

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROVA PARANÁ FLUÊNCIA 2019: REFLEXÕES E**  
**DESDOBRAMENTOS**

**GISELE APARECIDA DOSSENA**

**CASCADEL - PARANÁ**  
**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROVA PARANÁ FLUÊNCIA 2019: REFLEXÕES E**  
**DESDOBRAMENTOS**

**GISELE APARECIDA DOSSENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Política Social e Estado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

CASCADEL - PARANÁ  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Dossena, Gisele Aparecida  
Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos /  
Gisele Aparecida Dossena; orientador Adrian Alvarez Estrada.  
-- Cascavel, 2022.  
111 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Avaliação de Fluência. 2. Avaliação Externa. 3. Educação.  
I. Alvarez Estrada, Adrian, orient. II. Título.



## GISELE APARECIDA DOSSENA

### PROVA PARANÁ FLUÊNCIA 2019: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Juliana Fátima Serraglio Pasini

Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC)

Valdecir Soligo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 21 de março de 2022

Dedico este trabalho aos meus pais Eva e Waldemar (*in memoriam*) por todo apoio mesmo nas horas mais difíceis. Ao meu esposo Nilson, por ter sido tão compreensivo e ao meu filho Felipe, meu orgulho e minha razão de viver!

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pela oportunidade e por me conduzir nesta caminhada de estudo cheia de desafios e superações, mas que contribuirá de maneira peculiar para minha formação pessoal e profissional.

Ao meu pai Waldemar (*in memoriam*) por compreender que, mesmo nos momentos dedicados ao seu cuidado, muitas vezes a leitura e estudo se faziam necessários. Obrigada por me permitir estar ao seu lado nos últimos instantes de sua vida.

À minha mãe Eva, que sempre me incentivou a prosseguir na trajetória acadêmica, dando todo o amor, atenção e carinho ao meu filho enquanto me dedicava a produção deste trabalho. Serei eternamente grata pelo exemplo de esposa, mãe e avó.

A meu esposo, Nilson, que compreendeu as minhas presenças ausentes, que me deu força e coragem durante as aulas e no processo de escrita da minha pesquisa. Serei eternamente grata por ter guiado nosso filho Felipe e principalmente pelo auxílio e cuidado dedicado a meu pai nos diversos momentos em que ficou hospitalizado e acamado.

A meu filho, Felipe, que compreendeu a minha falta em alguns momentos e que ficava ao meu lado enquanto eu estudava, nas tardes de domingo, para me fazer companhia.

Aos todos os meus parentes e amigos que entenderam a minha ausência em vários momentos e me incentivaram em todo esse processo dedicado ao estudo.

Ao Professor orientador Dr. Adrian Alvarez Estrada pelo apoio, direcionamento e comprometimento nesta trajetória de pesquisa, és um excelente profissional, o qual conduz seu trabalho com muita ética e dedicação.

Agradeço aos membros da banca examinadora Professor Dr. Valdecir Soligo e Professora Dr. Juliana Fátima Serraglio Pasini pelas significativas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE de Cascavel e aos colegas da turma, que mesmo distante, compartilharam deste momento único.

Enfim, agradeço a todos que de uma maneira ou outra fizeram parte desse meu momento tão importante. Minha eterna gratidão!

*Não deixe de fazer algo que gosta  
devido à falta de tempo;  
a única coisa que terá,  
será desse tempo que  
infelizmente não voltará jamais.*

Mario Quintana

DOSSENA, Gisele Aparecida. **PROVA PARANÁ FLUÊNCIA 2019: REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Política Social e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

A partir do ano 2000 com a publicação do relatório referente ao *National Reading Panel*, a leitura fluente passou a ser uma habilidade que tem tomado papel de destaque entre as avaliações externas em larga escala, tendo em vista sua importância como possibilitadora para o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como ponto fundamental com vistas a contribuir com o desempenho escolar dos alunos. Neste viés, a presente pesquisa tem como objeto de análise a Avaliação de Fluência aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental I – anos iniciais. A Avaliação de Fluência é o mais novo instrumento avaliativo voltado aos alunos em processo de alfabetização, a qual foi aplicada pela primeira vez, como projeto piloto, a alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental I - anos iniciais das escolas públicas brasileiras no ano de 2018. Em 2019, foi aplicada em cinco estados brasileiros com o objetivo de apresentar informações a respeito do nível de habilidade de leitura de cada aluno. No ano de 2020, devido ao cenário pandêmico causado pela COVID-19, não se realizou esta avaliação. O objetivo principal desta pesquisa é refletir acerca da utilização dos resultados da Prova Paraná Fluência, considerando o estado como provedor desta. Como referencial teórico adotou-se alguns estudos de aspectos fundamentais sobre avaliações externas, avaliação de leitura fluente e processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura fluente com compreensão. A metodologia utilizada para coleta de informações pautou-se em pesquisa bibliográfica considerando fontes primárias: documentos oficiais e coleta de dados do órgão oficial e fontes secundárias: levantamento de teses, dissertações e artigos científicos que tratam do objeto de pesquisa, fundamentados na problemática de compreender como é possível avaliar a leitura fluente em larga escala e refletir sobre a utilização dos resultados apresentados a partir da Prova Paraná Fluência, bem como compreender a intencionalidade do estado do Paraná em prover uma avaliação para as escolas municipais

**Palavras-Chave:** Avaliação de Fluência, Avaliação Externa, Educação.



DOSSENA, Gisele Aparecida. **2019 PARANÁ FLUENCY TEST: REFLECTIONS AND DEVELOPMENTS** 111 f. Dissertation (Master in Education) - Post-graduation Program in Education. Specific area: Education. Research Line: Education, Social Policy and State. State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

### **ABSTRACT**

From the year 2000, with the publication of the report referring to the National Reading Panel, fluent reading became a skill that has taken on a prominent role among large-scale external assessments, considering its importance as an enabler for the development of comprehension reader, as well as a fundamental point with a view to contributing to the school performance of students. In this bias, this research has as its object of analysis the Fluency Assessment applied to students enrolled in the second year of Elementary School I – early years. The Fluency Assessment is the newest assessment tool aimed at students in the literacy process, which was applied for the first time, as a pilot project, to students enrolled in the second year of Elementary School I - early years of Brazilian public schools in the year of 2018. In 2019, it was applied in five Brazilian states with the objective of presenting information about the level of reading ability of each student. In 2020, due to the pandemic scenario caused by COVID-19, this assessment was not carried out. The main objective of this research is to reflect on the use of the results of the Paraná Fluência Test, considering the state as its provider. As a theoretical framework, some studies of fundamental aspects of external assessments, fluent reading assessment and the learning process and development of fluent reading with comprehension were adopted. The methodology used to collect information was based on bibliographic research considering primary sources: official documents and data collection from the official body and secondary sources: survey of theses, dissertations and scientific articles dealing with the research object, based on the problem of understanding how it is possible to assess fluent reading on a large scale and reflect on the use of the results presented from the Paraná Fluência Test, as well as understanding the intention of the state of Paraná in providing an assessment for municipal schools.

**Keywords:** Fluency Assessment, External Assessment, Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BID**- Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**MEC** - Ministério da Educação

**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação Básica

**CF** – Constituição Federal

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**ANRESC**- Avaliação de Rendimento Escolar

**PISA** - *Programme for International Student Assessment*

**TIMSS** - *Third International Mathematics*

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**NRP** - *National Reading Panel*

**PMAIfa** - Programa Mais Alfabetização

**SEB** - Secretaria de Educação Básica

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

**EDURURAL-NE** - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste

**INEP** - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

**SAEP** - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**ANEB** – Avaliação Nacional de Educação Básica

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização

**PB** – Provinha Brasil

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

**PARC** - Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração

**PNA** – Política Nacional de Alfabetização

**PNLD** – Programa Nacional do Livro e Material Didático

**CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Habilidades relacionadas a cada nível de proficiência em Língua Portuguesa referente a Prova Brasil 2019 .....	50
<b>Figura 2-</b> Habilidades e componentes que constituem as etapas do processo de aprendizagem da habilidade leitora.....	65
<b>Figura 3-</b> Resultados apresentados pela PISA aplicada no ano de 2018 referente à Leitura, Matemática e Ciências .....	67
<b>Figura 4-</b> Tempo delimitado para realização de cada etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019 .....	77
<b>Figura 5-</b> Lista de palavras utilizada para realização da primeira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019.....	78
<b>Figura 6-</b> Lista de pseudopalavras utilizada para realização da segunda etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019 .....	80
<b>Figura 7-</b> Texto utilizado para realização da terceira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019.....	81
<b>Figura 8-</b> Questões relacionadas ao texto "A doninha e o morcego" utilizadas para aferir a compreensão leitora, as quais fazem parte da terceira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019.....	82
<b>Figura 9-</b> Reflexões acerca das ações do Programa Educa Juntos.....	97

**LISTA DE GRÁFICO**

<b>Gráfico 1-</b> Habilidade de leitura aferida pela ANA por nível de proficiência segundo relatórios 2013/2014 e 2016.....	53
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Percurso histórico das avaliações realizadas pelo SAEB entre 1990 a 2019 .....	39
<b>Quadro 2-</b> Estados brasileiros com sistema próprio de avaliação .....	41
<b>Quadro 3-</b> Metas estabelecidas aos estados que aderiram ao PARC.....	46
<b>Quadro 4-</b> Médias e níveis de proficiência em Língua Portuguesa referente a Prova Brasil aplicada no ano de 2019 .....	49
<b>Quadro 5-</b> Descrição dos níveis de aprendizagem em leitura utilizados para interpretação e análise dos resultados da ANA conforme relatório de 2016.....	54
<b>Quadro 6-</b> Apresentação detalhada referente às etapas básicas que constituem o processo de leitura com base nos estudos de Menegassi .....	61
<b>Quadro 7-</b> Exemplos de palavras que atendem os critérios estabelecidos para avaliação de leitura na primeira etapa da Prova Paraná Fluência 2019 .....	79
<b>Quadro 8-</b> Exemplos de pseudopalavras que atendem os critérios estabelecidos para a avaliação de leitura na segunda etapa da Prova Paraná Fluência 2019 .....	80
<b>Quadro 9-</b> Relação de critérios que correspondem a cada perfil de leitor apresentado na Prova Paraná Fluência 2019 .....	84

