala em letramentos, ou letramentos múltiplos.

No final do século XX, o termo letramento e letramentos passou por mais uma revisão, em consequência dos desenvolvimentos tecnológicos e das demandas sociais atuais. A proposta, que será explicitada a seguir, defende que sejam consideradas outras linguagens, além da linguagem verbal, e novas tecnologias utilizadas na comunicação, além da apreciação das artes, das culturas e também de outros meios para o desenvolvimento do conhecimento (Paulino; Cosson, 2009; Rojo, 2012; Grupo Nova Londres, 2021).

O cerne desta pesquisa é tratar a questão da Avaliação da Fluência Leitora na fase de alfabetização. Como ponto central de partida, interessa muito a questão da leitura nesta etapa escolar e como ela pode ser contemplada através de um contexto significativo. Nesse sentido, a fase da alfabetização já vem sendo relacionada a contextos de letramento desde a concepção desse conceito dos anos 1970 e 1980.

Diante da amplitude que tem esse trabalho de alfabetização, desde que nascemos estamos inseridos em um ambiente letrado e temos contato com palavras, com pessoas que leem, com placas, informações de várias espécies. Chegamos à escola para sistematizar esse aprendizado que envolve leitura, escrita e habilidades matemáticas. Não se pode repetir atualmente, depois de tanto conhecimento teórico acumulado, o erro da escola de algumas décadas atrás, apontado por Kleiman (1995, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramentos, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Atualmente já se tem bem estabelecido que a leitura como um ponto principal de trabalho inclui uma diversidade de textos, não somente escritos. Para unir os textos às diversas práticas de letramento e a propostas que venham a ter sentido para as crianças, é necessário aceitar que o aprendiz deve agir de maneira ativa,

que deve refletir sobre o que está aprendendo para poder compreender e transformar tudo aquilo que o meio oferece em conhecimento.

Desse modo, o conceito de letramento se torna amplo e cabe à escola se adequar a essas mudanças e compreender o letramento assim como define Soares (2002, p. 72):

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Segundo Rojo (2009), é preciso que haja um investimento muito amplo na etapa de alfabetização. É preciso compreender que existem vários “níveis de alfabetismos”. De acordo com a autora, esses níveis estão ligados a quanto o indivíduo pode compreender, por exemplo, leitura e escrita de textos e frases, ou às capacidades mais simples de decodificação (Rojo, 2009, p. 74).

Um grupo de pesquisadores de vários países que se reuniu na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA), em 1994, e ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (*New London Group*). Propôs que o termo letramento fosse ampliado para além da língua e recebesse a denominação de “multiletramentos” (Paulino; Cosson, 2009). A publicação original dessa proposta é de 1996. Nesta dissertação, o texto desses autores será citado a partir da tradução publicada no Brasil em 2021 (Grupo Nova Londres, 2021). Nesse artigo, o Grupo de dez pesquisadores de várias vertentes da linguagem e lugares do mundo defende que estão ocorrendo mudanças muito profundas no mundo com o passar dos tempos e que novas demandas surgiram no ambiente escolar, tanto para alunos, quanto para professores. Esse contexto do final do século XX a que os pesquisadores se referiam exigia nova abordagem para o conceito da pedagogia do letramento. O conceito que se ampliou para multiletramentos devido às demandas de cunho tecnológico, envolvendo a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística.

Propuseram que o letramento, conceito que já havia se estabelecido naquela época, fosse ampliado para incluir a multiplicidade de discursos em dois aspectos principais. O primeiro amplia a ideia que envolve a pedagogia do letramento, buscando dar conta da cultura multifacetada e incorporando as demandas escolares a esse contexto de mundo globalizado em que vivemos. Esses fatores estão ligados de maneira intrínseca, pois é preciso dar conta da pluralidade de textos que faz

parte da nossa sociedade. O segundo aspecto traz à tona a questão da diversidade textual que envolve as tecnologias da informação e o contexto multimidiático. O alastramento dos canais de comunicação e a relação crescente com o cenário que envolve as mídias ampliam a participação das pessoas e favorecem a diversidade cultural e multicultural. A aprendizagem também é afetada por essas tecnologias e pelas multimídias; o contexto escolar deve levar em conta todos esses fatores.

Os autores expuseram vários fatores que alimentavam a ansiedade dos educadores naquele início dos anos 1990, no contexto de muitas modificações pelas quais o mundo passava. Mencionaram que os questionamentos tiveram início a partir de pensarem na hipótese do que seria de fato uma educação apropriada, uma educação que incluísse as demandas dessa sociedade cada vez mais diversificada e crítica atual, do que seria de fato apropriado para todos. Fatos-chave entraram em reflexão: como é possível ser politicamente correto; como dar conta do cânone literário e englobar a gramática; como realizar os fundamentos básicos da alfabetização.

Após discutirem a pedagogia do letramento, os pesquisadores do Grupo Nova Londres concordaram que era preciso resolver o problema fundamental e básico que se relaciona à questão dos resultados educacionais e quais estratégias para melhorar a aprendizagem. Relataram a questão que envolve o tema resultados sociais. Todo o contexto envolve a aprendizagem de línguas, e a premissa fundamental diz respeito à pedagogia dos letramentos e de como é possível influenciar essas práticas que compreendem a questão das habilidades, do conhecimento e dos meios de comunicação rápidos. Toda essa discussão e elaboração de ideias resultou em um novo conceito, como explicam os autores:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106).

A proposta dos multiletramentos vai muito além da língua por dois motivos principais. O primeiro motivo envolve a importância de integrar esse aumento de multiplicidade aliada aos modos de construção de significado, como resultado da

importância da mídia de massa. É necessário perceber que o limite do texto constrói relação com o visual, aliado ao textual e ao sonoro, ao comportamental e espacial. Portanto, é papel da escola incluir possibilidades de o aluno perceber a mídia de massa e a hipermídia eletrônica com o olhar crítico e levantar hipóteses para que seja possível questionar e até refutar as visões e as “verdades” difundidas. É necessário adentrar os novos meios de comunicação, fazendo com que o aluno perceba um pouco de como os discursos são produzidos, da importância e da necessidade da linguagem. As tecnologias vêm acompanhando essas mudanças e modificando também as habilidades a serem desenvolvidas. Desse modo, é necessário repensar também a ampliação do termo letramento.

O segundo motivo de ir muito além da língua abrange a questão das diversidades, como consequência desse mundo atual altamente conectado e globalizado. Muitos fatores estão incluídos nas diversidades linguísticas e culturais, e é importante integrar efetivamente toda diversidade no processo de produção e de compreensão dos textos (enunciados). Os autores retomam novamente a questão do “multiletramentos” com vista às realidades locais dos alunos, a seus modos de expressão linguística e cultural, a suas relações com outras realidades. Dessa forma, os autores constataam que “Quando a proximidade entre a diversidade cultural e a linguística é um dos fatos-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem de línguas muda” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 107).

Nessa nova perspectiva, professores e alunos devem ser participantes ativos em novas práticas escolares, com impacto na vida social. Os autores discutiram o que incluir em uma pedagogia dos multiletramentos e como realizá-la, tendo como meta não uma escola que forme trabalhadores dóceis, mas “programas educacionais baseados em uma visão ampla, de uma vida boa e de uma sociedade igualitária” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 111). Além da vida no trabalho, os autores se preocupam com a esfera da cidadania, com a diversidade linguística e cultural, com o reconhecimento das diferenças. Para tanto, propõem quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3: Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

Prática situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
-----------------	---

Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 140).

O projeto internacional dos multiletramentos envolve esses quesitos como a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Portanto, os autores defendem que é urgente reunir os professores e pesquisadores e repensar os currículos, repensar a prática pedagógica continuamente. Os autores declaram a intenção de reunir esse ambiente social em mudança com a pedagogia do letramento, que mostra esse processo de mudanças como um processo aberto, exploratório afinal. O intuito é um só “fazer a diferença para as crianças em sala de aula” e trabalhar incessantemente para garantir uma teoria que realmente seja aplicável para uso direto nessas salas de aula.

Portanto, para o Grupo Nova Londres (2021), o foco da escola deverá ser atingir as práticas situadas no processo de aprendizagem, sempre valorizando as diferenças, pois elas permeiam as relações, as experiências e os discursos dos alunos. Dessa forma, desenvolver a metalinguagem é uma educação que respeita as diferenças culturais existentes na escola e sociedade. O enquadramento crítico reúne e incorpora as diferenças aos diferentes propósitos culturais, aliados também à prática transformadora que inclui os diferentes contextos culturais e a união deles. Desse modo, o diálogo envolve a negociação das diferenças, envolve diferentes valores, envolve as desigualdades. Contudo, há a necessidade desse debate público e de reflexão sobre essas demandas.

Conforme o Grupo Nova Londres (2021), a escola tem um papel de extrema importância na formação para os multiletramentos e cabe a ela exercer as bases para a construção do alicerce da criticidade, ao formar sujeitos que saibam exercer seu papel de fala, saibam compreender os discursos e refletir sobre os mesmos. Os estudiosos do Grupo afirmam que o papel da escola mudou com o passar do tempo,

que antes era possível perceber uma educação voltada para seguir regras, disciplinar e formar para o mercado de trabalho. Agora, o foco se volta para as relações e a bagagem do sujeito. As subjetividades são valorizadas, os currículos escolares devem estar alinhados, e a linguagem é uma ferramenta potente para auxiliar no processo de aprendizagem.

Rojo (2012) desenvolve uma importante reflexão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, mencionando a importância de as escolas garantirem a noção dos letramentos emergentes da atualidade, em razão das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Além da inclusão desses novos temas nos currículos, a abordagem valoriza o conhecimento prévio das pessoas.

O primeiro sentido de “multi”, do conceito “multiletramentos” representa a multiplicidade de linguagens, ou seja, o conjunto que compõe e dá sentidos aos textos atuais, que inclui a diagramação, imagens, fotos, vídeos, links e o que mais compuser os textos. Nesse caso, os textos são formados por várias linguagens (ou semioses) e demandam maior esforço para a compreensão e para leitura crítica. Esse primeiro sentido de “multi” demanda a percepção e o olhar para a multimodalidade (multissemiose) de textos da sociedade e seus inúmeros recursos para a informação e comunicação. O segundo sentido de “multi” vai um pouco mais além, trazendo a noção de multiculturalidades, para além das práticas de comunicação e informação. É um sentido que valoriza o todo da diversidade de culturas e de manifestações pelas linguagens.

A autora comenta que a prática dos (multi)letramentos exige uma nova ética e uma nova estética, que perpassam o significado de propriedade, com tudo que se forma no diálogo e nos diversos intérpretes que participam da produção e compreensão da linguagem. A nova ética abre portas para a produção e constrói sujeitos que se envolvem de maneira crítica, na noção de letramentos críticos (Rojo, 2012). Em relação às novas estéticas, trata-se de dar espaço a todos os sujeitos envolvidos, que também apreciam o mundo, as manifestações culturais, com base em critérios sólidos, possuem opinião crítica a respeito do que é proposto, sem necessariamente se alinhar aos critérios do que tem sido tradicionalmente considerado belo, culto, canônico. Os multiletramentos, de acordo com Rojo (2012, p. 23), funcionam da seguinte forma:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;

- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

A função da escola é atuar valorizando o conhecimento prévio dos alunos e potencializando esses conhecimentos para oportunizar a criação de sentidos, além de formar alunos que sejam agentes transformadores, que sejam capazes de analisar e compreender o meio em que vivem e desenvolver durante a trajetória na escola as competências técnicas e o conhecimento prático que valorizam as diversas culturas existentes.

Diante de todas as mudanças e evoluções que permeiam o passar dos tempos, em todas as esferas da sociedade, a educação e o contexto escolar não podem ficar estagnados. O conceito de letramento, que já havia sido ampliado para letramentos, mais recentemente passou por ampliações para incluir a multiplicidade de linguagens e de manifestações culturais. Praticar esse conceito amplo de multiletramentos, que envolve uma gama de competências e habilidades, é dever da escola. É preciso definir qual será a atuação da escola para garantir às crianças o desenvolvimento dessas habilidades amplas demandadas pela atualidade. É necessário buscar nas palavras de Freire (1991), Freire (1996), Moita-Lopes; Rojo (2004) e Rojo (2009) inspiração sobre as práticas sociais que permeiam o cotidiano escolar, que abordadas na perspectiva dos multiletramentos possam ser alicerce para a construção de sujeitos éticos, críticos e democráticos para agir na sociedade e participar dela de maneira ativa.

2.5 O que explica Vygotsky sobre desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos

De acordo com Vygotsky (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar sempre devem propor a ela desafios, para que seja possível que a criança coloque em jogo todos os seus conhecimentos. Os desafios devem estar de acordo com o nível em que a criança se encontra e o desenvolvimento deve ser apoiado em seus pares ou com o auxílio do professor. Dessa forma, para Vygotsky, é preciso considerar a dimensão social do ser humano

e entender como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as ações que regem essas funções, como o desenvolvimento da fala, da capacidade de planejar e executar ações. A internalização é a forma pela qual o que é experimentado externamente pelo indivíduo resulta em uma experiência intrapsíquica, tornando esse processo tão importante para o desenvolvimento.

O autor afirma que o desenvolvimento da etapa que envolve os conhecimentos da aprendizagem escrita deve ser permeado por um planejamento por parte do professor, de modo que ofereça os desafios certos para que todas as crianças dos diferentes níveis evoluam; que não seja fácil demais para algumas ou um desafio tão grande que a criança não acredite que irá conseguir resolver. Dessa forma, “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (Vygotsky, 2001, p. 337).

Segundo o autor, o “pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala” (Vygotsky, 1989, p. 44). Desse modo, os conceitos são formados a partir da cultura e do contexto onde o indivíduo está inserido. A criança convive com outros pares, com a família, com o cotidiano de forma geral e, a partir dessa convivência, vai aumentando o seu repertório de palavras, que são formadas e organizadas em categorias. De acordo com Oliveira (1992, p. 31), que se apoia nos estudos de Vygotsky, “a linguagem internalizada passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento”.

O fator cultural, ainda segundo Vygotsky, é parte da natureza humana e tem como cerne o fator histórico. Em consequência, acompanha a evolução e o “desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, p. 24). Dessa forma:

As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria, desse conceito (Oliveira, 1992, p. 28).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a leitura no ciclo de alfabetização deve ser realizada pela criança com o apoio do professor, ou em grupo com o apoio do professor, dessa forma o documento está em sintonia com o que propõe Vygotsky

(2001), que menciona que a formação dos conceitos faz parte de um processo de desenvolvimento da criança. Esse processo se dá quando as funções psicológicas superiores são desenvolvidas e construídas ao longo da vida e o contexto tem total importância para o desenvolvimento. O autor afirma que a criança está em constante aprendizagem e em estruturação de seus processos mentais e que a mediação dos parceiros mais experientes é muito importante. Nesse caso, os professores agem como sujeitos de forma mediar essas relações para que as crianças desenvolvam tanto o pensamento quanto a linguagem.

Portanto, Vygotsky (1992) menciona que esses conceitos são resultados das construções culturais e a premissa básica para o processo de desenvolvimento, após serem de fato internalizados pelos sujeitos. Sobre isso, Oliveira (1991), explica que:

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é assim fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (Oliveira, 1991, p. 28).

Dessa forma, Vygotsky (1992) afirma que a palavra é o meio de compreensão para que a criança participe das relações sociais. Para isso, é preciso que esteja embutido na palavra um significado, um conceito. A formação desses conceitos ocorre através do desenvolvimento, e o pseudoconceito como resultado de um pensamento complexo e organizado, através das possibilidades que resultam nas relações de compreensão entre a criança e o contexto em que vive.