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I</b> .....	24
<b>AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICA EDUCACIONAIS</b> .....	24
1 Liberalismo e Neoliberalismo: implicações nas políticas públicas do Estado.....	25
1.1 Sistema Nacional de Avaliação: percurso histórico.....	29
1.2 Avaliações Externas Brasileiras: da obrigatoriedade à “necessidade”.....	33
1.3 Sistema Próprio de Avaliação dos estados brasileiros.....	40
1.4 Principais Avaliações Externas brasileiras voltadas à alfabetização.....	48
1.4.1 Provinha Brasil.....	51
1.4.2 Avaliação Nacional de Alfabetização.....	52
<b>CAPÍTULO II</b> .....	56
<b>LEITURA: A HABILIDADE PREOCUPANTE NAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA</b> .....	56
2 Avaliação em larga escala: leitura x leitura fluente.....	57
2.1 Fluência: O elo entre leitura e compreensão leitora.....	63
2.2 Habilidade leitora: reflexão entre o PISA e as avaliações brasileiras no ciclo de alfabetização.....	66
<b>CAPÍTULO III</b> .....	69
<b>AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA: É POSSÍVEL AVALIAR A LEITURA EM LARGA ESCALA?</b> .....	69
3 Organização da avaliação de fluência leitora.....	70
3.1 Indicadores avaliados.....	70
3.1.1 Precisão.....	72
3.1.2 Fluidez.....	74
3.1.3 Prosódia.....	75
3.2 Estrutura .....	76
3.3 Correção dos áudios .....	83
3.4 Seleção de critérios como base para definição de perfil do leitor.....	84
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	87

<b>PROVA PARANÁ FLUÊNCIA: A CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DO PROGRAMA</b>	
<b>EDUCA JUNTOS .....</b>	<b>87</b>
4 O contexto nacional dos programas educacionais .....	87
4.1 Programa Educa Juntos: implantação e organização estrutural .....	89
4.1.1 Eixo: Governança Participativa .....	90
4.1.2 Eixo: Política de Reconhecimento .....	92
4.1.3 Práticas Pedagógicas .....	93
4.2 Metodologia utilizada para aplicação .....	95
4.3 Educa Juntos: a intencionalidade por trás de um programa .....	96
4.4 Avaliação externa na Alfabetização .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>105</b>
<b>SITES VISITADOS .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse em estudar e pesquisar a área das políticas públicas educacionais iniciou primeiramente pelo amor em alfabetizar, prática esta que desenvolvi por aproximadamente treze anos, o que me fez despertar a curiosidade em entender de que maneira os programas educacionais poderiam contribuir para uma melhora significativa no processo de aprendizagem. Diante disso, elaborei um projeto de pesquisa com o objetivo de pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação a Nível de Mestrado, a qual fui aprovada em 2019.

Ao iniciar os estudos no Mestrado em Educação, meu projeto inicial tinha como objeto de estudo o Programa Novo Mais Educação<sup>1</sup>, no entanto, no final do ano de 2019 o Ministério da Educação (MEC) divulgou o encerramento do programa, não sendo possível acompanhar *in lócus* o estudo proposto. Em conversa com o orientador, apresentei a proposição em definir como meu objeto de estudo a Avaliação de Fluência leitora, a qual acompanhei diretamente enquanto ocupante da função de coordenadora pedagógica e professora regente substituta<sup>2</sup> em uma turma de segundo ano do ensino fundamental I - anos iniciais de uma escola municipal de Cascavel no ano de 2019. Enquanto participante ativa no processo de aplicação da prova, por diversas vezes me questionei sobre a intencionalidade do governo em propor esta avaliação, se realmente o resultado seria compatível com o conhecimento real de nossos alunos e quais seriam as contribuições, a curto e longo prazo, partindo dos resultados apresentados. Tais questionamentos são responsáveis pela íntegra desta pesquisa.

No Brasil as avaliações educacionais ganharam força a partir dos anos de 1990, como parte de um conjunto de medidas e estratégias adotadas, frente à

---

<sup>1</sup> Programa Novo Mais Educação - criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, visava estabelecer estratégias com o objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, propiciando atividades extras, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

<sup>2</sup> Professora regente substituta - Devido à falta de professores para suprir o quadro de funcionários, atuei como regente de turma de segundo ano concomitantemente com a função de coordenadora pedagógica durante 6 meses, período em que a professora regente lotada na turma se encontrava em licença maternidade.



intenção de se realizar uma reforma organizacional do Estado, em decorrência às crises econômicas que ocorreram a partir da década de 1920 até a década de 1980.

Diante deste contexto, o Ministério da Educação cria em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) como resposta às demandas impostas pelo Banco Mundial (BM)<sup>3</sup>, conforme afirma Bonamino; Franco (1999).

A criação do SAEB teve como amparo legal a Constituição Federal (CF) de 1988, que dispõe em seu artigo 206 os princípios básicos norteadores do processo e organização do ensino.

Diante do princípio VII, garantia de padrão de qualidade, surge a necessidade de elaborar algum método voltado à mensuração da qualidade do ensino brasileiro, o qual se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, em que determina como dever das esferas federal, estadual e municipal, a obrigatoriedade de efetivação do processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior. A respeito desta determinação Pasini e Welter (2014) aponta:

Visto que houve um processo de descentralização de poder e responsabilidades. Estas foram distribuídas em âmbito federal, estadual e municipal, onde cada um deveria prestar contas acerca de diferentes aspectos à sociedade, ou seja, de ordem fiscal, econômica, educacional (PASINI; WELTER, 2004).

No entanto, a implantação de um sistema nacional de avaliação não surge, tão somente, a partir de necessidades específicas do Brasil. Eventos mundiais, financiados por organismos internacionais, levantaram o debate sobre o diagnóstico de problemas educacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>4</sup> (1990) e o Relatório Delors<sup>5</sup> (1996), os quais foram extremamente relevantes para a consolidação do SAEB. Vale ressaltar, que o percurso histórico de implantação do Sistema de Avaliação no Brasil será exposto no capítulo I desta pesquisa.

---

<sup>3</sup> Banco Mundial - Instituição financeira internacional que possibilita disponibilizar empréstimos a países em desenvolvimento. É o maior e mais conhecido banco de desenvolvimento no mundo. Site: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

<sup>4</sup> Conferência Mundial para Todos - Realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Visava estabelecer compromissos em nível mundial, a fim de garantir a todos o acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna.

<sup>5</sup> Relatório Delors - Relatório produzido por Jacques Lucien Jean Delors, a partir da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, o qual apresentou Quatro Pilares da Educação.

A partir de 2005, com a reestruturação do SAEB, surge a Avaliação de Rendimento Escolar (ANRESC), denominada Prova Brasil, a qual é composta por testes padronizados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação é aplicada a cada dois anos aos estudantes matriculados nas turmas de 5º e 9º anos em todas as escolas públicas brasileiras, com o intuito de fornecer informações a respeito do desempenho escolar, e que partindo desses dados, os governantes elaborem ações e estratégias no âmbito das políticas públicas educacionais, voltadas à sua rede de ensino, visando superar os problemas apresentados e avançar qualitativamente.

Contudo, a avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática perpassa a esfera nacional. O Brasil participa de avaliações nessas áreas a nível internacional, dentro de uma proposta de globalização educacional, como é o caso do *Programme for International Student Assessment*<sup>6</sup> (PISA) e o *Third International Mathematics*<sup>7</sup> (TIMSS), tornando visível a inserção da prática de avaliações em larga escala como instrumento mensurador, necessário para nortear o processo de ensino e de aprendizagem (BONAMINO,2002).

Ao analisar os resultados divulgados pelo PISA 2018, podemos observar que o Brasil ocupou a 58ª posição no quesito leitura, dentre os 78 países avaliados. Por mais que o Brasil venha apresentando uma crescente na média de pontuações, iniciando no ano de 2000 com pontuação de 396 e chegando a 2018 com 413 pontos, considera-se uma evolução abaixo do esperado.

O relatório *Assessment and Analytical Framework – Avaliação e estrutura analítica do programa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*<sup>8</sup>, referente ao PISA 2018, apresenta definições e descrições mais detalhadas dos domínios avaliados, sendo definido o item **“Letramento em Leitura”** como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-

---

<sup>6</sup> *Programme for International Student Assessment* - O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela OCDE. O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências. Site: <https://www.oecd.org/pisa/>

<sup>7</sup> *Third International Mathematics* - É uma série de avaliações internacionais de matemática e ciências do conhecimento de estudantes de todo o mundo. Site: <https://nces.ed.gov/timss/>

<sup>8</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – Fundada em 1961, a organização econômica intergovernamental é composta por 37 países e visa estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

se com textos, a fim de desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade. Ressalta-se que, para avaliar o item **Letramento em Leitura**, parte-se da matriz onde destacamos o seguinte item:

A matriz incorpora construções envolvidas em processos básicos de leitura. Esses construtos, como **leitura fluente**, interpretação literal, integração entre frases, extração dos temas centrais e inferência são habilidades críticas para processar textos complexos ou múltiplos para propósitos específicos. Se os estudantes não conseguirem realizar funções de processamento de texto de nível superior, é fundamental saber se foi devido a dificuldades nessas habilidades básicas, a fim de fornecer apoio direcionado às populações estudantis dentro dos sistemas educacionais (RELATÓRIO BRASIL NO PISA, 2018, grifo nosso).

É possível notar que, o item em destaque na citação, começa a aparecer nas avaliações como sendo um dos fatores primordiais para chegar ao nível de leitor proficiente, como também se entende que a leitura fluente é a base da estrutura leitora, ou seja, não se pode chegar ao topo da pirâmide sem que sua base esteja fortalecida e estruturada.

Contudo, a leitura fluente já havia se destacado em 2000 após a publicação do *National Reading Panel*<sup>9</sup> (NRP), em que apresentou habilidades importantes a serem desenvolvidas no processo de alfabetização, dentre uma delas, a leitura fluente. Foi a partir deste documento que alguns pesquisadores despertaram o interesse pela referida habilidade e por considerarem que a leitura fluente tem relação direta com a compreensão leitora, a qual é um item a ser avaliado no desempenho escolar dos alunos, no que tange às avaliações em larga escala.

Dada tamanha importância em desenvolver a habilidade da leitura fluente no processo de formação do leitor proficiente, o Brasil inseriu este item em suas avaliações em larga escala, no entanto, não de modo específico. Avaliava-se a leitura fluente partindo do princípio de que se o aluno compreendeu corretamente o texto lido, significava que sua leitura era fluente.

---

<sup>9</sup> National Reading Panel - Painel desenvolvido a pedido do governo norte americano que objetiva avaliar a eficácia das diferentes abordagens utilizadas para ao ensino da leitura às crianças. Em abril de 2000, o painel publicou seu relatório, "Ensinando as crianças a ler", o qual resumiu a pesquisa em oito áreas relacionadas à instrução de alfabetização: instrução de consciência fonêmica, instrução de fonética, instrução de fluência, instrução de vocabulário, instrução de compreensão de texto, leitura independente, instrução assistida por computador e desenvolvimento profissional de professores.

No entanto, essas avaliações não são capazes de mensurar com exatidão os componentes específicos no desenvolvimento da leitura fluente, sendo eles, a precisão, a automaticidade e a prosódia, conceitos estes que serão tratados de modo mais detalhado no capítulo III. Neste contexto, caso o aluno apresente dificuldade em ler com fluência, não será possível detectar qual dos componentes deverá ser retomada a abordagem do ensino.

Partindo desse viés, e pelo fato de que os componentes da leitura fluente são trabalhados de modo acentuado na alfabetização, criou-se a avaliação de leitura oral voltada aos alunos dos segundos anos do ensino fundamental I - anos iniciais, os quais correspondem, em sua maioria das cidades brasileiras, o final do ciclo de alfabetização.

Essas avaliações são realizadas por meio de leituras individuais dos alunos, gravadas e arquivadas a um aplicativo, as quais são enviadas aos organizadores para posterior correção, análise e divulgação dos resultados. O teste é dividido em três etapas, sendo possível avaliar os três componentes da leitura fluente, bem como a compreensão textual.

A primeira avaliação aplicada nesses moldes foi por meio do Programa Mais Alfabetização (PMAIfa) no ano de 2018. Criado pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), o PMAIfa selecionou 991 escolas públicas do Brasil, das que se voluntariaram, para realizar a aplicação do teste de fluência, o qual serviu de projeto-piloto.

Em 2019, os estados do Paraná, Amapá, Espírito Santo, Pernambuco e Sergipe estabeleceram parceria com algumas fundações para instituir políticas colaborativas junto aos seus respectivos municípios, a fim de implementar programas voltados à melhoria da alfabetização. Desse acordo resultou a aplicação da segunda avaliação de fluência aos alunos dos segundos anos do ensino fundamental I - anos iniciais, matriculados nas escolas públicas pertencentes a estes estados.

Além dessas duas avaliações, outras já estão previstas em programas recentemente lançados, tanto a nível federal, como no Programa Tempo de Aprender, quanto a nível estadual, Programa Educa Juntos (Paraná), ou seja, é perceptível que este modelo de avaliação não será passageiro, pelo contrário, se efetivará na constância de tempo.

Ao refletir acerca do processo avaliativo temos que ter clareza a respeito de todos os instrumentos que o compõe, não centrando, única e exclusivamente, na aplicação de testes:

[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico – didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p.195).

De fato, a avaliação é um instrumento extremamente necessário no meio pedagógico, pois além de mensurar o nível de apropriação dos conteúdos e diagnosticar possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, oportuniza aos professores a elaboração de novas estratégias de ensino para redimensionar a sua prática e assim superar as dificuldades apontadas.

Pensar a avaliação em turmas de alfabetização é compreender que a aprendizagem ocorre de diversas maneiras e em tempos variados. Diferentes abordagens e metodologias são utilizadas para ensinar o mesmo conteúdo, pois entendem-se que o público não aprende por igual. Neste contexto, a avaliação deve seguir o mesmo parâmetro, ou seja, deve ocorrer de forma contínua, não estabelecendo um período para tal, além de utilizar os mais diversos instrumentos avaliativos.

A partir desta compreensão, muitos são os questionamentos acerca da avaliação em larga escala para as turmas de alfabetização. Realmente é viável avaliar estudantes que estão em processo de alfabetização? Se para ensinar e aprender utiliza-se estratégias e instrumentos diversificados, podemos pensar a avaliação de uma única forma? Preparar um ambiente específico e aplicador desconhecido para essas crianças pode interferir no resultado? Em se tratando da leitura fluente, é possível avaliar em larga escala? Há alguma intencionalidade por parte do estado em prover a Prova Paraná Fluência aos municípios, visto que ficará a cargo dele a análise dos resultados?

Partindo dessa reflexão apresenta-se o nosso objeto de pesquisa, a Prova Paraná Fluência, atrelado ao objetivo principal que é o de refletir acerca da utilização dos resultados da Prova Paraná Fluência, considerando o estado como provedor desta. Para tanto, nosso objetivo central perpassa por três objetivos específicos

sendo eles: 1) Compreender o processo de implantação da Prova Paraná Fluência, enquanto parte de um Sistema de Avaliações Externas decorrentes da política neoliberal; 2) Entender como está estruturada a Prova Paraná Fluência, bem como o método utilizado para analisar os dados coletados; 3) Refletir sobre a utilização dos resultados da Prova Paraná Fluência, considerando que ela está atrelada ao sistema educacional do estado.

A fim de buscar esclarecer a problematização desta pesquisa, a qual se define em refletir sobre a utilização dos resultados apresentados a partir da Prova Paraná Fluência, bem como compreender a intencionalidade do estado do Paraná em prover uma avaliação para as escolas municipais, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo buscamos compreender a relação entre o Liberalismo e o Neoliberalismo na implantação de um sistema de avaliação nacional, bem como analisar os impactos das avaliações externas nas políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Para realizar esse estudo, houve a utilização de pesquisas de fontes documentais e bibliográficas, as quais possibilitaram realizar a reflexão sobre o surgimento das avaliações externas no Brasil e suas consequências enquanto instrumento de regulação e de mensuração, bem como compreender quanto a necessidade de implantar sistemas próprios de avaliação nos estados e municípios brasileiros.

No segundo capítulo apontaremos como a leitura passou a ter um papel de destaque em meio às habilidades com necessidade de avaliação, bem como compreender porque a fluência se tornou um critério merecedor de uma avaliação com particularidades fora dos padrões normais das avaliações impressas. Para fundamentação teórica deste capítulo, nos apoiaremos nos estudos de Cagliari (1989), Martins (1991), Menegassi (2010) e Soares (2004).

No terceiro capítulo mostraremos como a fluência leitora pode ser avaliada em larga escala, bem como apresentaremos a organização da Prova Paraná Fluência elencando e descrevendo sua estrutura, indicadores avaliados, modo de aplicação, correção e como ocorreu a seleção dos critérios a serem avaliados. Utilizaremos como base deste capítulo os autores: Cagliari (2008), Coltheart (2001), Ehri (2005), Rasinski (2004), Sant'Anna (1998) e Soares (2020), assim como os

documentos oficiais divulgados no site da Secretaria de Educação do estado Paraná.

No quarto e último capítulo apresentaremos a Prova Paraná Fluência como parte do Programa Educa Juntos, sendo este caracterizado como um programa voltado às turmas de alfabetização. Demonstraremos como está organizado tal programa, a fim de compreender a relação estabelecida com a avaliação em questão e a partir desta análise iremos refletir sobre a utilização dos resultados por parte do governo estadual. Para tal, utilizaremos os dados divulgados em páginas oficiais e canal do *youtube* da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná.

## CAPÍTULO I

### **AValiação EXTERNA E SEUS IMPACTOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

Neste capítulo apresentamos os impactos gerados pelo Liberalismo e o Neoliberalismo na implantação de um sistema de avaliação nacional, bem como os efeitos causados pelas avaliações externas em larga escala nas políticas públicas educacionais.

As crises econômicas instauradas entre as décadas de 20 e 80 foram responsáveis pela necessidade em realizar uma reforma organizacional do Estado, a fim de que este, conseguisse se restabelecer social, política e economicamente. Para isso, novos direcionamentos e ações foram determinadas, as quais relacionam-se diretamente a um conjunto de medidas adotadas por intermédio do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional<sup>10</sup>, Banco Interamericano de Desenvolvimento<sup>11</sup>, representantes dos Estados Unidos e de diversos países latino-americanos.

A partir da implantação destas medidas, o Estado passou a intervir minimamente na economia e sua atribuição ficou atrelada a função de avaliar e regular os serviços públicos ofertados, fato este, o qual despertou a ânsia em criar um sistema de avaliação nacional, instituído no final dos anos 80 e início dos anos 90.

Decorrente de um sistema de avaliação, ocorre o surgimento das avaliações externas, utilizadas como instrumentos para mensurar a qualidade do ensino e a partir dos resultados apresentados, estabelecer ações e estratégias, por meio de políticas públicas, a fim de contribuir com a melhoria do ensino.