Para Vygotsky, o ser humano se estabelece e se compõe a partir da convivência, da interação com o meio e com os outros. A cultura tem fator de extrema importância na constituição do ser humano, moldando e desenvolvendo o psicológico do homem. Dessa forma o professor tem papel de extrema importância sendo o agente mediador na construção do conhecimento que vai auxiliar os alunos a internalizarem e organizarem os conceitos.

O conhecimento científico é adquirido por meio do ensino. Esse processo de construção de conceitos mais amplos que as crianças não aprendem na vida cotidiana se dá a partir da intervenção por parte dos professores e relação com os colegas. Nesse processo, é possível a ampliação desses conceitos, com classificações e particularidades que envolvem o tema. Ocorre então a ampliação do significado do conceito e organização por trás desse significado, formando o processo de tomada de consciência e organização dos conceitos, que começa pela definição verbal, com aplicação em operações não espontâneas.

3 UM OLHAR PELO QUE PROPÕE A BNCC

Nesta seção, o foco é a BNCC (Brasil, 2018), nas partes de interesse para esta pesquisa, ou seja, aquelas que integram a área de linguagens, em Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental e o que o documento propõe para o ensino de leitura com os objetos de aprendizagem e habilidades. Essas propostas serão parâmetros para a análise e interpretação das quatro versões da Avaliação em Fluência Leitora aplicadas no ano de 2022.

3.1 A organização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)

A BNCC (Brasil, 2018) trata-se de um documento que se caracteriza como normativo e define um conjunto de habilidades e competências que as crianças devem desenvolver ao longo da educação básica. Sendo assim, após a homologação do documento, as redes de ensino, os estados e municípios tiveram um tempo para se adequar às novas propostas do documento e, após o estudo do documento, construíram seus currículos de acordo com as necessidades e especificidades de cada local, região e cidade.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) trouxe novas possibilidades e um novo olhar para a Educação Básica brasileira e, com a homologação do documento, foi preciso estudar com afinco todas as suas características e definir as expectativas em relação ao que era proposto. O documento é organizado da seguinte forma: há na primeira parte uma introdução que traz as competências gerais da educação básica, na segunda parte a estrutura da proposta, ou seja, como ela se organiza. Na terceira parte está localizada a etapa da Educação Infantil, na quarta etapa localiza-se a parte de maior duração da Educação Básica, o Ensino Fundamental, com duração de nove anos. Na parte inicial desta última parte, se encontra a etapa de interesse desta pesquisa. A seguir, encontra-se a etapa final de número cinco, que se refere às especificidades do ensino médio.

No decorrer da pesquisa, aprofundaremos o interesse na parte de introdução do documento sobre os marcos legais que o permeiam e sobre os fundamentos pedagógicos. Primeiro é preciso deixar claro que um país em extensão como o Brasil, com cerca de 8.515.759 quilômetros quadrados – dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) – traz como característica um amplo repertório territorial com várias bagagens culturais e necessidades específicas. A BNCC (Brasil, 2018) surgiu da necessidade de unificar os conteúdos mínimos para os estudantes e garantir a todos eles uma formação básica comum, além de integrar o cumprimento à valorização das características artísticas, culturais regionais e nacionais.

A Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988) traz o Artigo 205, que mostra a necessidade de haver união entre as esferas do Estado e da família, para garantir às crianças acesso à educação além do desenvolvimento pleno e preparo para as demandas da vida no cotidiano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da

Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996), em seu inciso IV, do Artigo 9, que se trata das responsabilidades da União determina:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A LDB (Brasil, 1996) propõe, em seu Artigo 35, uma nova lei no que se refere à educação, para assegurar aos estudantes direitos e objetivos de aprendizagem. Sobre essa garantia de direitos, o objetivo é a garantia da qualidade da educação e dos conteúdos mínimos exigidos dentro do país. Quanto ao Artigo 36, trata-se de como se dá a formação das áreas de aprendizagem e de que em todas as áreas deve-se ter como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências de acordo com as necessidades de cada região.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), na parte que o documento menciona os “Fundamentos Pedagógicos”, busca-se unir esforços para o desenvolvimento de competências. No caso, competências tem por definição:

A indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13).

3.2 O que diferencia a BNCC dos outros documentos

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta um discurso sobre a educação de maneira integral, devido às demandas de uma sociedade que tem como intuito promover um olhar inovador e inclusivo. Como foco do processo de educativo, questões importantes como “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14) devem ser enfrentadas. Além de oportunizar às crianças uma formação que envolva seu reconhecimento no contexto social e cultural, a educação deve promovê-las em todos aspectos, como criticidade, criatividade, colaboração, resiliência, responsabilidade consigo e com o outro. Cabe mencionar que o

documento carrega sempre as questões do envolvimento da tecnologia no cotidiano das pessoas, das culturas digitais e do protagonismo e desenvolvimento humano global como cerne de seu propósito. Contudo, sempre deixa claro a necessidade de erradicar a fragmentação disciplinar dos conhecimentos e fornecer às crianças e adolescentes propostas que tenham ligações com a vida real e uso no contexto social, favorecendo a aprendizagem e o projeto de vida.

A parte dois do documento, que se trata da Estrutura da BNCC (Brasil, 2018), envolve as competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e traz à luz os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Explicita de maneira clara como se dá a organização das aprendizagens e como se determinam os códigos alfanuméricos para compreender e identificar as aprendizagens. A área de interesse desta pesquisa se centra no Ensino Fundamental, e a BNCC o organiza em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro dessas áreas, surgem os componentes curriculares e o nosso interesse está na área de Linguagens, cujos componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa. O documento afirma que os componentes curriculares se permeiam ao longo da formação dos alunos, “embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (Brasil, 2018, p. 27).

Segundo esse documento, é de suma importância tratar com respeito as transições que as crianças enfrentam ao longo da vida e planejar esses momentos para que os rituais de passagem ocorram de forma acolhedora, de modo a apoiar e equilibrar as mudanças que ocorrem. Portanto, as mudanças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental devem ser realizadas de maneira intencional, valorizando o percurso das crianças e proporcionando a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (Brasil, 2018, p. 53).

A parte 4 do documento trata da etapa do Ensino Fundamental, com duração mais longa da Educação Básica, garante atendimento de crianças de 6 aos 14 anos. O documento explica sobre as fases do Ensino Fundamental, que se dividem em Anos Iniciais, do primeiro ao quinto ano, e Anos Finais, do sexto ao nono ano. Desse modo, na fase dos Anos Iniciais, as crianças ingressam com seis anos de idade, recém-chegadas da Educação Infantil, por isso é importante promover propostas lúdicas e articuladas aos objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental. No

decorrer desta fase, as crianças estão passando por várias mudanças, que devem ser levadas em consideração durante esse processo, mudanças como: uma escola diferente, relação com outros colegas, mudança de espaço físico, inseguranças, criação de novos vínculos afetivos, novas demandas e até ansiedades por parte dos familiares.

O documento traz então a necessidade de promover propostas para ampliação da oralidade, e que incentivem a percepção, reflexão e aplicação dos conceitos que permeiam a aquisição do sistema de escrita alfabética e dos signos matemáticos. Deve-se promover o envolvimento nas diversidades artísticas, nas mídias, nas possibilidades de expressão, no desenvolvimento dos conceitos científicos, na valorização dos modos de argumentações e nas descobertas de possibilidades. Como ação principal, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental têm como objetivo a alfabetização. O trabalho deve oportunizar inúmeras propostas que garantam a apropriação do sistema de escrita alfabética, sempre vinculado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de práticas que promovam a ampliação dos multiletramentos.

3.3 O foco de interesse desta pesquisa: a leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Durante a permanência no Ensino Fundamental de nove anos, o documento da BNCC (Brasil, 2018) afirma a importância de se garantir aos alunos a progressão das aprendizagens, sempre buscando consolidar as aprendizagens anteriores e ampliar as práticas. Valorizar a interculturalidade das crianças e considerar os interesses e expectativas, promover autonomia e, como ponto chave, discutir com elas o envolvimento e reflexão das normas que envolvem a sociedade, disposição e engajamento com a vida social.

No trecho 4.1, o documento faz um compilado sobre a Área de Linguagens, que envolve os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, para os anos finais. Já inicia o trecho de linguagens com a seguinte observação:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados

conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Objetiva-se o desenvolvimento das seguintes competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.
- (Brasil, 2018, p. 65).

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) deixa claro que propõe a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, com uso das TDIC, uma vez que o período em que vivemos impõe essa necessidade. Essa perspectiva corresponde à concepção bakhtiniana de linguagem, exposta na subseção 2.1 desta dissertação. O foco central do trabalho é o desenvolvimento e a utilização da linguagem, sempre com a intenção de trabalhar os contextos de produção, desenvolvimento de habilidades e a linguagem em situações de uso real de comunicação, com intencionalidade no que envolve as atividades de leitura, escuta, produção de textos, TDIC, mídias e semioses.

Diante do contexto de busca por manter-se alinhada aos documentos que já foram implementados na legislação educacional do nosso país, a BNCC traz contextos como a formação de professores, práticas de linguagens, o discurso, os

gêneros discursivos/ gêneros textuais, além de valorizar contextos que envolvam as práticas contemporâneas. A Língua Portuguesa tem como função propor contextos que tenham como objetivo despertar e ampliar nas crianças a importância dos letramentos, além da criação de repertório para favorecer a vida crítica em sociedade, englobando as práticas sociais e a oralidade, a escrita e outras linguagens.

O documento afirma a necessidade que a escola tem de “contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC” (Brasil, 2018, p. 69). Também abre espaço para a cultura digital, como forma de ampliar os diferentes contextos de circulação e ampliar os letramentos “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70).

Portanto, como interesse no componente curricular de Língua Portuguesa, os eixos que o integram abrangem a área de práticas de linguagem, que contempla a oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica, análise linguística/semiótica. Dessa forma abarca os conhecimentos linguísticos sobre a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética, sobre o sistema da língua e a norma padrão.

Como foco de interesse máximo desta pesquisa, o Eixo de Leitura faz parte do nosso olhar principal. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a leitura envolve as práticas de linguagens que são resultado da interação entre as partes envolvidas: quem lê, quem escuta, quem produz e o contexto, sejam de textos orais, escritos ou multissemióticos. A Leitura, no documento, representa uma gama ampla de possibilidades que perpassa o texto escrito, envolve imagens estáticas, em movimento, valoriza o som e diversos gêneros digitais.

As dimensões das práticas de leitura, segundo a BNCC (Brasil, 2018), se inter-relacionam às práticas de uso e reflexão sobre a língua. O documento traz um quadro com as sete práticas explicitadas: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; Reconstrução da textualidade; Recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das

informações; Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Estratégias e procedimentos de leitura; Adesão às práticas de leitura. Essas práticas devem ser desenvolvidas de maneira contextualizada, no decorrer da Educação Básica.

Em relação às habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelos estudantes, o documento recomenda que as habilidades estejam atreladas a um planejamento e ocorram de forma articulada. O documento garante ser de suma importância que essas habilidades estejam atreladas a um contexto que permeia os gêneros discursivos que circulam nos diversos campos da atividade humana. Lopes-Rossi (2021b) conclui que a proposta de práticas de leitura da BNCC (Brasil, 2018) se fundamenta, embora não explicita, na perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva) de linguagem e na concepção sociocognitiva de leitura. Os principais conceitos dessas perspectivas teóricas foram explicitados na seção 2 desta dissertação.

A BNCC (Brasil, 2018) remete à ideia de que a criança inicia a sua oralidade no ambiente familiar e amplia seu repertório nas escolas de educação infantil. No caso, o documento dá indícios do quão importante é as famílias cantarem para as crianças, contarem histórias e manterem o diálogo sobre fatos do cotidiano. Cabe então à escola oportunizar e ampliar ainda mais essas práticas orais e escritas.

As orientações para o Ensino Fundamental do documento explicitam o que deve ocorrer em cada um dos eixos. Em Oralidade, se prevê a necessidade de ampliar o conhecimento e favorecer interações discursivas, além de se propor estratégias de fala e escuta. No eixo de Leitura, o primeiro objetivo é garantir a ampliação dos letramentos, além da incorporação sucessiva das estratégias de leitura. Já no eixo de Produção de Textos, o intuito é que amplie o repertório das crianças por meio dos gêneros discursivos e que haja um trabalho voltado para incorporar estratégias que envolvam a escrita. Por fim, no eixo de Análise Linguística e Semiótica, busca-se que as crianças desenvolvam a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e ao longo do Ensino Fundamental se aprofundem em outras particularidades que envolvem o sistema de escrita alfabética.

Durante esses dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco se centra na alfabetização. Pelo documento, é necessário 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, 2018, p. 90).

A BNCC (Brasil, 2018) também entende a complexidade que envolve o processo de alfabetização e afirma que a Língua Portuguesa carrega muitos traços culturais, diferenças de regiões e se trata de uma nova forma de representar graficamente a língua falada. Por isso, envolve “o processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (Brasil, 2018, p. 90). Trata-se, então, de um processo de construção de conhecimento, e entender a “mecânica” por trás do processo da escrita, além de dominar as regularidades e as normas ortográficas, durante a Educação Básica, é que se busca para o estudante desenvolver a escrita e a leitura de modo a participar de maneira mais autônoma em nossa sociedade.

Durante o processo de alfabetização, o documento afirma que é de suma importância desenvolver os seguintes aspectos:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
 - perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (Brasil, 2018, p. 91).

Já quando menciona sobre as habilidades de decodificação, que envolvem a prática de leitura, a BNCC (Brasil, 2018) salienta a importância de se entender o processo de alfabetização além das famílias silábicas, e principalmente a relação vogal e consoante apenas, pois a nossa língua envolve muitas outras combinações, que devem ser apresentadas como “grupos de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz, organizados em torno de um núcleo vocálico obrigatório, mas com

diversos arranjos consonantais/vocálicos em torno da vogal núcleo” (Brasil, 2018, p. 93).

O documento então traz o resumo das habilidades que envolvem a decodificação:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2018, p. 93).

Na sequência, serão apresentadas as habilidades que envolvem os trechos de interesse desta pesquisa, ou seja, o que a BNCC propõe para o ensino de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano).

Ressaltamos que as habilidades de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano envolvem as Práticas de Linguagem de Leitura e Escuta, seja de forma compartilhada ou de maneira autônoma, em todos os campos de atuação. Nesse trecho analisaremos os primeiros objetos de conhecimento e iremos focar nas estratégias de leitura, formação do leitor literário e na formação do leitor literário/leitura multissemiótica.

Quadro 4: LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos

		<p>gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p>
--	--	---

Fonte: (Brasil, 2018, p. 94 E 95).

Esse primeiro quadro contempla as práticas de linguagem envolvendo todos os campos de atuação. A BNCC (Brasil, 2018) propõe a reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a habilidade de identificação das funções do texto e como o desenvolvimento dos letramentos podem auxiliar nas tarefas de compreensão, além de durante a escolaridade o aluno ser capaz de reconhecer os gêneros discursivos, onde circulam, qual a sua função, em que situações podemos utilizá-los. Esse objeto de conhecimento nitidamente se refere a aspectos discursivos (sociocomunicativos) dos enunciados. Os pressupostos sobre a concepção bakhitiniana de linguagem e de gênero discursivo apresentados na subseção 2.1 fornecem subsídios para o professor trabalhar essa habilidade.