Contudo, os números apresentados em decorrência das avaliações, são utilizados, muitas vezes, com o objetivo de qualificar uma instituição e desqualificar

---

<sup>10</sup> Fundo Monetário Internacional - Organização criada em 1944 com o objetivo de recuperar a economia internacional dos efeitos da Grande Depressão de 1929 e da Segunda Guerra Mundial.

<sup>11</sup> Banco Interamericano de Desenvolvimento - É uma instituição financeira internacional que apoia iniciativas em países latino-americanos para reduzir a pobreza e promover a equidade de modo a fomentar a integração regional e o desenvolvimento sustentável.



outras, deixando para segundo plano, o interesse em desenvolver um ensino de qualidade.

## **1. Liberalismo e Neoliberalismo: implicações nas políticas públicas do Estado**

Entre meados dos anos 1920 e 1980 o capitalismo enfrentou diversas crises, as quais atingiram fortemente o Estado, abalando todos os modos organizacionais das suas instituições. Diante desse fato, houve a necessidade de os Estados buscarem novos meios para direcionar suas ações, organizando e estabelecendo novas relações econômicas, políticas e sociais.

Durante este período, a sociedade, a política e a economia eram organizadas com base no Liberalismo, o qual era composto por um conjunto de 5 princípios fundamentais: o individualismo, a liberdade, a igualdade, a propriedade e a democracia. Neste sentido:

[...] O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos, atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1975, p.28).

O princípio da liberdade está diretamente relacionado ao individualismo, pois precedendo sobre todos os tipos de liberdade que o indivíduo constitui de direito, está a liberdade individual. Na ideologia liberal, cada pessoa tem a liberdade de decidir por suas escolhas, sendo elas de caráter religioso, político, intelectual e econômico, possibilitando por meio de suas capacidades, uma posição na sociedade, atingida antes, apenas por aqueles que lhes tinham concebido certos privilégios. Segundo Cunha (1988) "a liberdade é condição necessária para a defesa de ação e das potencialidades individuais, enquanto a não liberal é um desrespeito".

Ao refletir acerca do princípio de igualdade na posição liberalista, entende-se em não se referir a igualdade de condições materiais, mas a igualdade de direitos e a igualdade civil, sendo que todos, perante a lei, têm igualdade de vida, liberdade,

propriedade, entre outros. No entanto, só é possível garantir o direito aos princípios do liberalismo se o princípio da democracia for efetivado, pois:

[...] percebe-se a ligação estreita entre os cinco princípios da doutrina liberal: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. A não realização de um só deles implica na impossibilidade de todos os outros. Mas a sua realização resultaria numa sociedade aberta, onde todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes (CUNHA, 1975, pág. 34).

Nesta perspectiva, os países adeptos à corrente do liberalismo econômico e político necessitavam fomentar o direito do livre singular e atravancar ordens impositivas do Estado, a fim de propiciar à sociedade igualdade na partilha de recursos e serviços públicos. Desta forma, sem a intervenção do Estado, a corrente liberal fomentou a livre e vasta concorrência no mercado, gerando contradições em sua proposta de igualdade.

Com a liberdade na concorrência econômica, a desigualdade na sociedade foi um crescente, acarretando impasses na política econômica, enfraquecendo acentuadamente as bases do liberalismo e deflagrando várias crises devido a concentração de riquezas e o grande número de trabalhadores desempregados, contribuindo para o aumento da pobreza populacional.

Diante do contexto de crise pela qual o capitalismo estava enfrentando, houve a necessidade de uma nova organização do Estado, a fim de superar essa fase e restabelecer a economia do país. Em decorrência destes fatores, foi implementado no Brasil a partir de 1990 o Neoliberalismo, corrente socioeconômica, que trouxe consigo a ideia de proposta modernizadora e inovadora, capaz de corroborar com a superação da crise econômica do capital, a qual na época, era vista pelos neoliberais, como uma crise instaurada devido à forte intervenção do estado e pela exacerbção dos gastos a respeito das políticas sociais do chamado *Welfare State*, conforme se define:

[...] welfare state pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de

uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (GOMES, 2006).

A partir de 1970 se estabeleceu um entrave econômico influenciado pelas crises do período, o desequilíbrio do sistema monetário internacional e os embates petrolíferos, responsáveis principais pelo bloqueio do desenvolvimento dos países industrializados. Consequentemente várias indústrias decretaram falência, ocasionando alta no número de pessoas desempregadas e o aumento da inflação sobre os produtos.

Diante destes fatores, surge a partir de debates acerca de questões econômicas advindas da crise do capital, onde reuniram-se integrantes de instituições do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento, bem como representantes dos Estados Unidos e de diversos países latino-americanos, um conjunto de medidas voltadas à restauração da economia dos países em desenvolvimento. Esse conjunto de medidas, denominado Consenso de Washington, por Williamson (1990,2004c), era composto por dez normas básicas, as quais deveriam ser adotadas pelos governos dos países latino-americanos, sendo elas:

1. déficits orçamentários... pequenos o bastante para serem financiados sem recurso ao imposto inflacionário;
2. gastos públicos redirecionados de áreas politicamente sensíveis que recebem mais recursos do que seu retorno econômico é capaz de justificar... para campos negligenciados com altos retornos econômicos e o potencial para melhorar a distribuição de renda, tais como educação primária e saúde, e infraestrutura;
3. reforma tributária... de forma que alargue a base tributária e reduza alíquotas marginais;
4. liberalização financeira, envolvendo um objetivo final de taxas de juros determinadas pelo mercado;
5. uma taxa de câmbio unificada a um nível suficientemente competitivo para induzir um crescimento rápido nas exportações não tradicionais;
6. restrições comerciais quantitativas a serem rapidamente substituídas por tarifas que seriam progressivamente reduzidas até que fosse alcançada uma taxa baixa uniforme da ordem de 10% a 20%;

7. abolição de barreiras que impedem a entrada de investimento estrangeiro direto;
8. privatização de empresas de propriedade do Estado;
9. abolição de regulamentações que impedem a entrada de novas empresas ou restringem a competição;
10. a provisão de direitos garantidos de propriedade, especialmente para o setor informal (WILLIAMSON, 2004c, p. 284).

Visando garantir a estabilidade econômica do Brasil, Fernando Collor de Melo (1990/1992), na época ocupante do cargo de presidente da república, adotou o novo modelo socioeconômico, recomendado como pré-condição para possível auxílio financeiro externo, sendo:

[...]o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública (DOURADO, p. 236).

No entanto, foi nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002) que a mudança revolucionária, política e econômica, se perpetua no novo modelo de organização do Estado. A abertura da fronteira possibilitou a inserção de empresas internacionais ampliando o mercado financeiro e internacional e a privatização de estatais, retratando a ideia de um Estado livre de intervenções na economia. Com as premissas de privatizações o mercado inicia um jogo de concorrências entre os agentes econômicos perpetuando a lei de oferta e procura.

O Estado passa a intervir minimamente na economia e constitui seu papel básico em estar à frente de políticas públicas voltadas à alguns setores, dentre eles, a educação. Onde antes o Estado tinha como função prover serviços à sociedade por meio de programas e políticas sociais, com a ideia neoliberal, passa a ter um papel de Estado mínimo, visando regular e avaliar os serviços públicos ofertados:

[...] o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado se desresponsabiliza por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de “regulação de mercado”. Porém, esse controle visa a retirar do Estado uma eventual capacidade de intervenção

sobre tais serviços, deixando que sejam afetados apenas pela lei de mercado (FREITAS et al., 2009, p.55).

Partindo dessa premissa, a nova proposta de reforma do Estado utilizou-se de fatores como a transparência e qualidade de serviços para demonstrar a intencionalidade de realizar ações, por meio de instrumentos e métodos, capazes de mensurar e avaliar os serviços públicos ofertados à sociedade.

### **1.1 Sistema Nacional de Avaliação: percurso histórico**

Diante da nova proposta organizacional de regulação, surge a ideia de avaliação, em que o Estado apresenta como instrumento necessário para medir e analisar dados, a fim de pensar em ações transformadoras, programas e políticas sociais, que possam contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços de gestão pública. No entanto, para que o processo de avaliação ocorra, cabe ao governo decidir em despendar recursos financeiros, humanos e físicos para a implantação de um sistema de avaliação.

Neste contexto, o setor educacional realizou a implantação de um sistema de avaliação, o qual visava mensurar a qualidade de ensino ofertado, a fim de reestruturar ou elaborar programas, objetivando proporcionar melhorias no campo educacional.

Nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan (1981-1989) ocorreu a criação da *National Commission for Excellence in Education* (Comissão Nacional de Excelência em Educação), a fim de compreender e investigar os problemas que estavam afetando a qualidade do sistema educacional norte-americano, considerando o baixo desempenho dos estudantes, apresentado em relatório.

Observando os dados apresentados por tal relatório, intitulado em *A nation at risk: the imperative for educational reform* (Uma nação em perigo: o imperativo da reforma educacional), o governo americano esbarrou em questões voltadas a qualidade de ensino, fomentando o interesse pelas avaliações, as quais possibilitam apresentar indicadores e estatísticas do campo educacional. Partindo deste evento, a avaliação passou a ser vista como um precioso instrumento capaz de apresentar informações que podem contribuir para a elaboração de planos e ações políticas, com vistas a melhoria da qualidade da educação.

Quanto ao termo “qualidade”, vale ressaltar que ele apresentou vários significados ao longo do tempo. No Brasil, segundo Oliveira e Araújo (2005), o sentido da palavra alterou-se em três momentos. No primeiro momento, o sentido da palavra “qualidade” estava atribuído a necessidade em ampliar o número de vagas ofertadas e como consequência, a partir de 1940, tornou-se imprescindível a construção de novos prédios escolares.

Todavia, dada a ampliação do número de vagas, a população mais carente teve a oportunidade de frequentar uma instituição escolar, porém não houve um planejamento por parte do sistema de ensino e das escolas para receber este público, pois havia grande diferença cultural com os que já estavam inseridos no meio escolar. Este fator acabou por criar obstáculos na continuidade dos estudos dessa população, gerando um número elevado de alunos evadidos.

No término dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, o termo “qualidade” atrelou-se à permanência do aluno na escola, dadas as circunstâncias ocorridas anteriormente. Como o índice de reprovação ainda era muito alto, ocorreu a implantação de novas estratégias com ações voltadas à aceleração da aprendizagem e a não reprovação, porém sem relação com melhoria do ensino.

O terceiro momento acontece a partir de 1990 e a qualidade passa a ter relação direta com a melhoria do desempenho escolar dos alunos. As reformas educacionais da década de 1990, orientadas pelos organismos internacionais, somados ao processo de descentralização e municipalização da educação tem a avaliação como elemento central, como um dos “eixos estruturantes das políticas públicas, em geral, e das políticas educacionais, em particular, um dos mais importantes meios de controle da educação” (AFONSO, 2001, citado por SOUZA, 2010, p.97).

Diante deste contexto, em que houve a necessidade de elaborar algum método para mensurar a qualidade do ensino brasileiro, atrelado a Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu art.206, um dos princípios bases do ensino, relacionado a “garantia de padrão de qualidade”, surge a proposta da aplicação de testes avaliativos e se concretiza com o Sistema de Avaliação da Educação Básica. De acordo com Bonamino; Franco (1999) o SAEB teve origem devido às demandas apresentadas pelo Banco Mundial:

Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pode deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p.110).

No entanto, a trajetória sobre levantamento de dados com relação à educação brasileira até a construção de um sistema de avaliação foi mais longa do que aparentava ser. O primeiro acontecimento se deu em torno de 1906, quando ocorreu um levantamento de dados com intenção de nivelar o ensino. Em 1931, Anísio Spínola Teixeira realizou, no Distrito Federal, localizado na época no estado do Rio de Janeiro, testes sobre os conhecimentos de cálculo e leitura dos alunos das escolas públicas do referido estado. Sobre tais testes, o autor explica:

Aplicaram-se, para as aferições apontadas, o teste de leitura de Waterbury, usado oficialmente na cidade de Detroit, nos Estados Unidos, e os testes de aritmética de W. S. Monroe, May-MacCall e de Otis, um e outros adaptados para o meio carioca. Tendo sido, no Rio, a primeira tentativa de uma grande apuração em massa do rendimento do sistema escolar, e sendo ainda relativamente pequena a familiaridade dos professores com o processo de exame por testes, foi para admirar o relativo êxito de que se viu corada a experiência. A validade dos resultados apurados foi também satisfatoriamente comprovada pela sua coerência através dos anos escolares e entre os diferentes grupos medidos (TEIXEIRA, 1997, p.167).

Nos anos 1960, algumas iniciativas de avaliação surgiram devido à necessidade de ampliação do número de vagas nas escolas, em que a educação passou a ser imposta como direito de todos, considerando a lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 em seu artigo 2º.

Em decorrência dos fatos expostos, compreende-se que desde o início do século XX, o sistema educacional brasileiro demonstrou interesse e necessidade por instrumentos de cunho avaliativo, os quais servem de base para a elaboração do sistema nacional de avaliação e a partir dos anos de 1980 foi dado o pontapé inicial quanto à organização e implantação da avaliação externa, em que:

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centrada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como uma prática sistemática no governo da educação pública brasileira. O interesse estatal pela avaliação, mesmo presente desde os primórdios das pesquisas institucionalizada e do planejamento educacional no Brasil (anos de 1930), somente ao final dos anos de 1980 culminou no delineamento de um sistema nacional de avaliação e informações educacionais e estas ao planejamento da área (FREITAS, 2007, p.51).

Algumas escolas rurais do nordeste brasileiro passaram por uma experiência relacionada a avaliação de desempenho escolar por meio do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE), o qual foi instituído pelo decreto nº 85.287 de 23 de outubro de 1980, a fim de executar o acordo nº 1867/BR firmado entre o Governo Brasileiro e o BIRD. O EDURURAL-NE apresentava um elenco de 8 projetos, sendo de maior interesse neste trabalho, o Projeto de Estudos e Avaliação que, além de outras ações, realizou estudos específicos pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, sobre a avaliação de impacto do programa, mediante amostragem representativa nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, coletando dados referentes ao rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática de alunos de 2ª e 4ª série do ensino fundamental de 603 escolas da área rural, sendo financiado pelo Banco Mundial.

Nos anos de 1987 e 1988, apoiando-se nos estudos realizados pelo programa EDURURAL-NE, o MEC por iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais<sup>12</sup> (INEP), ampliou o programa de avaliação de rendimento escolar dos alunos matriculados na rede pública de todo o Brasil, em nível de 1º grau, dando forma ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), que posteriormente, após algumas reformulações, deu origem ao SAEB, findando o caminho percorrido de criação e implantação de um sistema nacional de avaliação.

Contudo, o sistema avaliativo federal está longe de ser único do Brasil, pois a partir dele muitos outros foram instituídos, os chamados “sistema próprio de avaliação” a nível estadual, o qual abordaremos mais a diante.

---

<sup>12</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Instituto atrelado ao MEC, o qual elabora e aplica avaliações, para a partir dos resultados, subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.



## 1.2 Avaliações Externas Brasileiras: da obrigatoriedade à “necessidade”

Muitas questões giraram acerca da necessidade de implantar um sistema de avaliação brasileiro, no entanto, vale destacar que outros eventos de âmbito mundial, financiados por organismos internacionais, foram de extrema relevância para a consolidação de um sistema de avaliação no país, dentre eles, o Relatório Delors (1996) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

O Relatório Delors, produzido e financiado pela UNESCO, intitulado como “Educação, Um Tesouro A Descobrir” objetivou-se em apresentar os Quatro Pilares da Educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser, com o intuito em diagnosticar os problemas educacionais que barravam o desenvolvimento mundial.

Já a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, apresentou discussões acerca da educação em nível mundial e apontou proposições para o decênio, onde os países participantes se comprometeram em realizar a implantação destas. No Brasil as proposições apresentadas foram implantadas a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) <sup>13</sup> (1993) onde observou-se a necessidade de implantação de uma avaliação nacional, visando medir a qualidade de ensino, conforme citado na Constituição Federal, onde define educação como:

[...] direito de todos e dever do Estado objetivando o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, com o ensino ofertado a partir de princípios que garantam, entre outros, igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, além da garantia de padrão de qualidade (CF, art. 205 e 206).

Em 1995 o SAEB foi reestruturado metodologicamente, desencadeando uma nova organização nas avaliações externas, ficando centralizado na União as tomadas de decisões e criação de estruturas avaliativas, fator que deixa evidente a relação de distanciamento com os Estados, os quais participam exclusivamente no período de aplicação dos testes. Neste sentido:

---

<sup>13</sup> Plano Nacional de Educação – Documento orientador elaborado a nível nacional, em que promove ações e estabelece metas com vistas a garantir a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. O Plano conta com o comprometimento entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

*A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (ROCHA, s.d.).*

A partir das Reformas Educacionais da década de 1990, se instaura um novo modelo de gestão escolar, com a descentralização de ações e tomada de decisões, incluindo ações privatistas e responsabilidades compartilhadas. O Estado se mantém no lugar de promotor dos câmbios educacionais, mas não como único ou principal responsável pelo fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle.

O novo sistema de avaliação aparece com um perfil acentuado por empréstimos disponibilizados pelo Banco Mundial e pela contratação de serviços técnicos terceirizados, acarretando mudanças significativas quanto à definição das funções pertinentes ao MEC, que, a partir deste período, a única atribuição estava relacionada à definição dos objetivos gerais do sistema de avaliação.

É relevante destacar que o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1996 para ser vigorado entre os anos 2001-2010 com necessidade obrigatória de reestruturação a cada 10 anos. Tal documento também foi implementado para servir de auxílio às escolas quanto aos pontos que necessitam de melhoria, apontados pelo IDEB, traçando diretrizes e metas para a educação em nosso país, visando com que elas sejam cumpridas até o final do prazo.

Por meio da lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010 foi aprovado, sendo que este apontava como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Conforme aponta o documento há questões de cunho financeiro que dificultam a oferta de uma educação de qualidade, a comparar com a disponibilizada nos países desenvolvidos, para tanto, considerando o dever constitucional e as necessidades sociais, são estabelecidas as 5 prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.

3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino- a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

**5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino** (BRASIL,2001, grifo nosso).

Observando a estratégia 5, fica evidente a relação entre avaliação e qualidade, ou seja, uma das maneiras de garantir a melhoria da qualidade de ensino aos alunos, será por meio dos dados apontados nos resultados dos testes avaliativos.

Também com a aprovação do PNE 2001, o ensino fundamental passa a ter duração de 9 anos, sendo assim, as avaliações do SAEB que inicialmente eram aplicadas aos alunos da 4ª e 8ª séries, passam a se destinar aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª/4ª série do ensino médio. Tal avaliação acontece a cada dois anos, sendo composta por questões específicas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como questionários contextuais aplicados aos alunos, professores e diretores, com vistas a coletar informações sobre os fatores socioeconômicos e de contexto. Com relação ao sistema:

O principal objetivo do SAEB é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais, sendo para tanto fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. Entre os fatores externos à escola, destacam-se: grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar; carreira e formação inicial dos professores; etc. Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, ressaltam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos de repetência; formação continuada em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo; lição de casa; participação dos pais; entre outros (CASTRO, 2009, p.8).

No ano de 2005 o SAEB foi reformulado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, sendo desdobrado em Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) – Prova Brasil. A partir de 2007, com a aprovação do PNE, tais avaliações passam a articular-se com o IDEB, criado pelo INEP neste mesmo ano, e que combina os resultados do desempenho dos alunos na Prova Brasil com as taxas dos índices de aprovação, reprovação e abandono escolar dos alunos, considerando os dados informados pelas instituições no censo escolar.