Quanto ao outro objeto de conhecimento, o documento BNCC (Brasil, 2018), se refere às estratégias de leitura, termo descrito por Solé (1998) de maneira mais profunda quando a autora retrata que para falar de estratégias de leitura é preciso também retomar os conceitos de habilidades e procedimentos. Dessa forma a autora traz a importância de ensinar as crianças procedimentos de leitura, que envolvem características específicas e outro aspecto muito importante, em relação aos objetivos de leitura para com aquele texto. No caso desse quadro 1, as habilidades envolvem as expectativas em relação à leitura, a localização e identificação de informações no texto. A habilidade EF15LP02 remete a aspectos da compreensão leitora expostos na subseção 2.2, sobre a concepção sociocognitiva de leitura. A habilidade destaca a necessidade de ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero discursivo a ser lido, sobre a temática do texto especificamente, sobre a importância da leitura de elementos mais salientes do texto e a possibilidade de os alunos fazerem inferências, levantarem hipóteses, checarem as hipóteses ao longo da leitura. A habilidade EF15LP03 remetem à leitura do texto explícito, o que vai envolver decodificação e inferências. Os procedimentos de leitura propostos por Lopes-Rossi (2021b), baseados na

concepção sociocognitiva de leitura e nos gêneros discursivos, contemplam essas estratégias. A habilidade EF15LP04 destaca a necessidade de atenção aos elementos multissemióticos do texto, o que remete à pedagogia dos multiletramentos comentada na subseção 2.4.

Portanto, o documento explicita que as estratégias de leitura são de fato importantes para o desenvolvimento e formação do leitor, desde a fase de alfabetização. Ao professor cabe o trabalho de mediar antecipações, inferências e localização de informações no texto, que são imprescindíveis para a formação do leitor desde os anos iniciais. Nos próximos quadros, essas habilidades aparecem de modo mais explícito.

O quadro abaixo envolve as práticas de linguagem do campo da vida cotidiana e do campo artístico literário.

Quadro 5: LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO - Campo da vida cotidiana e artístico-literário

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO DA VIDA COTIDIANA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras,

		pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 96 E 97).

Para o campo da vida cotidiana, foi elencada apenas uma habilidade a se desenvolver como objeto de conhecimento referente à leitura de imagens em narrativas visuais no que concerne à construção de sentido envolvendo todos os recursos presentes no texto. Das quatro habilidades referentes à leitura do campo artístico-literário, duas também se referem à compreensão e apreciação de elementos não verbais dos textos (poemas e contos). As outras duas dizem respeito à apreciação do mundo do imaginário proporcionado pelos textos literários. Sem dúvida, a compreensão dos elementos não verbais é imprescindível para isso, de forma multissemiótica. A compreensão dos enunciados do campo artístico-literário precisa se realizar em um contexto de multiletramentos, em que a multissemiose da linguagem é compreendida em conjunto com aspectos da multiculturalidade que os enunciados revelam. Essas habilidades remetem à fundamentação teórica sobre a pedagogia dos multiletramentos exposta na subseção 2.4.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos incluem uma série de habilidades a serem desenvolvidas. Em relação ao objeto de conhecimento “leitura de imagens em narrativas visuais”, a imagem atua como uma ferramenta para auxiliar e construir a compreensão acerca do material/texto consultado, que busca estabelecer relações entre o texto e a imagem. Essa habilidade também se relaciona com a pesquisa de Vygotsky em relação ao desenvolvimento dos processos simbólicos. Conforme explica Vygotsky (1989), a criança está levantando suas hipóteses mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente. Através das imagens, é possível construir sentidos. O autor levanta a questão sobre a pré-história da língua escrita e esse processo de construção, os processos de fazer de conta que fazem parte das relações e representações acerca de como a criança enxerga o mundo, ou seja, de como os desenhos fazem parte da representação e construção inicial da escrita.

Em relação ao campo artístico literário, as práticas de linguagem se referem à leitura e escuta seja de forma compartilhada, seja de maneira autônoma. A BNCC (Brasil, 2018) indica alguns gêneros discursivos e o primeiro objeto de conhecimento

trata da formação do leitor literário. Conforme Cosson (2009, p. 17), cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Portanto, é muito importante que esse documento reconheça a importância do desenvolvimento de um trabalho focado nos textos literários desde os anos iniciais. O documento assume que esse leitor literário deve começar cedo e se constrói ao longo da vida. A escola deve proporcionar o envolvimento em muitos aspectos e particularidades desse “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). As habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018) se complementam e retornam para garantir a continuidade das aprendizagens. O quadro dois das habilidades do 1º ao 5º o documento se inicia e termina dando ênfase aos mesmos objetos de conhecimento que se referem à formação do leitor literário e a leitura multissemiótica.

As habilidades a seguir são destinadas apenas para o 1º e 2º ano, em campos de atuação separados de acordo com as habilidades. As primeiras habilidades serão referentes à leitura e aos quesitos elencados dentro dos objetos de conhecimento referente a protocolos de leituras. Tratam dos procedimentos que os alunos do primeiro ano precisam desenvolver, além da parte de maior interesse desta pesquisa, que é a decodificação/fluência de leitura. Abaixo é possível observar que a parte do documento BNCC (Brasil, 2018) que trata sobre a decodificação traz como interesse desenvolver a capacidade do estudante de realizar a leitura de palavras com o foco na decodificação, para o primeiro e segundo ano, com atenção às palavras de uso cotidiano como: nome próprio e nome dos colegas, listas de uso diário (compras no supermercado, listas de frutas, lista de histórias conhecidas pela turma, lista de organização dos acontecimentos do dia/ rotina do cotidiano escolar, lista de tarefas da turma, etc).

Quadro 6: LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS - Todos os campos de atuação

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades	
		1º	2º
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Leitura/escuta	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da	

(compartilhada e autônoma)		esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	

Fonte: (Brasil, 2018, p. 98 a 99).

Em relação aos protocolos de leitura, trata-se das características que envolvem o nosso sistema de escrita alfabético e o reconhecimento das especificidades da leitura no Ocidente, da esquerda para a direita e realizada de cima para baixo. Esse conhecimento faz parte do processo de decodificação, uma etapa da leitura, como foi exposto na subseção 2.2.

O processo da fluência em leitura foi exposto na subseção 2.3, em que Meggiato, Corso e Corso (2023) explicam que se trata das capacidades de precisão, automaticidade e prosódia. O desenvolvimento da fluência envolve a compreensão do que se lê, envolve uma facilidade que o leitor utiliza para reconhecer palavras de forma rápida, de maneira precisa e com a expressão correta.

No quadro 6, é possível perceber que o foco para o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental é a leitura global e por meio da memorização. Conforme explicam as autoras Meggiato, Corso e Corso (2023), durante esse período de construção da alfabetização, as crianças ainda realizam uma leitura lenta, focada em desvendar os mistérios dos grafemas e fonemas. É uma leitura em que muitas vezes não ocorre a compreensão, pois a criança já está realizando um esforço árduo para decodificar, sem se atentar a aspectos dos textos como os sinais de pontuação, os ritmos que envolvem a leitura e quase não há expressividade por parte do leitor.

Portanto, desenvolver a fluência em leitura é uma capacidade que precisa ser trabalhada com as crianças. Segundo as autoras, a criança irá desenvolver a fluência à medida que for realizando a decodificação de forma fluente, com mais velocidade e aumentando o seu repertório de palavras. Portanto, a habilidade “(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.” remete às pesquisas

sobre a fluência em leitura. Para desenvolver essa habilidade, é importante que o professor tenha em mente que a fluência é demonstrada durante a leitura através da facilidade de reconhecimento de palavras, ritmo, fraseado e entonação do discurso, envolvendo precisão, automaticidade e prosódia (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 4).

O quadro 7 a seguir traz as habilidades relacionadas à leitura separadas pelos campos de atividades que envolvem o contexto humano de comunicação e as habilidades que envolvem cada item, por exemplo: os campos da vida cotidiana, campos da vida pública, campos das práticas de estudo e pesquisa e, por fim, o campo artístico e literário. A BNCC (Brasil, 2018) prescreve alguns gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula. No campo da vida cotidiana, encontra-se como um único objetivo a ser alcançado a compreensão em leitura, trazendo para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão dos alunos, seja de maneira autônoma ou com ajuda do professor ou colegas.

Quadro 7: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo da Vida Cotidiana

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades	
		1º	2º
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
		(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 102 e 103.)

É sabido que, quando se fala em compreensão em leitura, há níveis com diferentes graus de dificuldade. O quadro 4 já havia destacado a compreensão em leitura em 3 habilidades envolvendo a compreensão com o apoio dos colegas e ou professores, o reconhecimento e consideração da situação comunicativa, a compreensão da organização e finalidade dos textos.

De acordo com Marcuschi (1997, p. 73), “Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem de informações. Um texto oferece muito mais surpresa que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas que um garimpo”. A compreensão depende de inúmeros fatores como o conhecimento prévio de quem realiza a leitura, a situação comunicativa que envolve o material, a cultura, o momento histórico, as crenças e experiências entre outros fatores. Portanto, segundo o autor, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental já deve ser trabalhada a importância da compreensão em leitura atrelada a textos que de fato sejam do cotidiano das crianças. Dessa forma, as crianças poderão agir sobre os textos e construir sentidos, produzir inferências e desenvolver suas estratégias e aumentar a compreensão em leitura. A proposta da BNCC (Brasil, 2018) vai nessa linha teórica.

No Campo da Vida Pública, o número de habilidades já aumenta em relação ao primeiro campo da vida cotidiana, como se observa no quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Habilidades para o 1º e 2º ano- Campo da Vida Pública

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização

		destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
--	--	---

Fonte: (Brasil, 2018, p. 104 a 105).

Esse quadro traz três habilidades a serem desenvolvidas, mesmo que o objeto de conhecimento ainda seja voltado à compreensão em leitura. É interessante salientar que o documento está afunilando as habilidades do 1º e 2º ano e que a compreensão leva em conta o auxílio do professor, porque muitas crianças não são leitoras ainda, ou estão começando a decodificar o código e desenvolvendo suas estratégias de leitura com o auxílio do professor.

O próximo quadro refere-se à leitura no campo das práticas de estudo e pesquisa.

Quadro 9: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades	
		1º	2º
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	Imagens analíticas em textos		(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
	Pesquisa		(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 108 e 109).

É possível perceber que o documento aumenta as possibilidades e objetivos a serem desenvolvidos, ampliando a compreensão em leitura para as imagens analíticas em textos de um campo de pesquisa. Acredito que esse campo de pesquisa deve ser escolhido conforme os interesses e curiosidades da turma. A primeira habilidade envolve a leitura e compreensão com os colegas e com o auxílio da professora, em textos que variam em graus de complexidade, por exemplo um diagrama.

Surgiu também como objeto de conhecimento a pesquisa, e como habilidade a ser desenvolvida a exploração de textos com o auxílio do professor. Nesse momento, cabe ao professor voltar ao objetivo primeiro de levar as crianças a perceberem aspectos no texto que levem à compreensão. Partir dos textos sobre os quais as crianças possuem algum conhecimento prévio, deve-se proporcionar situações em que elas deverão investigar e pesquisar. A fundamentação teórica da subseção 2.2 mostra bem a importância do acionamento de conhecimentos prévios para a compreensão. Quando partimos das pesquisas de Marcuschi (1997), é possível perceber que o processo de compreensão em leitura é construído, que o ponto de partida é o texto, mas a esse se unem as informações não textuais, os conhecimentos do leitor e a sua atitude responsiva para com o que se está lendo, para poder atuar e construir seu conhecimento. Afirmo o autor:

Compreensão não é uma atividade com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. É uma via de mão-dupla. (Marcuschi, 1997, p. 74).

O último grupo de habilidades refere-se ao campo Artístico-literário. Não envolve questões sobre a compreensão em leitura, mas sim sobre a formação do leitor em aspectos de apreciação da estética ou estilo.

Quadro 10: Habilidades para o 1º e 2º ano - Campo Artístico-literário

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades	
		1º	2º
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos,			

fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.			
	Formação do leitor literário		(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura
	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	

Fonte: (Brasil, 2018, p. 110 e 111).

Cabe salientar que o texto literário tem papel de suma importância nesse processo de formação de leitores, mas com apenas dois objetos de conhecimento parece restringir o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A habilidade “(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” é a que mais se aproxima do nosso foco para os critérios da avaliação.

A seguir é possível conhecer as características dos quatro modelos da Avaliação de Fluência Leitora que foram aplicados no ano de 2022, em minha escola, e avaliar o quanto essa Avaliação se alinha ou se distancia da proposta da BNCC (Brasil, 2018).

4 AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA E CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM O QUE A BNCC PROPÕE PARA A LEITURA NO 1º E 2º ANO

Essa seção 4 apresenta as características da Avaliação de Fluência Leitora, a forma como são realizadas as aplicações, as descrições dos manuais enviados para os professores, as análises e interpretações das quatro versões da Avaliação de Fluência Leitora, aplicadas no ano de 2022 para as classes de 2º ano da escola em que trabalho. Assim, será realizado o primeiro objetivo específico desta pesquisa: 1) descrever e interpretar as características das quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas a salas de 2º ano, em 2022, na escola onde trabalho.

Também apresenta a comparação entre as características da Avaliação de Fluência Leitora e o que a BNCC (BRASIL, 2018) propõe para o ensino de leitura, estabelecendo as convergências e/ou divergências entre o documento que as escolas devem seguir e a Avaliação a que são submetidos os alunos. Assim, realiza-se o segundo objetivo específico desta pesquisa, que é estabelecer as convergências e/ou divergências que resultam da comparação dessas quatro avaliações com as propostas da BNCC (BRASIL, 2018) para a leitura nos 1º e 2º anos.

4.1 A avaliação de Fluência Leitora

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de recuperar as aprendizagens essenciais aos estudantes da Educação Básica, estabeleceu parceria com o programa (CAEd) Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa (CAEd) garante um aprofundamento em prol do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica. Assim sendo, a Plataforma (CAEd) atua em frentes de ação como: o currículo, a elaboração de material didático, os percursos formativos, as avaliações, as tecnologias que podem auxiliar o processo de aprendizagem e o acompanhamento pedagógico.

Em busca da recuperação da aprendizagem, o foco do programa (CAEd) são as áreas de língua portuguesa e matemática, que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes para garantir alicerce para as outras aprendizagens e áreas de atuação no decorrer da escolaridade. Como o objetivo desta pesquisa é analisar a Avaliação da Fluência em Leitura, elaborada pela Plataforma (CAEd), destacamos que a Avaliação da Fluência Leitora tem como intuito medir:

O desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira, no início do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados permitem identificar o nível de leitura dessas crianças (CAED/UFJF, 2023).

Essa avaliação é aplicada ao final do ciclo de alfabetização. Como proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), esse ciclo termina ao final do 2º ano dos anos iniciais.

Em minha escola, a avaliação se realizou em quatro versões, que foram nomeadas pelos seguintes números: D0202, D0203, D0204, e D0205 e cada versão da prova foi aplicada para uma turma de 2º ano. Como objetivo principal, essa avaliação pretende avaliar em qual perfil de leitura os estudantes se encontram. Dessa forma, essas avaliações foram realizadas de maneira individual, em outra sala da escola, que não a sala de referência. Foram aplicadas por outro professor da escola e durante a avaliação as respostas foram gravadas em um aplicativo desenvolvido pela própria plataforma, denominado “aplicativo CAEd”. Segundo o site CAEd (2023), as respostas dadas pelos estudantes serão gravadas pelo aplicativo e analisadas por professores em momentos posteriores à gravação.