No quadro abaixo podemos observar de forma mais detalhada o histórico do SAEB, a partir da sua implantação até sua última reestruturação no ano de 2019:

Quadro 1- Percurso histórico das avaliações realizadas pelo SAEB entre 1990 e 2019

<b>HISTÓRICO DE AVALIAÇÕES DO SAEB</b>				
<b>ANO</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Formulação dos itens</b>	<b>Áreas do conhecimento/Disciplinas Avaliadas</b>
<b>1990</b>	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
<b>1993</b>	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
<b>1995</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas Escolas particulares (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática
<b>1997</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas + escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia)
<b>1999</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais (Física, Química e Biologia, História e Geografia)
<b>2001</b> <b>2003</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas Escolas particulares (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa, Matemática

<b>2005</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2007 2009 2011</b>	4ª, 8ª séries do EF, e 3ª série do EM	Escolas públicas Escolas particulares (amostral) Estratos censitários do Ideb	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2013</b>	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)	Matrizes de Referência	Ciências naturais (sem resultados divulgados)
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2015</b>	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
<b>2017</b>	Neste ano ocorre apenas a alteração de um fator com relação ao ano de 2015, no item abrangência é possível a adesão pelas escolas privadas.			
<b>2019</b>	Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) - Estudo piloto	BNCC	
	2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática

	5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (amostral) Escolas privadas (amostral)	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitário) Escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exameseducacionais/saeb/historico>

É possível notar que, desde sua implantação até o ano de 2011, várias mudanças ocorreram nos quatro componentes apresentados, no entanto, as mudanças mais significativas, considerando a temática desta pesquisa, ocorreram a partir do ano de 2013, com foco na Alfabetização.

Outra mudança merecedora de destaque, foi em 2019 com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, elaborado para servir de referência aos estados e municípios, quanto ao trabalho desenvolvido a partir de seus currículos e propostas pedagógicas. Com isso, novamente o SAEB necessitou ser reestruturado com a finalidade de se adequar à BNCC.

Alterou-se também as siglas ANA, ANEB e ANRESC, e todas as avaliações passaram a ser identificadas como SAEB. Modifica-se também o público das avaliações de alfabetização, sendo que anteriormente eram aplicadas ao término do 3º ano, sendo realizadas agora, ao término do 2º ano do ensino fundamental.

Ao analisar o percurso histórico das avaliações, percebemos que as primeiras avaliações aplicadas em meados dos anos 90, ocorreram pela obrigatoriedade imposta pelo governo para o cumprimento de acordos. No decorrer de toda caminhada foi-se modificando explicitamente essa visão e a avaliação começou a ser aplicada como uma ação “necessária” para observar avanços, identificar problemas e a partir disso, estabelecer ações e estratégias possibilitando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. No entanto, o discurso de ação “necessária” nos leva a refletir dada a abundância de avaliações aplicadas aos estudantes brasileiros, desde os primeiros anos de inserção na escola até o último ano do Ensino Médio, e a escassez de ações e estratégias após análise de

resultados, ou seja, muito se avalia para pouca ação. Diante disso, novamente a “necessidade” em avaliar é posta em discussão, principalmente quando nos deparamos com estudantes que acabaram de ingressar na vida escolar e ainda não concluíram o processo de alfabetização.

### **1.3 Sistema Próprio de Avaliação dos estados brasileiros**

Além das avaliações de esfera federal, muitas outras têm sido desenvolvidas a nível estadual e municipal. A maioria dos estados brasileiros possuem seu sistema próprio de avaliação, o que possibilita estabelecer acordos com seus municípios por meio da implantação de programas específicos voltados à alfabetização, ao encontro disso:

Nas últimas décadas a avaliação em larga escala adquiriu grande importância no cenário educacional brasileiro. Inúmeras ações projetos foram desenvolvidos, tanto pelo governo federal, através do SAEB, Prova Brasil, Enade e Enem, como governos estaduais e municipais que criaram sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar. O foco das ações e projetos está em obter dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos (SOLIGO, p.1-15, 2010).

De acordo com a LDB 9394/96, legislação que visa definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro, estabelecendo os princípios da educação, bem como os deveres do Estado enquanto órgão provedor da educação pública escolar em colaboração com a União, Distrito Federal e os Municípios, conforme consta em seu artigo oitavo “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Da mesma forma estabelece que cada Estado, em colaboração com os demais entes federados, deverá organizar e regular o seu sistema próprio de ensino:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em



cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e **avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Considerando o item IV do artigo 10, observamos que o termo “avaliar” aparece como justificativa para uma ação necessária a ser desenvolvida pelos Estados. Diante deste contexto, após levantamento na internet junto às páginas oficiais das Secretarias Estaduais de Educação dos 26 estados e o Distrito Federal, percebeu-se que 25 desses elaboraram e implantaram seu próprio sistema de avaliação, sendo eles:

Quadro 2- Estados brasileiros com sistema próprio de avaliação

Ano de implantação dos estados brasileiros com sistema próprio de avaliação				
	ANO DE IMPLANTAÇÃO	ESTADO	NOME	SIGLA
1	1992	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE
2	1996	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP
3	2000	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES
4	2000	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE

5	2000	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE
6	2001	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVEAL/ AREAL
7	2003	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS
8	2007/ 2012	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul/ Sistema Estadual de Avaliação Participativa	SAERS/ SEAP
9	2008	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM
10	2008	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ
11	2009	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE
12	2010	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE
13	2011	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO
14	2011	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Não possui
15	2011	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI

16	2011	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	SAETO
17	2012	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP
18	2012	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO
19	2013	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SISPAE
20	2016	Rio Grande do Norte	Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino	SIMAIS
21	2017	Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso	Avalia - MT
22	2018	Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal	SIPAEDF
23	2019	Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá	Sispaeap
24	2019	Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão	SEAMA
25	2019	Sergipe	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe	SAESE

Fonte: Elaborado pelo autor

Ressalta-se que os estados de Roraima e Santa Catarina não possuem sistemas próprios de avaliação, no entanto, o estado de Santa Catarina desenvolve avaliações próprias mostrando a intencionalidade de mensurar a qualidade de

ensino ofertado, além de subsidiar os professores quanto ao direcionamento na sua prática docente.

Os sistemas próprios de avaliação dos estados começaram a surgir a partir da década de 1990, apresentando o intuito de obter dados que possibilitem a elaboração de políticas públicas educacionais, bem como traçar novas metas voltadas ao ensino e à aprendizagem. Outra questão relevante que colaborou para a elaboração dos sistemas próprios de avaliação foi a alegação de que as avaliações externas instituídas pelo Governo Federal não oportunizaram realizar um estudo mais detalhado considerando as necessidades e especificidades de cada estado, ou seja, argumenta-se que:

Nas avaliações estaduais há maior proximidade e possibilidade de interação entre as equipes de especialistas e os professores das escolas examinadas; isso dá oportunidade para se refletir, nas provas, características do ensino praticado cotidianamente no ambiente das salas de aula locais. (...) Essa maior proximidade é também vantajosa no caso de se pretender alcançar os objetivos de uma avaliação formativa, pois a escola se encontra, com mais facilidade, retratada nos resultados de uma avaliação local (BONAMINO; BESSA, 2004, p. 76-77).

Neste viés, muitos estados brasileiros que possuem seu sistema próprio de avaliação, elaboram suas avaliações externas na prerrogativa apontada pela citação acima. No entanto, algumas dessas avaliações não são elaboradas exclusivamente pelo próprio estado, como foi o caso da avaliação de fluência realizada no ano de 2019, aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental de alguns estados, sendo eles: Paraná, Amapá, Espírito Santo, Pernambuco e Sergipe.

Para a realização desta avaliação, esses cinco estados estabeleceram parceria por meio do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), o qual foi criado pelas fundações Lemann, Bem Comum e Instituto Natura. Segundo consta no site da Fundação Lemann:

O PARC oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com seus municípios, possam desenhar e desenvolver uma política com foco na alfabetização das crianças na idade certa. Com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática[...] A ideia do programa é colaborar com diferentes realidades do Brasil construindo políticas sólidas que façam a diferença na aprendizagem por muitos

anos e décadas (independente da nossa parceria ou da gestão vigente (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Ainda segundo consta no site, para realizar a parceria, o estado que se interessar deve entrar em contato com as organizações que realizam o PARC. Contudo, essa parceria será firmada caso o estado demonstre interesse em implementar a política do programa e caso as organizações tenham condições técnicas e/ou financeiras quanto ao suporte. Ressalta-se que, segundo informações coletadas, esta parceria não tem vínculo financeiro, bem como nenhum repasse de dinheiro para os estados e municípios.

Ao realizar buscas por documentos oficiais a respeito dessa parceria, constatou-se que nos cinco estados envolvidos, não houve publicação destes documentos. O que conseguimos encontrar foi o guia de regime de colaboração no *site* “movimento colabora”, o qual apresenta mais detalhes sobre essa parceria.

Segundo informações apresentadas no site até o término do segundo semestre de 2019, Amapá, Espírito Santo, Pernambuco, Paraná e Sergipe estabeleceram parceria com as fundações mencionadas anteriormente, tendo como principal objetivo:

[...] os Estados que decidam implementar programas efetivos de regime de colaboração com seus Municípios, visando a melhoria da alfabetização e aprendizagem durante os anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos) e Educação Infantil, com ênfase na alfabetização de crianças. A alfabetização é a base sobre a qual se organizará todo o processo de aprendizagem do ensino fundamental. A proposta do PARC é ofertar para o estado suporte para a Educação Infantil e a alfabetização inicial no 1º e 2º ano em primeiro lugar, mas também para a melhoria dos resultados de 3º, 4º e 5º anos, inclusive considerando a necessidade de alfabetização de alunos nessas séries (MOVIMENTO COLABORA, s.d.).

Ao analisar o objetivo mencionado percebe-se que o foco principal está nas turmas de alfabetização, no entanto, também é demonstrado um segundo objetivo que nos chama a atenção que é a necessidade da melhoria da qualidade educacional para as demais turmas do ensino fundamental – anos iniciais. Pensando nisso, é apresentado um pequeno descritivo das principais metas que cada estado deve atingir, observamos nas tabelas abaixo:

Quadro 3- Metas estabelecidas aos estados que aderiram ao PARC

ESTADOS	METAS ESTABELECIDAS PELO PARC
PARANÁ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Formação para professores das redes municipais;</li> <li>2) Apoio à elaboração do material didático;</li> <li>3) Avaliação diagnóstica bimestral para os estudantes do 5º ano das redes municipais;</li> <li>4) Proposta de ampliação do SAEP para 2º e 5º ano do E.F.;</li> <li>5) Colaboração com os Municípios na execução do programa para promover o aumento da qualidade de ensino e os índices de alfabetização do 2º ano do E.F.;</li> <li>6) Colaboração com os municípios no monitoramento e avaliação das metas dos planos municipais de educação; e</li> <li>7) Avaliação de fluência de leitura para o 2º ano do E.F.</li> </ol>
PERNAMBUCO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fortalecimento de gestão;</li> <li>2) Formação de gestores e professores;</li> <li>3) Avaliação de estudantes;</li> <li>4) Incentivo às escolas;</li> <li>5) Engajamento dos municípios;</li> <li>6) Material complementar para o processo de alfabetização.</li> </ol>
SERGIPE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Realizar diagnóstico de alfabetização das crianças;</li> <li>2) Prestar assessoria para a elaboração do Plano Estadual de Colaboração pela Alfabetização de Crianças na Idade Certa;</li> <li>3) Prestar assessoria para a implementação do plano;</li> <li>4) Acompanhar e monitorar o desenvolvimento do plano ao longo de 4 anos de implementação e medir seus resultados.</li> </ol>
ESPÍRITO SANTO	<p>O Programa Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), que utiliza o regime de colaboração, vem sendo realizado desde 2017. Seus detalhes estão disponíveis no Caderno de Recursos deste Guia como um caso de estudo à parte. A partir de 2019, para fortalecer e ampliar suas ações, passou a contar</p>

	também com a parceria com o PARC.
AMAPÁ	<p>Em 16 de janeiro de 2018, o governo estadual do Amapá lançou oficialmente o Programa Colabora Amapá para consolidar o regime de colaboração entre Estado e Municípios em diversas áreas, a começar pela educação. Nessa data, o governador do Estado e os prefeitos de seus 16 Municípios assinaram um Termo de Cooperação Técnica e Financeira.</p> <p>O programa foi elaborado a partir dos resultados das avaliações nacionais ANA* 2016 e do IDEB** 2017 que destacaram a necessidade da união de esforços para melhorar os resultados educacionais dos alunos no Ensino Fundamental no Amapá.</p> <p>Em maio de 2017, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed) se inspirou na experiência do Ceará para criar sua primeira ação colaborativa, o Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP) – hoje no âmbito do Colabora Amapá Educação –, que busca aprimorar a qualidade do ensino de língua portuguesa e matemática para alunos do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental e segue a metodologia usada no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), do governo cearense.</p>

Fonte: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/outros/>

Podemos notar no quadro, que em todos os estados consta a avaliação como sendo uma das metas a serem cumpridas para a realização do termo em regime de colaboração. Fator este, que torna possível compreender o porquê somente estes cinco estados realizaram a avaliação de fluência no ano de 2019.

Contudo, em 2018, houve a primeira aplicação da avaliação de fluência, no entanto, esta ocorreu por meio do Programa Mais Alfabetização. Criado pelo MEC, por intermédio da SEB e instituído pela Portaria Nº 142/2018, tinha como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Como parte fundamental de um ciclo de política pública, o PMAIfa selecionou 991 escolas públicas do Brasil, dentre as que se voluntariaram, a fim de realizar a aplicação do teste de fluência, o qual além de apresentar uma devolutiva do programa desenvolvido, serviu de projeto piloto para a aplicação da avaliação de fluência em 2019.

Pelo que podemos notar, esta nova modalidade de avaliação não será temporária, tendo em vista que mais alguns estados também demonstraram interesse em realizar a parceria em regime de colaboração no ano de 2020. Outro

programa que apresenta a avaliação de fluência como uma das suas ações é o Tempo de Aprender, ofertado pelo MEC como parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital.

No próximo item, apresentaremos uma linha cronológica das principais avaliações brasileiras voltadas à alfabetização observando que esta prática vem se perpetuando ao longo dos anos.

#### **1.4 Principais Avaliações Externas brasileiras voltadas à alfabetização**

Fazemos parte de uma sociedade letrada, em que a leitura e a escrita são fatores indispensáveis para o processo de emancipação do ser humano. É por meio destas ações que o indivíduo se torna capaz de ler e compreender o mundo à sua volta, desenvolvendo um pensamento crítico e reflexivo da sociedade. No entanto, para ser considerado como um ser letrado, é necessário que este se aproprie da habilidade da leitura e da escrita, ações estas adquiridas durante o processo de alfabetização. A respeito deste processo, considera-se o exposto pela BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2018).

Considerando a leitura como um componente fundamental para a concretização do processo de alfabetização, conseqüentemente, se esta habilidade não for adquirida de maneira satisfatória, ocasionará prejuízos significativos, os quais se estenderão por toda a vida escolar do educando. Tal fato, reflete-se nos resultados das avaliações externas em larga escala aplicadas aos alunos



matriculados nas turmas de 5º ano até o término do Ensino Médio. Entre esse período escolar, são mensuradas diferentes habilidades de leitura, as quais apontam em qual momento do processo para formação do leitor proficiente o educando se encontra.

No quadro a seguir, apresentaremos as médias, em âmbito nacional, de proficiência em Língua Portuguesa, resultantes da Prova Brasil 2019, aplicadas aos alunos das escolas públicas brasileiras nas respectivas turmas:

Quadro 4- Médias e níveis de proficiência em Língua Portuguesa referente a Prova Brasil aplicada no ano de 2019

<b>TURMA/ANO</b>	<b>MÉDIA DE PROFICIÊNCIA - LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>NÍVEL CORRESPONDENTE A MÉDIA</b>	<b>NÍVEL MÁXIMO A SER ALCANÇADO</b>
<b>5º ANO</b>	210,78	NÍVEL 4	<b>NÍVEL 9</b>
<b>9º ANO</b>	256,58	NÍVEL 6	
<b>3º ANO - ENSINO MÉDIO</b>	272,02	NÍVEL 6	

Fonte: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>

Por meio do Quadro 8 podemos observar o quão distante estamos para atingir o nível máximo estabelecido quanto a proficiência em Língua Portuguesa, principalmente nas turmas de 5ºs anos. Vale ressaltar, que nossa preocupação não está em atingir o nível máximo enquanto pontuação, mas sim, com todas as habilidades que estão inseridas nesses níveis que o aluno não apropriou, ou seja, ao déficit de aprendizagem que isso representa.

No quadro abaixo, apresentaremos as habilidades que o aluno deve desenvolver em cada um dos níveis. Iremos direcionar nossa atenção aos níveis de aprendizagem voltados às turmas de 5ºs anos, pois são as que estão mais próximas do nosso objeto de estudo neste trabalho.

Partindo dos dados apresentados na tabela anterior, os quais foram extraídos do site QEdU<sup>14</sup>, os alunos matriculados nos 5ºs anos das escolas públicas brasileiras mostram uma média de proficiência em Língua Portuguesa correspondente ao nível 4. Considerando que o máximo a ser atingido é o nível 9, podemos notar quantas

<sup>14</sup> QEdU – É uma plataforma onde são apresentados dados do ensino básico brasileiro, analisados e publicizados, por meio dos resultados das principais avaliações externas brasileiras.

habilidades ainda não foram atingidas pelos alunos, as quais estão descritas entre os níveis 5 a 9.

Figura 1 – Habilidades relacionadas a cada nível de proficiência em Língua Portuguesa referente a

<p>Nível 5: 225-250</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.</li> <li>• Identificar assunto comum a cartas e poemas.</li> <li>• Identificar informação explícita em letras de música e contos.</li> <li>• Reconhecer assunto em poemas e tirinhas.</li> <li>• Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.</li> <li>• Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.</li> <li>• Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.</li> <li>• Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.</li> <li>• Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.</li> <li>• Diferenciar opinião de fato em reportagens.</li> <li>• Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</li> </ul>
<p>Nível 6: 250-275</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.</li> <li>• Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.</li> <li>• Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.</li> <li>• Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.</li> <li>• Inferir informação em contos e reportagens.</li> <li>• Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.</li> </ul>
<p>Nível 7: 275-300</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.</li> <li>• Identificar opinião em poemas e crônicas.</li> <li>• Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.</li> <li>• Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas.</li> <li>• Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.</li> <li>• Interpretar efeito de humor em piadas e contos.</li> <li>• Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.</li> </ul>
<p>Nível 8: 300-325</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.</li> <li>• Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.</li> <li>• Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens.</li> <li>• Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.</li> <li>• Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.</li> </ul>
<p>Nível 9: 325-350</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.</li> </ul>

Prova Brasil 2019.

Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/454-2/>

Ao observar todas as habilidades avaliadas em cada um dos níveis, constatamos que estas somente serão alcançadas a partir do momento que o estudante desenvolver a habilidade de ler com fluência.

Eis um dos, senão o principal motivo, que fez com que a alfabetização ocupe um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais. Diversos programas federais e estaduais foram implantados em parceria com os municípios, os quais, em grande parte do país, são responsáveis pelas escolas que ofertam turmas de alfabetização.

Junto a esses programas iniciou-se a implantação das avaliações externas em larga escala ao término do ciclo de alfabetização, como foi o caso da Provinha Brasil.