Essa avaliação leva em conta três critérios sobre o desempenho dos estudantes: a precisão da leitura, a prosódia e a compressão. A criança tenta responder questões sobre um texto lido por ela. Como fator de relevância para a leitura de listas de palavras e pseudopalavras, é mensurada a velocidade com que a criança realiza a leitura. Quanto à leitura do texto, o esperado é que o estudante respeite sinais de pontuação, ritmos do discurso e entonação em determinadas passagens do texto. As questões são lidas pelo aplicador, que após a resposta da criança escolhe em qual categoria encaixa melhor a resposta da criança, com critério de classificação entre “A a E”, sendo “A” mais próximo da resposta esperada e “E” mais distante da expectativa de resposta esperada ou ausência de resposta.

Os resultados serão apresentados e divulgados pela Plataforma CAEd e, a partir dos resultados, serão definidos os perfis de leitor de cada estudante. O perfil “Pré-Leitor” é daqueles que realizam leitura de sílabas simples, mas que ainda não são capazes de realizar leitura de textos ou palavras mais complexas. O perfil “Leitor Iniciante” é daquele que realiza leitura de listas de palavras e tem uma leitura silabada e o perfil “Leitor Fluente” representa aqueles que realizaram a leitura dentro do esperado, atendendo aos critérios como prosódia, fluência, rapidez; daquele que compreendeu as questões propostas do texto e respondeu dentro das categorias

esperadas de resposta. Por fim, há aquelas crianças que não realizaram nenhuma leitura. O intuito então das definições desses perfis é tratar os resultados de maneira a direcionar e planejar os trabalhos envolvendo leitura após as análises, e auxiliar o professor a definir as melhores estratégias pedagógicas.

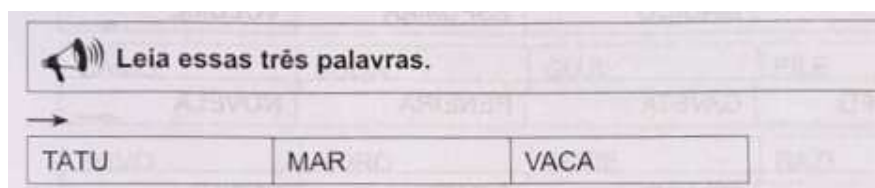
Para a aplicação das avaliações, o professor recebe um documento com algumas orientações e informações a respeito da avaliação, um documento denominado “Folha de orientações para o professor aplicador”. Contém as seguintes informações: a organização da avaliação, o que fazer antes do dia da avaliação, o que fazer no dia da aplicação e durante o momento que o teste estiver sendo aplicado. Todos os professores receberam o documento, porém não foi possível que o professor regente aplicasse a prova para a sua turma. No entanto, a professora segunda alfabetizadora, que atua com pequenos grupos, realizou a aplicação com as crianças de todas as turmas do segundo ano. Para o ambiente de realização da avaliação, foi necessário um local para atendimento individualizado e longe da exposição de ruídos, para que não comprometesse o áudio de gravação da avaliação.

Abaixo encontram-se as avaliações que foram realizadas para os alunos do 2º ano em nossa escola.

4.2 Avaliação D0202

As avaliações são organizadas seguindo um padrão, com os mesmos critérios, o que muda são as opções de questões a serem lidas pelos estudantes. Primeiro, apresentamos a avaliação D0202, utilizando como referência o caderno do aplicador, pois lá se encontram as consignas que precisam ser lidas, as instruções sobre cada trecho da avaliação, além da parte final com as questões para a compreensão do texto.

O avaliador mostra primeiro à criança uma lista contendo apenas três palavras e indica que a criança deverá realizar a leitura daquelas palavras como teste, para somente depois serem apresentadas as demais opções da avaliação seguindo aquela ordem. Todas as questões que contêm esse indicador de fone como representado na imagem abaixo significa que o avaliador poderá ler aquela parte apenas, e as setas indicam a ordem de leitura.



Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.1).

Após esse período de teste, o aplicador pergunta à criança se ela compreendeu a ordem que precisa seguir para a leitura da lista de palavras e aguarda a sua confirmação. Ao informar que compreendeu, o aplicador informa que irá gravar a leitura e dá-se início a avaliação. A primeira parte trata-se de uma lista de palavras de campo semântico aleatório, conforme apresentado abaixo, contendo palavras com sílabas simples Consoante/Vogal (C,V), algumas com sílabas complexas Consoante/Vogal (C,V), algumas com sílabas complexas (CCV - Consoante/ Consoante/Vogal; CVC - Consoante/Vogal/Consoante; CCVC - Consoante/Consoante/Vogal/Consoante; CVV - Consoante/Vogal/Vogal), apresentando fonemas complexos e as palavras monossílabas.

Simultaneamente à realização da leitura, acontece a gravação, em um ambiente silencioso e de maneira individual. A criança que está realizando a leitura fará da melhor forma que conseguir e após terminar o tempo designado o avaliador dirá que já terminou.

O quadro abaixo apresenta um total de 60 palavras, como se pode perceber organizadas de maneira aleatória, contendo nome de animais, objetos do cotidiano, partes do corpo humano, palavras de uso diário.

• O quadro de palavras a ser lido pelo estudante é:

→	PATA	BOCA	COPO	POTE	SETE
→	CANO	GATO	DADO	CASA	VELA
→	VIVO	FAMA	ROXO	JACA	BANANA
→	FAVORITO	MALETA	GOMO	ROÇA	BOBO
→	GESTOR	TEU	MÁGICO	ESPUMAR	VOLUME
→	PÉ	FILÓSOFO	GAVETA	PENEIRA	NOVELA
→	BEXIGA	DIVINO	FÍGADO	PIRATA	REZINA
→	MARÍTIMO	LÊ	NATIVO	CALOTA	MONGE
→	RESPIRO	LEMBRETE	PROVER	INFLAMÁVEL	CHÁ
→	ECOLOGIA	MAR	ESCREVEDOR	BOSQUE	TÍMPANO
→	HORTELÃ	FÃ	DEZENA	SOLUÇÃO	LAPELA
→	MÉDICA	LIMÃO	TOMBO	ARROZ	SORTUDO

(D01010217)

• Encerrado o tempo para leitura, diga:

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.2).

Ao observar a primeira proposta da Avaliação de Fluência Leitora de leitura de lista de palavras e comparar com os estudos bakhtinianos sobre a linguagem, é possível perceber que essa questão não propõe a leitura em um contexto de comunicação, não estabelece nenhuma interação. Retomando um trecho da seção 2.1 que remete a essa concepção de linguagem, temos que: “As unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação” (Fiorin, 2011, p. 16). Em relação às unidades de comunicação, elas estão interligadas a contextos reais e que partem de gêneros que constituem os enunciados; não são apenas frases ou palavras isoladas. Essa questão traz apenas unidades da língua.

Da perspectiva dos estudos sobre a compreensão leitora apresentados na seção 2.2, essa proposta contempla uma lista de palavras aleatórias, não se alinha a um contexto, nem oferece pistas para que o estudante realize alguma associação ou

construa inferências com práticas do cotidiano, como por exemplo uma lista de palavras que contenham itens para se fazer uma receita, ou uma lista de ingredientes a serem comprados em um mercado. Considera-se nessa questão o nível apenas da decodificação, no que tange apenas aos sinais gráficos e compreende a língua apenas como um código. Desse modo, o estudante realiza a decodificação da lista de palavras aleatórias apresentada em determinado tempo.

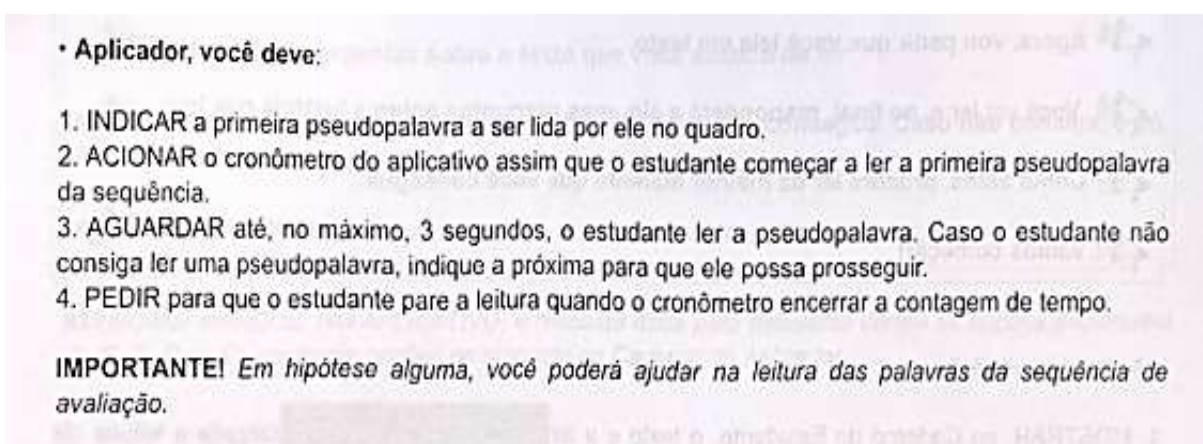
Em relação aos estudos sobre a fluência de leitura apresentados na seção 2.3, com base em Meggiato; Corso e Corso (2023), é possível afirmar que a partir da leitura da lista de palavras é observado o reconhecimento de palavras e a precisão com que o estudante realiza a leitura. Na proposta da avaliação, também é avaliada a velocidade, pois em determinado tempo a gravação se encerra, não permitindo novas possibilidades de leitura pelo aluno. Conforme apontado no quadro 1: Abordagens de fluência de leitura (p. 31), há lacunas quando se observa somente a leitura de lista de palavras, que diz respeito a um foco apenas na decodificação, supondo um nível raso de que não é possível mensurar como anda a prosódia e nem questões de compreensão por parte do estudante. A questão contém palavras que não possuem relações entre si, não permitindo que o estudante crie estratégias de leitura para que seja possível antecipar ou inferir sobre a relação entre as palavras nem ao menos prever uma palavra da lista, pois não há relação entre as palavras e nem possibilidade de sentido ou contexto real em relação às palavras da lista.

A questão não apresenta nenhum aspecto da pedagogia dos Multiletramentos (abordado na seção 2.4). A primeira formulação do conceito de letramento se tratava da leitura como decodificação, porém com o passar do tempo e novas demandas da sociedade, o conceito precisou ser ampliado. Atualmente, quando se observa uma proposta de leitura que inclui lista de palavras isoladas que fogem a um contexto ou a um significado, é possível observar que de fato o que está sendo cobrado fica no nível apenas da decodificação.

Ao observar o que propõe a BNCC (Brasil, 2018), é possível perceber que há indicações de leitura de listas. O documento afirma que, no processo de alfabetização, há uma necessidade de se abordarem gêneros textuais/discursivos que façam sentido para as crianças e cuja leitura possa ser realizada pelo professor ou pelos colegas. Os gêneros sugeridos são de caráter mais simples como as listas, porém tem que ter uma intencionalidade, um sentido, uma coerência, seja uma lista

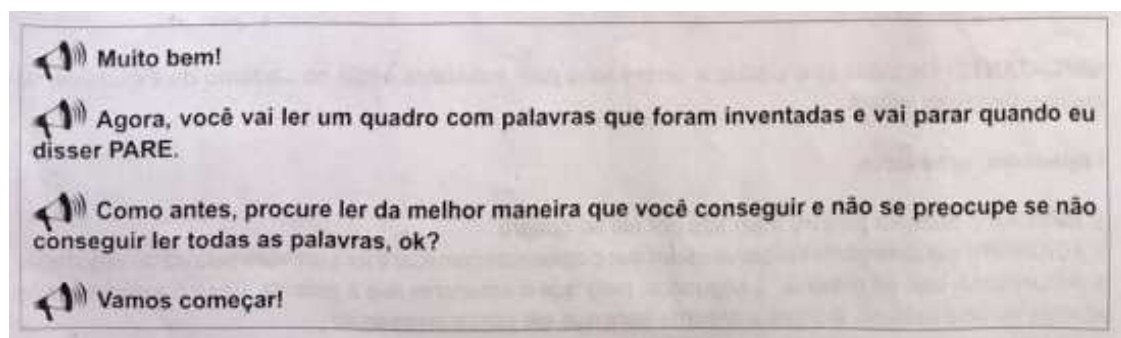
de chamada com os nomes das crianças da turma, seja um lista de ingredientes para compor uma receita, seja uma lista de compras para uma ida ao supermercado. É possível perceber que o documento se baseia no pensamento de Vygotsky, abordado na seção 2.5, que remete à necessidade da construção de significados por parte do aprendiz, e ao processo de formação de conceitos, que se dá por meio do desenvolvimento da palavra, por meio das relações que a criança constrói com experiências que ela já vivenciou.

A segunda questão se refere a uma lista de pseudopalavras. Para o aplicador, há quadros indicando como deverá proceder nessa seguinte etapa:



Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p. 2).

A seguir apresenta-se a lista de pseudopalavras para leitura dos estudantes, seguindo a mesma orientação e ordenação da primeira lista. Observando o quadro de pseudopalavras, percebe-se que há uma quantidade menor de palavras em relação ao primeiro quadro, um total de 40 palavras. O aplicador irá informar à criança que ela realizará a leitura de uma lista de palavras que foram inventadas, conforme se confirma no seguinte item do manual do aplicador.



Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p. 2).

• O quadro de pseudopalavras a ser lido pelo estudante é:

→	CAMO	SUDA	GUJI	PILE	NEZI
→	BUVO	RORO	SODE	RAZI	DESU
→	REMEJADO	TAXELI	MABUPA	TASI	BEDA
→	ZIFORO	BIRNÃO	FEXONA	VASORO	SEZ
→	CHESSOS	ATICOVEL	CAJANHIRO	LOR	SENFIDE
→	LOGUJA	RARICATO	DU	LOSATO	FOLOZA
→	ZI	PADIDE	REMORO	BOMINUDA	GRASITI
→	ASSICANTE	SU	PEM	JATAFI	VAMOTE

(D01010717)

• Encerrado o tempo para a leitura, diga:

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.3).

Essa proposta da Avaliação de Fluência Leitora, a leitura de uma lista de palavras pseudopalavras, foi a que atraiu maior interesse e inquietação por parte das crianças, pois elas indagaram após a realização da avaliação: “Por que nós precisamos ler uma lista de palavras que não existem?”. No documento BNCC (Brasil, 2018), não há sequer um item, seja objeto de aprendizagem, sejam habilidades a serem desenvolvidas, sejam itens que compõem o aprendizado de leitura e escrita, que mencione que seja necessário, para comprovar a fluência de leitura, ler palavras que não existem. Em uma pesquisa na BNCC (Brasil, 2018) pelo termo pseudopalavras, não foi encontrado nenhum resultado, muito menos a proposta de leitura de palavras que não existem.

Ao retomar a concepção bakhtiniana de linguagem e vygotskyana de desenvolvimento cognitivo das crianças, é possível mencionar que uma proposta de leitura de lista de pseudopalavras não se alinha ao que propõem os estudiosos. Esses valorizam o contexto, os enunciados concretos, as interações pela linguagem e principalmente o significado construído a partir das relações entre os falantes.

Retomamos os conceitos de Vygotsky em que o autor menciona sobre as características do pensamento verbal, salienta então que não ocorre de forma natural e nem pré existente mas, se constrói através dos processos históricos e culturais e tem como premissa as formas naturais do pensamento e da fala. (Vygotsky, 1989). Desse modo, os conceitos são formados a partir da cultura e do contexto onde o indivíduo está inserido. A criança então convive com outros pares, com a família, com o cotidiano de forma geral e a partir dessa convivência vai aumentando o seu repertório de palavras, que são formadas e organizadas em categorias. De acordo com Oliveira (1992, p. 31), que se apoia nos estudos de Vygotsky, “a linguagem internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento”.

Retomamos a proposta da Avaliação da Fluência Leitora, que tem como objetivo mensurar e definir por níveis como está a leitura dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Constatamos que ela deixa de lado o fator cultural, que ainda segundo Vygotsky é parte da natureza humana, tem como cerne o fator histórico, e em consequência acompanha a evolução e o “desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, p. 24), por isso não faz sentido, em uma perspectiva vygotskiana, trabalhar com pseudopalavras. Nessa perspectiva, que é a assumida pela BNCC (Brasil, 2018):

As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria, desse conceito (Oliveira, 1992, p. 28).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a leitura no ciclo de alfabetização deve ser realizada pela criança com o apoio do professor, ou em grupo com o apoio dos colegas e do professor. A parte que o documento traz da questão da construção do processo da língua escrita pela criança mostra que é possível “construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos” (Brasil, 2018, p. 91).

Dessa forma, o documento BNCC (Brasil, 2018) está em sintonia com o que propõe Vygotsky (1992), que menciona que a formação dos conceitos faz parte de um processo de desenvolvimento da criança. Esse processo se dá quando as funções psicológicas superiores são desenvolvidas e construídas ao longo da vida e que o contexto tem total importância para o desenvolvimento. O autor afirma que a

criança está em constante aprendizagem e em estruturação de seus processos mentais e que a mediação dos parceiros mais experientes, nesse caso os professores, contribui para que as crianças desenvolvam tanto o pensamento quanto a linguagem.

Portanto, Vygotsky (1992) menciona que esses conceitos são resultado das construções culturais e a premissa básica para o processo de desenvolvimento, após serem de fato internalizados pelos sujeitos:

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são pois construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização, é assim fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (Oliveira, 1991, p. 28).

Dessa forma, Vygotsky (1992) afirma que a palavra é o meio de compreensão para que a criança participe das relações sociais. Para isso é preciso que esteja embutido na palavra um significado, um conceito. Dessa forma, tendo como certo que essa questão de leitura de pseudopalavras não se encaixa na concepção de linguagem e de aprendizagem proposta pela BNCC (Brasil, 2018), resta verificar qual é o alcance da questão na aferição da fluência em leitura.

Com base no que Meggiato; Corso e Corso (2023) explicam sobre a leitura de lista de pseudopalavras, é possível perceber que o foco dessa proposta é apenas a decodificação. Só dá para perceber se a criança é capaz de decodificar as palavras sem atribuir sentido a elas; apenas se pode ler por ler, perceber a relação entre os fonemas e grafemas e dar som à palavra. Portanto, o foco da etapa leitura de lista de pseudopalavras (palavras que não existem) é apenas perceber se o aluno consegue fazer a decodificação.

Ao verificar as etapas de leitura que a Avaliação propõe como a leitura de lista de palavras e lista de pseudopalavras e comparar com as abordagens da fluência de leitura, concluímos que a prova tem a preocupação com a precisão e automaticidade, ou seja, uma preocupação com o reconhecimento preciso e automático por parte das crianças, valorizando a velocidade com que realizam a

leitura, a identificação entre a relação letra e som das palavras, deixando de lado aspectos como a prosódia e a compreensão.

Na parte seguinte da avaliação, é proposto que as crianças leiam um pequeno texto, ao final deverão responder questões a respeito da compreensão do texto, que serão realizadas pelo aplicador. Dessa forma, a cada resposta da criança, o aplicador determina em qual categoria de resposta a criança se encaixa, assinalando as opções da avaliação. Entre as categorias de respostas, há as que mais se aproximam da resposta esperada, a partir da pergunta realizada, as respostas mais distantes do tema apresentado e uma alternativa para ausência de resposta.

A leitura do texto deverá ser realizada pela criança, que deve iniciar pelo título do texto. O título do texto é “Ledo, o leopardo”, a fonte do texto é um livro chamado “365 Histórias para ler e ouvir”. A parte do texto apresentada na avaliação é somente um fragmento do texto presente no livro. É possível observar que as listas de palavras (das questões anteriores) são oferecidas em letra em formato maiúsculo, ou letra de forma, para a leitura dos estudantes, já o texto é oferecido em formato de letra de imprensa, contendo letras maiúsculas e minúsculas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o estudante deverá ter acesso e desenvolver o conhecimento do alfabeto português do nosso país em seus diferentes formatos, seja de letra minúscula, maiúscula ou letra de imprensa e, portanto, compreender a relação entre as letras e atribuir sentido aos diferentes tipos de escritas. Quanto às habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e explanadas nos quadros da subseção 3.3, existem três habilidades que sinalizam maior proximidade com o que propõe esse trecho da Avaliação de Fluência Leitora: são as habilidades de número (EF15LP15), (EF15LP16) e (EF15LP18). A primeira consta no quadro 5, referente à prática de linguagem, cujo objeto de conhecimento é a “Formação do leitor literário”; as outras duas contemplam o reconhecimento de textos literários como meio para se adentrar a essa esfera lúdica, garantindo o encantamento e valorizando a diversidade cultural, a leitura e compreensão com o foco nos textos narrativos e relação de textos com as ilustrações ou com outros recursos gráficos. Vejamos a seguir o que essa questão é capaz de verificar na fluência de leitura dos alunos e porque ela não contempla, de maneira direta, o que se propõe no documento BNCC (Brasil, 2018).

Durante a leitura do texto, é possível perceber as três dimensões da fluência de leitura: a precisão, a prosódia e a compreensão. Nessa dimensão de leitura de texto narrativo, há um contexto em que as palavras se relacionam entre si. Mesmo que esse texto (Ledo, o leopardo) não seja conhecido pela criança, pelo menos ele é um trecho com começo, meio e fim.

Na imagem abaixo é possível observar o texto que foi disponibilizado para a leitura dos estudantes.

• O texto a ser lido pelo estudante é:

Ledo, o leopardo

Era hora de Ledo, o leopardo, correr para o outro lado da floresta. Ledo adora correr através da floresta, mas esta seria a viagem mais longa que ele já havia feito!

Na manhã seguinte, ele acordou animado e começou sua corrida. Ele percorreu a floresta escura com seus longos [...] passos. Ledo estava com fome, mas ainda amava sua longa jornada até o rio.

Finalmente, chegou a noite, e Ledo pôde ver o rio, como uma fita de prata, acenando para ele! Ele estava com fome, cansado e com tanta sede! Finalmente, ele chegou ao rio e parou para saciar sua sede. Nunca a água do rio teve um sabor tão doce!

365 Histórias para ler e ouvir. 7ed. Cotia: Pé de Letra, 2021. Fragmento. (D01009817)

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.4).

Em sendo um texto com começo, meio e fim, um trecho de uma história maior, mas que tem uma coerência interna, é possível dizer que está de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) porque esse documento traz como eixo central do trabalho “o texto”. A BNCC (Brasil, 2018) reafirma a necessidade de se trabalhar com textos que façam parte de um gênero textual/discursivo e que esses textos circulem nas diferentes esferas humanas de atividades, de maneira contextualizada. O documento indica alguns gêneros como: fábulas, diferentes contos, poemas, cordéis, enfim textos que contemplem a esfera literária.

No entanto, há uma parte em que o documento reforça a questão das estratégias e procedimentos de leitura e assume que, para a compreensão, é necessário:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BNCC, Brasil, 2018, p. 74).

Há também no documento, os trechos que foram abordados na seção 3 desta pesquisa, os aspectos da BNCC (Brasil, 2018) que contemplam como o tratamento das práticas leitoras e suas dimensões deve ser realizado. A parte que apresenta a autonomia de leitura e fluência, retoma a questão do desenvolvimento e progressão, retomando a necessidade dos conhecimentos prévios para a construção dos sentidos. Lopes-Rossi (2021b) explica que esse documento se baseia teoricamente na abordagem sociocognitiva de leitura, que esta dissertação apresentou na subseção 2.2. É possível afirmar que o ativamento do conhecimento prévio do leitor é a primeira etapa da compreensão, muito necessária para que o leitor possa construir suas hipóteses a respeito do texto e, ao longo da leitura, associar as informações explícitas do texto a seus conhecimentos. Dessa associação resultarão as inferências mais simples ou mais complexas, fundamentais para a compreensão.


O trecho do texto utilizado na Avaliação apresenta um enredo, que destaca um cenário, que é uma floresta. É possível supor que muitas crianças não saibam qual animal é o leopardo, porém o texto apresenta apenas uma característica do animal, uma característica não física, apenas que o animal aprecia correr. É indicado pelo texto o sinal de “[...]”, que significa que alguns trechos foram retirados do texto. Provavelmente uma criança em fase de alfabetização não saberá o que significa esse sinal, nem conseguirá supor que o trecho foi suprimido. Portanto, não é possível que a criança realize inferências e nem busque em seu conhecimento prévio um outro animal que seja ao menos parecido com o leopardo. Não há ao menos uma imagem para indicar de qual animal se trata. Há, no final, um desfecho para indicar que o animal chegou ao seu destino e bebeu a água, pois estava com muita sede, após um longo período de corrida durante o dia.

À vista do que propõe a subseção 2.3, que envolve a pesquisa sobre a fluência de leitura, é possível perceber que, durante a leitura de um texto, é possível contemplar os seguintes aspectos da fluência em leitura: precisão, automaticidade e prosódia. Portanto, a prosódia será observada se o leitor conseguir dar expressão ao texto e entonação adequada para garantir o sentido, incluindo acentuação, pausas, sinais de pontuação, que devem ser respeitados pelos estudantes para garantir o significado do texto. Essa proposta da Avaliação de Fluência Leitora contempla o texto e as questões para perceber se houve a compreensão do que foi de fato lido pelo estudante. Assim sendo, ao realizar a gravação da leitura é possível

perceber os aspectos como: precisão, automaticidade e prosódia, e o questionário sobre o texto e as categorias de resposta são mais um quesito que se refere ao processamento textual, não sendo possível estabelecer parâmetros sobre a compreensão de fatos, pois todas as questões a serem respondidas constam em trechos no texto, são apenas questões a nível da decodificação.

Após a realização da leitura do texto pela criança, as questões são lidas pelo aplicador, que realiza as leituras a seguir:

• FAÇA a primeira pergunta:

 De acordo com esse texto, estava na hora de Ledo fazer o quê?

Opções de respostas:

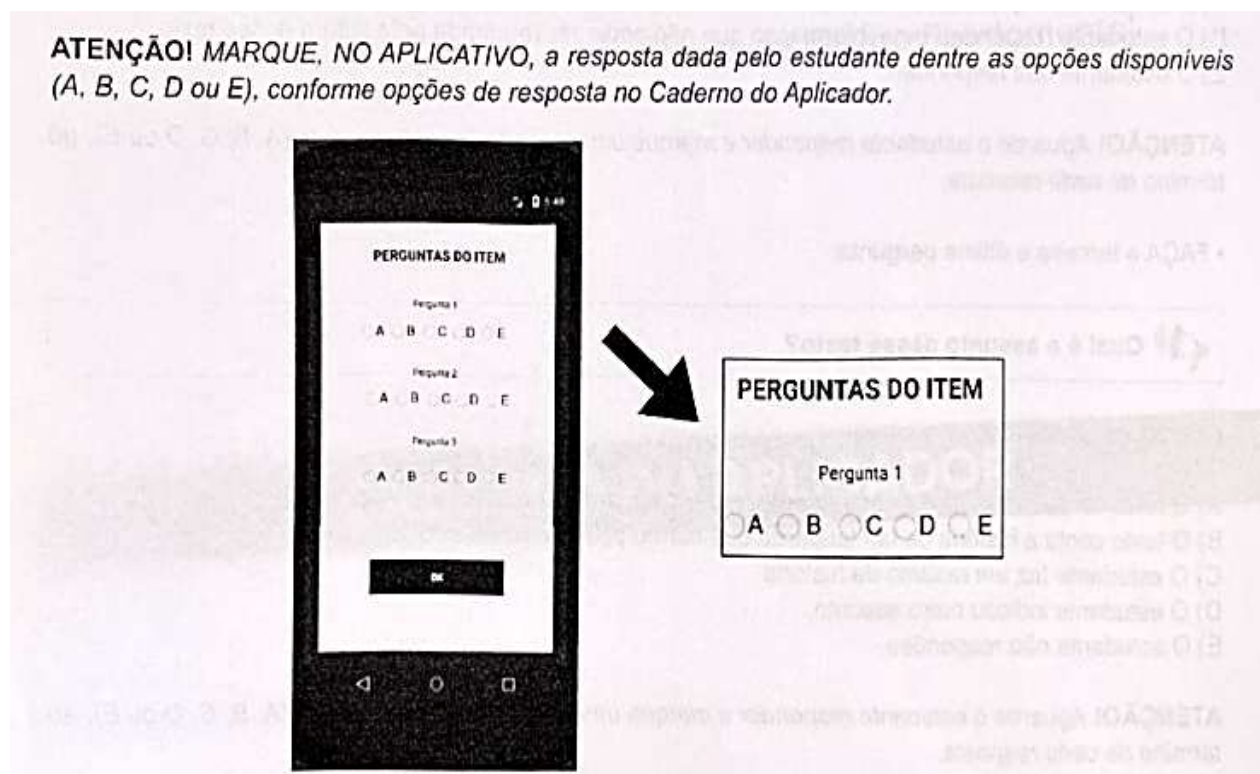
- A) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo correr para o outro lado da floresta.
- B) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo correr para a floresta.
- C) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo fazer uma viagem.
- D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! *Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.*

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.5).

Ao observar a primeira questão, é possível perceber que o aplicador somente pergunta à criança a consigna, com a leitura da parte em que apresenta o símbolo do megafone. O aluno responde e o aplicador determina em qual categoria de resposta o que a criança respondeu se encaixa.

A seguir, apresentarei como aparece no aplicativo em que as respostas são salvas o formato das respostas para as questões de compreensão.



Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.5).


Dessa forma, a criança responde a questão e a resposta irá se encaixar na categoria que será assinalada no aplicativo para depois compor os dados para análise dos resultados.

Portanto, após analisar a primeira questão referente ao texto “Ledo, o leopardo”, é possível perceber que o nível de compreensão leitora exigido é um nível mais raso. De acordo com a abordagem sociocognitiva de leitura, abordada na subseção 2.2, a questão trata apenas do nível da decodificação, para o leitor encontrar a resposta em um fragmento do texto. Assim sendo, o estudante deverá apenas localizar o trecho no texto e responder a pergunta, de forma literal.

A seguir são apresentadas as questões 2 e 3 da avaliação D0202.

D0202_APLIC

• FAÇA a segunda pergunta:

 De acordo com esse texto, por que Ledo ficou com tanta sede?

Opções de respostas:


- A) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque correu muito.
- B) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque a viagem foi longa.
- C) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque foi beber água somente a noite.
- D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.7).

A questão de número dois a respeito do texto, que pergunta o motivo da sede do Leopardo, também se encontra no nível de compreensão literal, pois a resposta está de maneira explícita no texto ele teve que correr muito, ou ele ficou com tanta sede porque a viagem foi longa. A compreensão nessa questão é uma proposta de buscar e achar no texto.

• FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de um leopardo que correu pela floresta para chegar ao rio.
- B) O texto conta a história de um leopardo que correu pela floresta.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0202 - CAED (2022, p.7).

Quanto à última questão sobre esse texto, que pergunta ao estudante qual o assunto texto, é possível perceber, pela abordagem de leitura considerada nesta pesquisa, que exige um certo nível de compreensão inferencial, uma vez que o texto não apresenta explicitamente “O assunto deste texto é...”. O aluno precisa atingir uma compreensão geral do texto para conseguir sintetizar seu assunto de forma

próxima ou igual às alternativas “A”, “B” ou “C”. O que questionamos é se o aluno conseguiu chegar a esse nível de compreensão dadas as condições da prova. Como comentado a respeito das questões anteriores, o assunto do texto (ou pelo menos o animal mencionado) pode não ser conhecido do aluno, não houve qualquer instrução ou questão que proporcionasse o acionamento de conhecimentos prévios do assunto. Por isso, o aluno pode ter conseguido decodificar o texto, mas não ter conseguido relacionar suas informações com seus conhecimentos prévios e, a partir desse processo cognitivo, ter construído uma compreensão geral do texto.

Esse conjunto de perguntas a respeito do texto ignora totalmente os conhecimentos sobre compreensão leitora e construção de habilidades de leitura já há muito tempo divulgados por pesquisadores da abordagem sociocognitiva, como está exposto na subseção 2.2. Esse formato de questões de compreensão faz lembrar uma concepção de linguagem e de leitura antigas. Segundo a explicação de Marcuschi (1997, p. 77), aqueles que trabalham apenas essas especificidades sobre o texto:

1. supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; 2. supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e 3. supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Logo, o nível de compreensão que é exigido pela criança nas duas primeiras questões atinge apenas o nível da decodificação, sobre informações objetivas e superficiais. Sem a devida interação da leitura com os conhecimentos prévios dos alunos, apenas essas duas questões não auxiliam o aluno a construir inferências, construir sentidos para o texto. Podemos supor que um aluno do 2º ano, em uma situação de prova, com tempo marcado, não seja capaz ou tenha dificuldades de realizar sozinho procedimentos de leitura para atingir compreensão inferencial, ainda que de nível básico.

Reconhecemos que a habilidade “(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura” é a que mais se aproxima dessas três questões sobre o texto “Ledo, o leopardo”. Talvez a questão 3 busque verificar essa compreensão com certa autonomia. No entanto, as características gerais do conjunto “Leia o texto e

responda às questões”, como já comentado, não parece favorecer ao aluno o uso de procedimentos de leitura que contribuam para a compreensão.

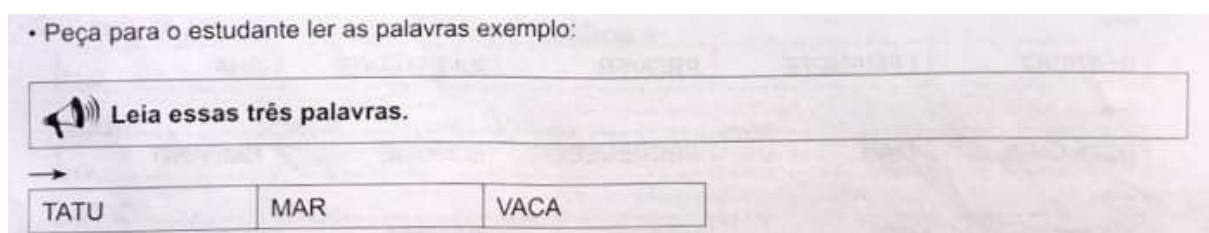
Se retomarmos também a seção 3 desta dissertação, com o foco na subseção 3.3, que traz um compilado das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, segundo o documento BNCC (Brasil, 2018), encontraremos três habilidades a serem garantidas no quesito de estratégias de leitura, sendo elas: (EF15LP02), (EF15LP03) e (EF15LP04). A primeira garante aspectos relacionados a estabelecer expectativas em relação ao texto, possibilitando a produção de pressuposições, hipóteses e antecipações, para auxiliar o aluno na ativação do conhecimento prévio antes da leitura do texto, nas inferências durante e após a leitura, para então chegar à etapa de checagem do que foi lido. A segunda habilidade, após o desenvolvimento das etapas anteriores, é para que o estudante localize informações explícitas no texto; e a última trata da identificação de sentido produzido, com base nos recursos expressivos em um campo multissemiótico. Como o texto da prova não traz nenhuma figura, foto ou imagem, nenhum aspecto multissemiótico foi explorado.

Posto isso, a proposta de leitura de texto e questões de compreensão ofertadas na Avaliação D0202, não se alinha às propostas de formação de leitor sugeridas pelo documento BNCC (Brasil, 2018).

4.3 Avaliação D0203

Para a análise do próximo modelo de avaliação, é possível perceber que as questões são no mesmo formato, o que se altera são as alternativas e o modelo do texto. Observe no modelo abaixo que as mesmas instruções são apresentadas:

A primeira orientação sobre como realizar a leitura das listas começa pela primeira palavra e seguir a ordem da seta e depois a sequência até terminar todas as palavras.



Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.1).

A seguir temos o primeiro quadro para a leitura dos estudantes, que são as palavras de campo semântico variado incluindo itens do cotidiano, nomes de animais, palavras de uso frequente. Também é possível observar que tem a mesma característica: palavras com sílabas simples Consoante/Vogal (C,V), algumas com sílabas complexas (CCV; CVC; CCVC; CVV), apresentando fonemas complexos e as palavras monossílabas.

Ao analisar essa proposta de leitura da lista de palavras da Avaliação D0203, é possível perceber a semelhança com a Avaliação D0202. Deste modo utilizaremos a mesma ordem para análise dos itens.

O ponto de partida inicial será analisar as questões a partir da perspectiva de Bakhtin, no quesito leitura de lista de elementos isolados que não possuem ligação entre si, apenas se constituem organizados em tabela e com indicação de ordem de leitura pelo estudante. Não é exposto um contexto de leitura, nem mesmo uma proposta que levante um objetivo de leitura para o estudante, apenas leu porque precisou ler.

Analisando a questão a partir da leitura da lista de palavras na perspectiva vygotskyana, conforme mencionado na seção 2.5 desta dissertação, destacamos que, para Vygotsky, a linguagem deve ser internalizada. Dessa forma, ela começa a representar categoria e se organizar para a criança, proporcionando e construindo noções do pensamento. É importante ressaltar que o fator cultural e o fator histórico se conectam, fazendo com que a criança organize e construa seus conhecimentos. Quando observamos as palavras dessa lista, é possível compreender que palavras como: “prover, escrevedor e tímpano” podem ser palavras que provavelmente uma criança de sete anos não saiba o que significa, ou que nunca tenha ouvido falar que “escrevedor” é uma palavra que se refere a alguém que não seja tão bom com a escrita, que escreva sem grandes méritos.

Esses exemplos mostram como essas palavras isoladas e, ainda, fora do universo infantil, faz com que a lista de palavras da Avaliação D0203, reproduzida abaixo, não se justifica da perspectiva vigotskyana assumida pela BNCC (Brasil, 2018).

• O quadro de palavras a ser lido pelo estudante é:

BOCA	PATA	SETE	POTE	COPO
GATO	CANO	VELA	CASA	DADO
FAMA	VIVO	BANANA	JACA	ROXO
MALETA	FAVORITO	BOBO	ROÇA	GOMO
RESPIRO	LEMBRETE	PROVER	INFLAMÁVEL	CHÁ
ECOLOGIA	MAR	ESCREVEDOR	BOSQUE	TÍMPANO
HORTELÃ	FÃ	DEZENA	SOLUÇÃO	LAPELA
MÉDICA	LIMÃO	TOMBO	ARROZ	SORTUDO
BEXIGA	DIVINO	FÍGADO	PIRATA	REZINA
MARÍTIMO	LÊ	NATIVO	CALOTA	MONGE
GESTOR	TEU	MÁGICO	ESPUMAR	VOLUME
PÊ	FILÓSOFO	GAVETA	PENEIRA	NOVELA

(D010103/7)

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.2).

A segunda questão da Avaliação D0203 é a lista de pseudopalavras ou palavras inventadas. O que muda da versão da Avaliação D0202 são a ordem das palavras e a quantidade de palavras. Observe a seguir a lista apresentada na Avaliação D0203.

• O quadro de pseudopalavras a ser lido pelo estudante é:

→	SUDA	NEZI	CAMO	RAZI	PILE
→	SODE	DESU	BUVO	RUJI	RORO
→	TAXELI	BEDA	REMEJADO	MABUPA	TASI
→	VAMOTE	PEM	JATAFI	SU	ASSICANTE
→	ZIFORO	BIRNÃO	FEXONA	VASORO	SEZ
→	CHESSOS	ATICOVEL	CAJANHIRO	LOR	SENFIDE
→	LOGUJA	RARICATO	DU	LOSATO	FOLOZA
→	ZI	PADIDE	REMORO	BOMINUDA	GRASITI

(D01010817)

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.3).

Para a proposta de leitura de lista de palavras inventadas, retomamos os conceitos de Bakhtin, como a atitude responsiva. Qual a relação que o leitor poderá construir a partir da leitura de uma lista de palavras inexistentes; qual a compreensão que terá após a leitura? Parece que intuito da questão é verificar se o aluno realmente decodifica, independentemente do sentido. Porém questionamos esse tipo de questão porque a realidade envolve crianças que têm apenas sete ou oito e estão construindo suas hipóteses de leitura e escrita. Vale refletir sobre a importância dos enunciados, conforme explica Bakhtin e foi tratado na subseção 2.1, a respeito de unidades reais de comunicação. A proposta de leitura de lista de pseudopalavras não se encaixa nesses princípios teóricos.

Quanto à concepção de leitura, é perceptível que o enfoque se desenvolve apenas na decodificação, portanto a proposta se reflete no tipo de ensino e no grau que a prova pretende avaliar: uma maneira superficial. Assim revela uma concepção de língua apenas como um código, sem história e bem distante do contexto dos estudantes. É perfeitamente possível verificar se as crianças estão conseguindo decodificar quando elas leem palavras descontextualizadas, mas que fazem sentido para elas.

Agora será apresentado o texto escolhido para compor a terceira parte da avaliação D0203. O título é “O Porquinho Tuti”, um trecho de uma história publicada em um livro da editora Ciranda Cultural.

O PORQUINHO TUTI

Tuti, o porco, vivia em uma fazenda junto com seus pais e irmãos. A tarefa deles era cuidar da colheita [...]. Porém, Tuti gostava muito de cozinhar. Ele preparava pratos deliciosos com as coisas da colheita [...]. Um dia, Tuti disse à sua mãe:

- Mãe, queria muito cozinhar, mas acho que o senhor cavalo que cuida da cozinha não vai deixar [...].
- Tente falar com ele. Você já nos provou que cozinha muito bem – argumentou a mãe de Tuti.

Tuti foi atrás do senhor cavalo e depois de muita conversa conseguiu uma chance de preparar um jantar. O pequenino preparou muitos [...] pratos diferentes, e os animais da fazenda comeram tudo. Deste modo, Tuti tornou-se o cozinheiro chefe [...].

365 Histórias narradas – Uma história por noite. Jandira: Ciranda Cultural, 2021, p.184. Fragmento. (D01010017)

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.4).

Ao analisar o texto “O Porquinho Tuti”, foi possível perceber que se difere do texto apresentado na Avaliação D0202. O texto em questão aqui apresentado já apresenta um diálogo entre os personagens. O texto também apresenta ao leitor indicações bem claras, sobre qual personagem vai falar, de modo que o leitor que está em etapas de desenvolvimento de leitura, se apropriando da leitura, possa perceber e construir suas hipóteses em relação ao texto. Conforme indicado no período “Tuti disse a sua mãe”, também apresenta os sinais gráficos como os dois pontos e o travessão, para indicar a fala e quem está falando.

Retomando as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos do 1º e 2º ano, destacadas na BNCC (Brasil, 2018), não foram mencionadas habilidades, nem objeto de conhecimento que diz respeito à compreensão, nem utilização, nem ao menos a distinção por partes de sinais gráficos como o travessão e os dois pontos. As habilidades propostas para o ciclo de alfabetização que mencionam sinais de pontuação a serem conhecidos nessa fase serão descritas abaixo:

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. (BNCC, Brasil, 2018, p. 101)


Dessa maneira, a compreensão do discurso direto entre os personagens não é uma habilidade prevista para os estudantes durante o ciclo de alfabetização e nem ao menos a identificação dos sinais que representam a fala no texto. De acordo com a habilidade (EF01LP14), os sinais se restringem apenas ao ponto final, ponto de interrogação e de exclamação. Ainda conforme os sinais de pontuação empregados no texto, novamente aparece o sinal de reticências entre os colchetes, em cinco períodos do texto. O aluno não saberá exatamente o que significa esse sinal no texto, e nem irá supor que se trata de uma parte do texto que foi resumida, consequência de não ter o conhecimento prévio sobre determinado sinal de pontuação. Perguntamo-nos o quanto esses sinais poderão confundir o leitor, desviar sua atenção, comprometer a compreensão geral do texto.

Após a realização da leitura pela criança, o avaliador dá início à sessão de questões para a compreensão do texto, momento em que o avaliador irá realizar as perguntas e a criança irá responder. A resposta irá se encaixar em cada uma das cinco categorias aceitas pela avaliação.

No quesito que envolve a fluência de leitura de textos, conforme é possível observar no quadro 1 (p. 31), na leitura de um texto é possível observar a fluência como prosódia, que envolve a habilidade de decodificar e compreender o texto simultaneamente, a precisão no reconhecimento de palavras, a automaticidade e a capacidade de ler oralmente com expressão. Porém, as autoras Megiato, Corso e Corso (2011) afirmam que há uma lacuna nessa verificação porque pode haver textos em que a criança seja fluente, realize uma leitura com prosódia, já outros nem tanto. A fluência como prosódia, portanto, varia conforme a complexidade dos textos oferecidos ao leitor.

Nesta proposta de leitura do texto “O Porquinho Tuti”, não é possível observar aspectos da proposta dos multiletramentos, porque se trata de um texto que não envolve um conjunto de práticas sociais, nem mesmo se refere a proposta que se adequa a formação de sujeitos para exercer seu papel de fala, compreender discursos e refletir sobre o que leu. Não há imagens. Assim sendo, não contempla os pilares multiplicidade de linguagem e nem multiculturalidade que compreende essa sociedade em que vivemos.

Apresento a seguir as questões e as categorias de respostas propostas para o texto. É possível perceber que a primeira alternativa se aproxima muito da resposta esperada pela questão, sendo considerada a correta. Já a última alternativa é a ausência de resposta pelo estudante, no caso aqueles que não conseguiram realizar a leitura ou então não souberam responder. E as respostas constam todas no texto, o estudante precisará apenas realizar a leitura e conseguirá responder às questões propostas pelo processo de decodificação.


 De acordo com esse texto, com quem o porco Tuti vivia na fazenda?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que o porco Tuti vivia com seus pais e irmãos.
- B) O estudante respondeu que o porco Tuti vivia com sua família.
- C) O estudante respondeu que o porco Tuti vivia com os familiares.
- D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! *Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.*

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.5).

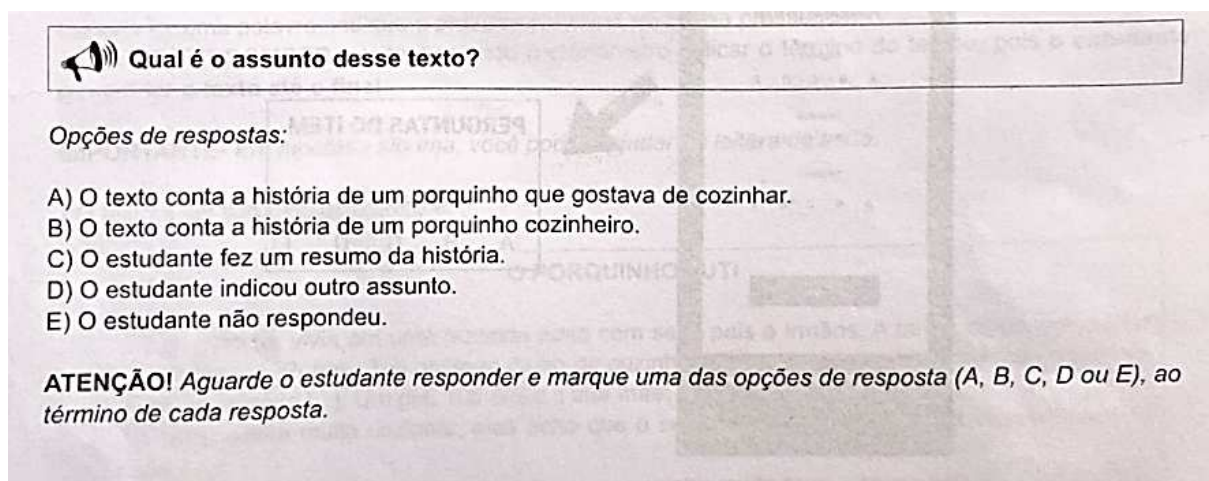
 De acordo com esse texto, por que Tuti virou o cozinheiro chefe?


Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que Tuti virou o cozinheiro chefe porque preparou pratos diferentes.
- B) O estudante respondeu que Tuti virou o cozinheiro chefe porque preparou pratos deliciosos.
- C) O estudante respondeu que Tuti virou o cozinheiro chefe porque o senhor cavalo deu uma chance para ele na cozinha.
- D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! *Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.*

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.6).



 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de um porquinho que gostava de cozinhar.
- B) O texto conta a história de um porquinho cozinheiro.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0203 - CAED (2022, p.6).

Ao analisar as questões dessa avaliação, é possível perceber que as questões de compreensão repetem o modelo da Avaliação D0203. As duas primeiras perguntas exigem decodificação de palavras isoladas. Conforme o quadro 1 (p. 31), com esse tipo de questão é possível aferir a fluência como precisão e automaticidade, isso representa reconhecimento preciso e automático de palavra e reconhecimento da correspondência fonêmica e a correspondência letra-som. Isso é um aspecto da fluência em leitura. Não é possível aferir, conforme o quadro 2 (p. 32), a compreensão.

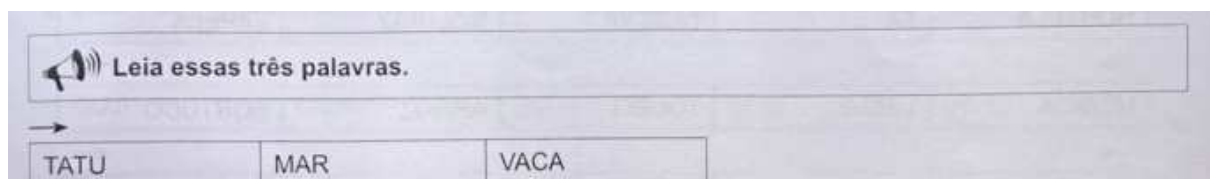
A terceira questão sobre o texto exige compreensão geral e inferência. Conforme resumem os quadros 1 e 2 (p. 31 e 32), a leitura de um texto permite contemplar as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas), além da compreensão do texto.

Os problemas de organização da prova já apontados na Avaliação D02023 são os mesmos nesta, o que nos leva a crer que a compreensão possa ficar prejudicada. O aluno pode ter dificuldades para fazer inferências e atingir um nível de compreensão melhor do texto pela falta de procedimentos para acionamento de seus conhecimentos prévios e relação com as informações do texto. Além disso, essa Avaliação ainda teve o agravante dos sinais de pontuação que os alunos provavelmente não aprenderam, se os professores se basearam na BNCC (Brasil, 2018).

4.4 Avaliação D0204

A avaliação D0204 será apresentada abaixo e também se repete os dois modelos da Avaliação de Fluência Leitora já analisados. Contém as listas de palavras para a leitura dos estudantes, a lista de pseudopalavras, o texto literário para a realização da leitura e questões sobre o texto para verificar se os estudantes o compreenderam.

Primeiro é apresentada a lista para a leitura teste, contendo apenas as três palavras e a seta indicando a ordem da leitura.



Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.1).

A próxima proposta é a lista de palavras, com palavras, algumas do uso cotidiano dos estudantes, outras não. Não segue uma proposta de ordem alfabética e nem de um campo semântico em específico. Repetem-se as mesmas características das outras avaliações, contendo palavras com sílabas simples Consoante/Vogal (C,V), algumas com sílabas complexas (CCV - Consoante/ Consoante/Vogal; CVC - Consoante/Vogal/Consoante; CCVC - Consoante/Consoante/Vogal/Consoante; CVV - Consoante/Vogal/Vogal), apresentando fonemas complexos e as palavras monossílabas.

→	COPO	SETE	PATA	VELA	BOCA
→	DADO	POTE	CANO	CASA	GATO
→	ROXO	BANANA	VIVO	JACA	FAMA
→	GOMO	BOBÓ	FAVORITO	ROÇA	MALETA
→	HORTELÃ	FÃ	DEZENA	SOLUÇO	LAPELA
→	MÉDICA	LIMÃO	TOMBO	ARROZ	SORTUDO
→	RESPIRO	LEMBRETE	PROVER	INFLAMÁVEL	CHÃ
→	ECOLOGIA	MAR	ESCREVEDOR	BOSQUE	TÍMPANO
→	GESTOR	TEU	MÁGICO	ESPUMAR	VOLUME
→	PÉ	FILÓSOFO	GAVETA	PENEIRA	NOVELA
→	BEXIGA	DIVINO	FÍGADO	PIRATA	REZINA
→	MARÍTIMO	LÉ	NATIVO	CALOTA	MONGE

(D01010417)

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.2).

Ao analisar a leitura da lista de palavras desta avaliação D0204, é possível perceber ainda mais relação com a lista de palavras da avaliação D0203. A lista traz palavras que provavelmente as crianças nunca tenham ouvido falar e cujo significado desconhecem. A teoria exposta na seção 2 e na qual também se baseia a BNCC (Brasil, 2018) ressaltar que a linguagem deve ser usada para construir significados na comunicação entre os falantes; o ensino de Língua Portuguesa não pode deixar de lado a valorização do contexto e a necessidade de propostas que venham a ter significado para os estudantes.

A lista de pseudopalavras, a segunda questão da avaliação, acompanha o mesmo padrão da avaliação anterior, sempre contendo 20 palavras a menos do que a lista de palavras da primeira questão.

→	GUJI	CAMO	SUDA	NEZI	DESU
→	RORO	BUVO	SODE	RAZI	PILE
→	TASI	REMEJADO	TAXELI	BEDA	MABUPA
→	ASSICANTE	SU	PEM	JATAFI	VAMOTE
→	LOGUJA	RARICATO	DU	LOSATO	FOLOZA
→	ZI	PADIDE	REMORO	BOMINUDA	GRASITI
→	ZIFORO	BIRNÃO	FEXONA	VASORO	SEZ
→	CHESSOS	ATICOVEL	CAJANHIRO	LOR	SENFIDE

(D01010917)

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.3).

A concepção de leitura em que se insere essa questão é baseada na decodificação. A leitura de lista de palavras soltas e mais ainda a proposta de lista de pseudopalavras não faz sentido algum em proposta de ensino na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e vygotyskiana de ensino e aprendizagem, embora possa ser útil para verificar reconhecimento de palavras, automaticidade, velocidade no processamento cerebral ativado durante o processo de ler, como resume o quadro 2 (p. 32) a respeito do alcance da verificação de fluência em leitura por meio de palavras.

A terceira parte da prova é a da leitura de um texto e três perguntas de compreensão. O texto é a fábula “O vento e o sol”.

- O texto a ser lido pelo estudante é:

O vento e o sol

O vento e o sol estavam disputando qual dos dois era o mais forte.

De repente, viram um viajante que vinha caminhando.

– Sei como decidir nosso caso. Aquele que conseguir fazer o viajante tirar o casaco, será o mais forte. Você começa! – propôs o sol [...].

O vento começou a soprar com toda a força. Quanto mais soprava, mais o homem ajustava o casaco ao corpo. Desesperado, então o vento retirou-se.

O sol saiu de seu esconderijo e brilhou com todo o esplendor sobre o homem, que logo sentiu calor e despiu o paletó. [...]

Disponível em: <<https://antologiaporventura.wordpress.com/2013/09/02/o-vento-e-o-sol-fabula-de-esopo/>>. Fragmento. (D01009717)

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.4).

O estudante irá se preparar para perceber, através do texto, o que os personagens estão tramando. Porém as questões não tratam de descobrir a trama do personagem, mas sim apenas de perguntar à criança quem os personagens viram, por que o Sol fez determinada ação e, para finalizar, qual o assunto do texto. Repetem-se as mesmas características das Avaliações anteriores.

O texto proposto para a avaliação é um fragmento de uma fábula de Esopo. Trata-se de um texto um tanto diferente dos outros modelos da avaliação, visto que aqueles são textos em que os personagens são animais e estão em contexto próprio. Já este é uma fábula, gênero com o qual provavelmente os estudantes estão familiarizados ou já ouviram em alguma leitura realizada pelo professor, e ou realizaram a leitura de algum texto parecido. Há muitas fábulas que são conhecidas pelas crianças como “A Tartaruga e a Lebre”, “A Cigarra e a Formiga” e “A Raposa e as uvas”. Na parte em que a BNCC (Brasil, 2018) indica os gêneros discursivos que podem ser trabalhados nos 1º e 2º anos, aparece a fábula como uma possibilidade, para que os estudantes possam perceber as características do texto, como o espaço onde a história ocorre, os personagens, o conflito e a lição que a fábula traz.

Essa fábula da Avaliação D0204, no entanto, trata-se de um texto mais subjetivo e que parece um pouco complexo para crianças dessa faixa etária. Pode-se supor que provavelmente as crianças não compreendam o desafio lançado

entre Sol e Vento. A questão sobre o assunto do texto – a disputa entre as duas personagens – parece apresentar mais complexidade para as crianças.

Outro fator que chamou a atenção no texto é em relação à construção do discurso direto e à forma que o autor utilizou no texto para indicar esse discurso entre os personagens, o que é possível verificar no seguinte excerto do texto “ – Sei como decidir nosso caso.” Neste trecho em questão, não é possível perceber logo de cara quem está falando, qual dos dois personagens. Para um estudante em fase de alfabetização, que está pouco familiarizado com os sinais de pontuação e que está construindo suas hipóteses de leitura, é possível que haja um estranhamento e até uma indecisão sobre quem fala. Portanto, o discurso direto no texto poderia ser realizado de maneira mais explícita. Fica claro que os organizadores da Avaliação não levaram esse aspecto da complexidade da apresentação do discurso direto em consideração. Ressalta-se que esse nem é um objeto de aprendizagem proposto pela BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos.


As questões propostas para o texto também seguem o mesmo padrão das avaliações anteriores, apenas com perguntas para buscar e encontrar no texto a resposta, mantendo o mesmo padrão seguindo a concepção de leitura que envolve a decodificação nas duas primeiras perguntas sobre o texto. De acordo com Souza e Gabriel (2009), a decodificação é um nível de compreensão a ser trabalhado na primeira etapa da alfabetização. As questões buscarem observar esse nível de fluência não parece ser um problema, mas é preciso considerar que, nesse texto em particular, se o aluno teve dificuldades para entender o discurso direto, as indicações de supressão de partes do texto original e própria temática da fábula, mesmo a compreensão no nível mais raso, da decodificação, pode ter ficado comprometida.

A terceira questão sobre o texto exige, como nas provas anteriormente analisadas, um certo nível de inferência e a compreensão geral do texto.

O que se questiona nesta análise da Avaliação é a adequação do texto para esse tipo de avaliação, pela temática tratada de forma totalmente metafórica, pelo fato de o texto ter várias partes suprimidas e indicadas com [...], o que os alunos podem não entender, pela presença de sinais de pontuação não previstos como objeto de conhecimento nessa fase de escolaridade pela BNCC (Brasil, 2018), pela falta de procedimentos de leitura que permitam uma compreensão geral e inferencial mínima para o texto.

As questões para a compreensão do texto são reproduzidas a seguir.

• FAÇA a primeira pergunta:


 De acordo com esse texto, o que o vento e o sol viram caminhando?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que o vento e o sol viram um viajante que vinha caminhando.
- B) O estudante respondeu que o vento e o sol viram um viajante.
- C) O estudante respondeu que o vento e o sol viram um homem caminhando.
- D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.5).

 De acordo com esse texto, por que o sol fez o viajante sentir calor?


Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que o sol fez o viajante sentir calor para ele tirar o paletó.
- B) O estudante respondeu que o sol fez o viajante sentir calor para ele se despir.
- C) O estudante respondeu que o sol fez o viajante sentir calor para ganhar a disputa.
- D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.6).

• FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de uma disputa entre o sol e o vento.
- B) O texto conta a história de uma competição entre o sol e o vento.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0204 - CAED (2022, p.6).

4.5 Avaliação D0205

A avaliação D0205 também segue o padrão das outras três Avaliações analisadas. Essa quarta versão da Avaliação repete o mesmo texto da avaliação D0202, “Ledo, o leopardo”. Quanto às questões também são as mesmas ofertadas na avaliação D0202, já comentadas na subseção 4.2, referente à avaliação D0202. Já as propostas de leitura das listas de palavras e de pseudopalavras seguem o mesmo modelo de quantidade e características de palavras.

Abaixo temos a proposta de leitura lista de palavras, com algumas palavras em ordem diferente das outras avaliações, porém são também as mesmas palavras.

→	POTE	COPO	BOCA	VELA	SETE
→	CASA	DADO	GATO	PATA	CANO
→	JACA	ROXO	FAMA	VIVO	BANANA
→	ROÇA	GOMO	MALETA	FAVORITO	BOBO
→	PÉ	FILÓSOFO	GAVETA	PENEIRA	CANELA
→	GESTOR	TEU	MÁGICO	ESPUMAR	VOLUME
→	MARÍTIMO	LÊ	NATIVO	CALOTA	MONGE
→	BEXIGA	DIVINO	FÍGADO	PIRATA	REZINA
→	ECOLOGIA	MAR	ESCREVEDOR	BOSQUE	TÍMPANO
→	RESPIRO	LEMBRETE	PROVER	INFLAMÁVEL	CHÁ
→	MÉDICA	LIMÃO	TOMBO	ARROZ	SORTUDO
→	HORTELÃ	FÃ	DEZENA	SOLUÇÃO	LAPELA

(D01010517)

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.2).

Repete-se o problema de não estarem organizadas em um contexto real de produção, nem mesmo em um campo semântico no que diz respeito a animais, alimentos, brinquedos, nomes, frutas ou outro tema que faça sentido no universo infantil. Na avaliação, pelo modo como que foram organizadas, as palavras não têm relação entre si. Palavras isoladas, de acordo com o quadro de fluência em leitura da página 31, podem apenas aferir a fluência como precisão e automaticidade (Reconhecimento preciso e automático de palavras; correspondência fonêmica e a correspondência letra-som; identificação correta e rápida das palavras).

O quadro 2 (p. 32), elaborado a partir da síntese de pesquisas sobre fluência em leitura apresentadas por Meggiato, Corso e Corso (2023), deixa claro que a leitura de palavra tem foco apenas na decodificação, revela precisão, mas atende a um nível raso de fluência, não contempla a compreensão e a fluência de leitura textual.

A perspectiva enunciativa da linguagem nos mostra que não faz sentido para quem realiza a leitura um emaranhado de palavras soltas, isoladas de um contexto de produção e circulação. Nem mesmo faz sentido a proposta de leitura de lista de palavras inventadas. Nessa perspectiva, que é a assumida pela BNCC (Brasil, 2018), o foco deverá ser a comunicação, a interação entre o leitor e o texto, o desenvolvimento da capacidade de se prever o que está sendo oferecido para ler. O material de leitura deverá compreender aspectos que levem o estudante a ativar seus conhecimentos prévios, a inferir sobre tema ou assunto, a levantar hipóteses sobre o que se leu.

Também a pedagogia dos multiletramentos, mencionada na BNCC (Brasil, 2018), não foi contemplada na Avaliação em nenhum de seus aspectos. Minimamente poderia ter sido inserida por meio de uma imagem em cada texto.

Segue a reprodução da questão sobre pseudopalavras, do texto e das três perguntas sobre o texto da Avaliação D02005.

- O quadro de pseudopalavras a ser lido pelo estudante é:

RAZI	SUDA	GUJI	CAMO	NEZI
PILE	RORO	SODE	BUVO	DESU
MABUPA	BEDA	TAXELI	REMEJADO	TASI
CHESOS	ATICOVEL	CAJANHIRO	LOR	SENFIDE
ZIFORO	BIRNÃO	FEXONA	VASORO	SEZ
VAMOTE	PEM	JATAFI	SU	ASSICANTE
ZI	PADIDE	REMORO	BOMINUDA	GRASITI
LOGUJA	RARICATO	DU	LOSATO	FOLOZA

(D01011017)

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.3).

Ledo, o leopardo

Era hora de Ledo, o leopardo, correr para o outro lado da floresta. Ledo adora correr através da floresta, mas esta seria a viagem mais longa que ele já havia feito!


Na manhã seguinte, ele acordou animado e começou sua corrida. Ele percorreu a floresta escura com seus longos [...] passos. Ledo estava com fome, mas ainda amava sua longa jornada até o rio.

Finalmente, chegou a noite, e Ledo pôde ver o rio, como uma fita de prata, acenando para ele! Ele estava com fome, cansado e com tanta sede! Finalmente, ele chegou ao rio e parou para saciar sua sede. Nunca a água do rio teve um sabor tão doce!

365 Histórias para ler e ouvir. Ted. Colia: Pé de Letra, 2021. Fragmento. (D01009817)

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.4).

- FAÇA a primeira pergunta:

 De acordo com esse texto, estava na hora de Ledo fazer o quê?


Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo correr para o outro lado da floresta.
- B) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo correr para a floresta.
- C) O estudante respondeu que estava na hora de Ledo fazer uma viagem.
- D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.5).

- FAÇA a segunda pergunta:

 De acordo com esse texto, por que Ledo ficou com tanta sede?

Opções de respostas:

- A) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque correu muito.
- B) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque a viagem foi longa.
- C) O estudante respondeu que Ledo ficou com tanta sede porque foi beber água somente a noite.
- D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.6).

- FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

- A) O texto conta a história de um leopardo que correu pela floresta para chegar ao rio.
- B) O texto conta a história de um leopardo que correu pela floresta.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

ATENÇÃO! Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação D0205 - CAED (2022, p.6).

4.6 Conclusão sobre a análise das Avaliações

As quatro versões da Avaliação em Fluência em Leitura aplicadas para o 2º ano, em 2022, foram analisadas a partir dos critérios teóricos abordados na seção 2 desta dissertação. O alcance da verificação da fluência por meio da leitura de palavras isoladas ou de texto completo foi comentado com base na síntese dos estudos sobre fluência em leitura apresentados por Meggiato, Corso e Corso (2023).

O quadro 11, a seguir, reproduz partes do quadro 1, no que se refere ao que foi observado nas Avaliações, e acrescenta uma síntese do que foi observado nas questões das quatro versões das avaliações. Essas seguiram sempre o mesmo padrão: uma questão de leitura de lista de palavras, uma questão de leitura de lista de pseudopalavras, um texto com três perguntas.

Quadro 11: Características das questões das Avaliações de Fluência em Leitura

Avaliação de fluência	O que é observado, conforme Meggiato, Corso e Corso (2023)	Lacunas; problemas; vantagens da perspectiva da fluência, conforme Meggiato, Corso e Corso (2023)	Problemas da perspectiva sociocognitiva de leitura, enunciativo discursiva da linguagem e vygotyskiana de aprendizagem
No nível da palavra. As 2 primeiras questões das Avaliações: leitura de listas de palavras ou de pseudopalavras	Reconhecimento de palavras. Automaticidade. A velocidade no processamento cerebral ativado durante o processo de ler.	Foco apenas na decodificação. Precisão. Atende um nível raso. Não contempla a compreensão. Contém palavras que não se relacionam entre si. Não contempla a fluência de leitura textual, pois se relaciona ao processamento de informações no nível apenas da palavra.	Palavras aleatórias, sem qualquer contexto, não constituem um enunciado, algumas palavras estão muito fora do universo infantil. Pseudopalavras não são previstas pela BNCC (Brasil, 2018).
No nível do texto Texto e três perguntas	Contempla as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Compreensão.	Faz parte de um contexto - palavras que se relacionam entre si. Fluência e compreensão estão relacionadas. Processamento da palavra e para além da palavra. É possível identificar as dificuldades dos alunos – seja da ordem de fluência, seja de compreensão – e definir estratégias para possíveis intervenções.	Nenhum procedimento para favorecer: a interação entre o leitor e o texto, a capacidade de prever o que está sendo oferecido para ler, o levantamento de hipóteses. Nenhuma ativação de conhecimentos prévios do leitor. Textos com sinais de pontuação não previstos pela BNCC (Brasil, 2018) para o 2º ano. Tudo isso dificulta a compreensão inferencial.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso tudo que foi observado nas quatro versões das Avaliações, é relevante comentar o que não foi observado, ou seja, uma grande lacuna que esse conjunto de Avaliações expôs. Durante a aplicação das avaliações, não houve adaptações para as crianças com necessidades especiais. A única opção foi a prova em Braille, contemplando apenas as crianças cegas. Nem mesmo houve algum recurso adicional para contemplar as crianças com baixa visão. Todas as outras necessidades especiais foram totalmente ignoradas.

Em nossa realidade, temos muitas outras crianças, além das totalmente cegas, com particularidades e necessidades diferentes, que precisam de adaptações, seja de tamanho de letra, cor de papel, ou outras adaptações para as crianças com transtornos globais de desenvolvimento, como autismo, transtorno e déficit de atenção, surdez ou outras.

Se o intuito da educação é a equidade, garantia de direitos e acesso e permanência de todos na escola, as avaliações devem, sim, ser pensadas para todos. Isso é básico para a questão de inclusão social. A BNCC (Brasil, 2018, p. 7), em sua parte introdutória, defende a “construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva”. Um dos pilares do documento é a equidade. Para isso, as diferentes necessidades dos estudantes precisam ser respeitadas, alinhadas à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que vem para garantir o acesso aos estudantes com deficiência, e reafirmar as propostas pedagógicas inclusivas e a importância da diferenciação curricular.

Em um olhar atento ao que propõe a lei, especificamente no artigo 28, que trata da incumbência do poder público de garantir, “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (Brasil, 2015, p. 12 e 13), serão destacados apenas os trechos:

II – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Será necessário então pensar estratégias para que todos os alunos possam realizar a Avaliação de Fluência Leitora, participar e exercer o seu direito de aprendizagem e a cidadania para se desenvolver.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo investigar a relação entre o que foi exigido nas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas em salas de 2º ano, em 2022, e o que é proposto para o ensino de leitura no documento BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa surgiu no entrelaçamento de dois objetivos específicos: 1) descrever e interpretar as características das quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas a salas de 2º ano, em 2022, na escola onde trabalho; 2) estabelecer as convergências e/ou divergências que resultam da comparação dessas quatro avaliações com as propostas da BNCC (Brasil, 2018) para a leitura nos 1º e 2º anos.

Para o primeiro objetivo específico, foi necessário pesquisar e apresentar as características da Avaliação de Fluência Leitora. E descortinar os objetivos que a avaliação pretende mensurar, ou que a avaliação pretende com o tipo de questões propostas, de acordo com os níveis de fluência em leitura. O segundo objetivo foi atingido por meio de uma leitura minuciosa do documento BNCC (Brasil, 2018), com intuito de perceber qual era a concepção teórica que o documento traz a respeito do eixo Leitura nos dois primeiros anos e, assim, relacionar a proposta com os objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas. Ao comparar as avaliações aplicadas com o que de fato está sendo proposto pelo documento BNCC (Brasil, 2018), é possível perceber muitas divergências, principalmente aquelas que dizem respeito à leitura de listas de pseudopalavras. Principalmente quando o documento menciona os conceitos de Bakhtin e Vygotsky, essa proposta vai na contramão das teorias de ambos.

É sabido que a BNCC (Brasil, 2018) não aponta os referenciais teóricos em que o documento se baseia. Portanto, há ainda mais necessidade de se compreenderem os itens que o documento orienta para o desenvolvimento das práticas de linguagem, para que de fato seja realizado um trabalho voltado para a reflexão do processo de alfabetização, englobando de fato os processos de leitura e escrita.

Algumas lacunas foram observadas no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas, orientados pelo documento BNCC (Brasil, 2018), principalmente quando foram analisados todos os quadros previstos para os anos em questão (1º e 2º Ensino Fundamental), no eixo de leitura e escuta. Nos itens de maior relevância, como estratégias de leitura, procedimento de leitor, formação do leitor literário, multisssemiose da linguagem e compreensão em leitura, foi percebido o maior afastamento em relação à proposta da Avaliação.

A pesquisa indicou que há um abismo entre a concepção sociocognitiva de leitura e o que é cobrado na avaliação. As questões envolvem basicamente a decodificação, que sabemos ser um fator a ser considerado no processo de ensino da leitura, porém não é único. As características da avaliação podem ter prejudicado até mesmo esse processo mais básico de leitura. Não houve qualquer procedimento para valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, para contextualizar as questões de modo que as crianças pudessem refletir sobre o porquê da realização da leitura.

Ao concluir este trabalho, buscou-se responder às inquietações, e foi percebido que não há relações entre o documento BNCC (Brasil, 2018) e a proposta da Avaliação de Fluência em Leitura. Em consequência disso, não foi realizado um trabalho com os estudantes de preparação para esta Avaliação. Enquanto professora senti uma frustração após os questionamentos dos alunos, principalmente quando se referiram ao fato de que “nós nunca lemos uma lista de palavras que não existem”. Após análise das versões da Avaliação, julgo que não seria produtivo trabalhar em sala de aula preparando os alunos para uma avaliação com essas características, tão “na contramão” do que propõem os estudos sobre ensino de Língua Portuguesa e aprendizagem, assumidos na proposta da BNCC (Brasil, 2018). Como professora, portanto, fico indignada com a dissonância entre essa avaliação e todo o trabalho realizado ao longo de dois anos com os alunos em fase de alfabetização.

Ao verificar as etapas de leitura que a Avaliação propõe como a leitura de lista de palavras e lista de pseudopalavras e comparar com as abordagens da fluência de leitura, concluímos que a prova tem a preocupação com a precisão e automaticidade, ou seja, uma preocupação com o reconhecimento preciso e automático por parte das crianças, valorizando a velocidade com que realizam a leitura, a identificação entre a relação letra e som das palavras, deixando de lado

aspectos como a prosódia e a compreensão. Nas questões de compreensão do texto, teoricamente seria possível aferir as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas) e, ainda, a compreensão.

Os textos apresentados aos alunos, no entanto, revelam características que, supomos dificulta a compreensão, como sinais de pontuação não previstos pela BNCC (Brasil, 2018) para o 2º ano, temáticas bastante distantes da realidade dos alunos.

Outro fator que não foi considerado na avaliação trata-se da garantia da equidade para os estudantes da Educação Básica. O documento BNCC (Brasil, 2018) afirma a necessidade da garantia de equidade, dessa forma TODOS os estudantes devem ter seus direitos garantidos. Isso inclui a adaptação dos processos avaliativos para que os estudantes com necessidades especiais possam realizar a avaliação com as devidas adaptações que precisem. Essa avaliação só contemplou alunos cegos, leitores de Braille.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a reflexão do tema fluência de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ampliar os estudos dessa temática, além de contribuir para repensar aspectos das avaliações que são aplicadas aos nossos alunos. Repensar esse modelo de prova é fundamental para sabermos o que de fato pretendemos investigar, quais questões são de fato relevantes para saber se o aluno atingiu ou não o nível esperado em leitura.

Os resultados atingidos pelos alunos nessa Avaliação podem realmente não refletir sua fluência leitora, se as características da Avaliação apontadas nesta pesquisa de fato comprometeram o processo avaliativo. Esses resultados podem levar o professor a um sentimento de culpa, os alunos a um sentimento de fracasso. Avaliação é necessária, bem como a reflexão sobre os melhores modos de realiza-la.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo (SP): Hucitec; (p. 95). 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996.

BRASIL, Estatuto da pessoa com deficiência - **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**, Lei nº 13.146 - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Acesso em: 25 nov. 2023. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

CAED/UFJF, Centro de Apoio à Educação a Distância/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Portal PARC - **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração** Disponível em: <https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 6 abr. 2023.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FARACO, Carlos A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007. p. 101.

FERREIRO, Emilia - *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre, Emilia Ferreiro - biografia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Emilia_Ferreiro, Acesso em: 10 out. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem**: atividade constitutiva: teoria e poesia. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mar./abr. 1995. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjplFVgpnkCggnC/?format=pdf&lang=pt>

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Conheça o Brasil - território**
Disponível em:
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/20591-introducao.html>
Acesso em: 16 fev 2023.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. *In*: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência Didática de Leitura de Gêneros Discursivos como uma possibilidade prática na pedagogia dos multiletramentos. *In*: BUNZEN,

Clecio (org.). **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidades e desafios**. Recife: Pipa, 2021a. p. 213-265. E-book. Disponível em: <http://livrariadapipa.com.br>.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.- dez. 2021b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Inferências, estratégias e habilidades de leitura**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2022. (Não publicado).

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **A concepção bakhtiniana de linguagem e o conceito de gênero discursivo** (6ª semana). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2023. (Não publicado).

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *In*: LAJOLO, Marisa. (org.). **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374>.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEGGIATO, Amanda O.; CORSO, Helena V.; CORSO, Luciana V. Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07797, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7797/4232>. Acesso em: 27 set. 2023.

OLIVEIRA, Martha Kohl. **Do biológico ao cultural: a contribuição de Vygotsky à compreensão do desenvolvimento humano**. Trabalho apresentado no II Congresso Latino-americano de Neuropsicologia e I Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, de 2 a 6 de novembro de 1991, São Paulo (mimeo).

OLIVEIRA, Martha Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 23. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

ROJO, Roxane H. R.; MOITA LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: SEB/MEC (org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento** - Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**. v. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201/918>. Acesso em: 05 mar. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCH, I. G. V. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

VARGAS, Diego da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Acesso em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1024>.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.