#### **1.4.1 Provinha Brasil**

Com o discurso de preocupação com a melhoria da qualidade de ensino no ciclo de alfabetização, o INEP, SEB e universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC reuniram-se para elaborar a Provinha Brasil (PB), apontando como argumento a importância em perceber as dificuldades apresentadas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, quanto ao processo de aprendizagem, com vistas a possibilitar aos gestores e professores a realização de autoavaliação e de reflexão a respeito da necessidade de elaborar estratégias para então superá-las.

Diante disto, a PB foi instituída pela Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, e foi apresentada como um instrumento pedagógico, sem intuito de classificação, o qual apontava a intencionalidade de fornecer informações sobre o processo de alfabetização e do ensino da matemática aos professores e gestores das redes públicas de ensino. De acordo com a portaria acima:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (MEC, 2007).

Aplicada duas vezes ao ano, sendo uma no primeiro semestre e a outra no segundo semestre, tornava possível acompanhar o desenvolvimento de cada aluno no mesmo ano escolar. Vale ressaltar que a adesão à essa avaliação não tinha caráter obrigatório e a aplicação ficava a critério de cada secretaria de educação.

Outro fator que merece destaque quanto a PB, é o fato de que seus resultados são apresentados somente aos envolvidos neste processo, alfabetizadores e gestores educacionais, o que confirma o argumento apontado na sua elaboração, ou seja, de fato podemos concluir que esta avaliação tem caráter diagnóstico e formativo<sup>15</sup>, o que possibilita às instituições escolares planejar ações para proporcionar a melhoria do ensino ofertado aos alunos das turmas de alfabetização.

#### 1.4.2 Avaliação Nacional de Alfabetização

A partir da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>16</sup>, a Provinha Brasil dá lugar a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, ampliando o número de avaliações do SAEB.

A ANA, considerada como um instrumento avaliativo, teve como público-alvo os alunos do 3º ano do ensino fundamental, período compreendido, na época, como final do ciclo de alfabetização, conforme as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Fundamental de nove anos. Tal instrumento apresentava como principal objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos nas três áreas: leitura, escrita e matemática.

Ao analisar o histórico da PB, no site do INEP, fica evidente a justificativa do redimensionamento das políticas públicas educacionais por meio da implantação de programas e ações, como é o caso das avaliações voltadas à alfabetização e do PNAIC. Segundo consta no *site* do INEP:

---

<sup>15</sup> Entende-se por avaliação diagnóstica o instrumento que apresenta informações a respeito de determinados conhecimentos, habilidades e competências. Dessa forma, é possível mapear as dificuldades apresentadas pela turma e de cada aluno, o que de fato resulta em um diagnóstico. Na avaliação formativa também é realizado o diagnóstico, no entanto este deve servir para que o educador reavalie suas práticas docentes com o propósito de estabelecer novas estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

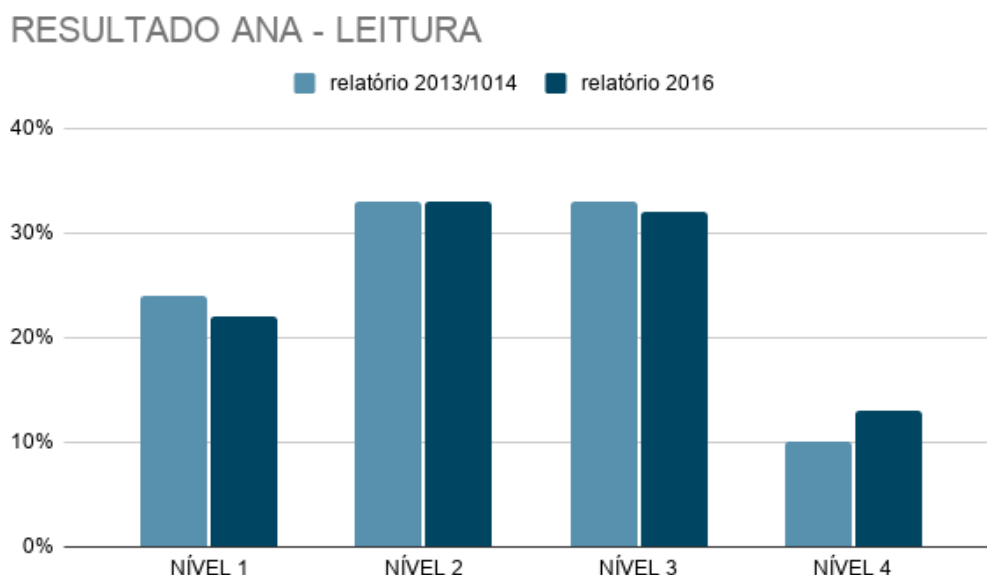
<sup>16</sup> O PNAIC é um programa que foi criado em 2012 e faz parte do Plano de Metas Todos pela Educação, o qual consiste em um conjunto de ações e estratégias pedagógicas e curriculares que, a partir do desenvolvimento de programas e materiais didáticos ofertam formações aos professores alfabetizadores, no intuito de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização.

Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os **baixos desempenhos em leitura**, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro (INEP, 2015, grifo nosso).

Na citação é possível observar a preocupação com relação à leitura, o que nos permite refletir sobre a possibilidade de atribuí-la como ponto crucial e determinante no baixo desempenho escolar, resultante das avaliações externas em larga escala.

A fim de analisar os resultados obtidos a partir da realização da ANA, elaboramos um gráfico para estabelecer um comparativo entre os relatórios divulgados, no que tange a habilidade leitora. A porcentagem apresentada no gráfico refere-se à quantidade de alunos e os níveis indicam a etapa que eles se enquadram.

Gráfico 1- Habilidade de leitura aferida pela ANA por nível de proficiência segundo relatórios 2013/2014 e 2016



Fonte: Elaborado pelo autor

Para compreender o gráfico, traremos as descrições referentes aos níveis de aprendizagem em leitura, conforme consta no Relatório de 2016, disponível para análise dos resultados da ANA:

Quadro 5- Descrição dos níveis de aprendizagem em leitura utilizados para interpretação e análise dos resultados da ANA conforme relatório de 2016

<b>DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS UTILIZADOS PARA INTERPRETAÇÃO DA ESCALA DE LEITURA</b>	
<b>NÍVEL 1</b>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica, ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
<b>NÍVEL 2</b>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto;</li> <li>✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem;</li> <li>✓ Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha;</li> <li>✓ Inferir relação de causa e consequência em tirinha.</li> </ul>
<b>NÍVEL 3</b>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto;</li> <li>✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo;</li> <li>✓ Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>
<b>NÍVEL 4</b>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil;</li> <li>✓ Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional;</li> <li>✓ Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.</li> </ul>

Fonte: Daeb/Inep.

Ao realizar a análise do gráfico com os resultados da ANA, baseando-se no quadro de interpretação da escala de leitura, constatamos que no decorrer de dois anos houve um pequeno avanço, o qual é perceptível com a queda na porcentagem de alunos pertencentes ao nível 1 e no aumento da porcentagem no nível 4. No entanto, apesar de percebermos um certo avanço, ainda permanece a preocupação com relação ao domínio da leitura, pois observamos que uma porcentagem expressiva dos alunos atingiram o nível 1, o qual corresponde a capacidade de realizar a leitura de palavras, porém devemos nos atentar que estes alunos encontram-se matriculados no terceiro ano, o que corresponde ao término do ciclo de alfabetização.

No entanto, a preocupação com o ciclo de alfabetização, mas especificamente o eixo da leitura, não ocorre, tão somente, a partir de dados e resultados de avaliações a nível federal. Exame de nível internacional também tem comprovado o quanto a aquisição da habilidade leitora dos alunos brasileiros necessita de uma atenção especial. No próximo capítulo será realizada uma abordagem a respeito da habilidade leitora com fluência, bem como realizaremos um comparativo entre os dados das avaliações brasileiras e o PISA, a fim de constatar a relação entre os resultados.

## **CAPÍTULO II**

### **LEITURA: A HABILIDADE PREOCUPANTE NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA**

A leitura é uma das práticas que se faz presente na maioria das atividades, sendo de fundamental importância seu desenvolvimento para possibilitar a interação e atuação do indivíduo na sociedade. O ato de ler vai muito além do processo de decodificação de símbolos linguísticos, é a possibilidade que o indivíduo tem de romper barreiras e construir sua autonomia frente à sociedade, deste modo:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1991, p.22).

Estamos lidando diariamente com textos de diversos tipos e gêneros, sendo eles classificados como formais em que estão inseridos as reportagens, anúncios, textos acadêmicos, artigos, entre outros e textos não formais, como principalmente aqueles utilizados com intuito de se comunicar, como mensagens de texto enviadas em redes sociais ou via telefone.

As habilidades de leitura e escrita também são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade profissional, as quais são extremamente necessárias para a ocupação de cargos, visto que se torna quase impossível desempenhar qualquer tarefa profissional sem desenvolver minimamente essas habilidades. À medida que o nível de especialização do trabalho aumenta, maior será a necessidade quanto a ampliação do nível de habilidade leitora com compreensão.

No meio pedagógico o nivelamento de leitura está se tornando cada vez mais presente, principalmente quando diz respeito às avaliações externas ou em larga escala, as quais são fundamentais para o fornecimento de informações e dados necessários para a análise e planejamento de ações voltados à implementação de



políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento de um nível melhor de proficiência.

Muitas são as cobranças por parte dos governos das esferas municipal, estadual e federal quanto à melhoria da habilidade leitora dos estudantes brasileiros, os quais refletirão nos resultados apontados nas avaliações. A preocupação em mensurar o nível de leitura dos estudantes não é exclusivamente do Brasil, muitos países utilizam testes padronizados com o intuito de medir as habilidades consideradas fundamentais, principalmente em leitura, escrita e cálculos matemáticos, desenvolvidas pelos alunos durante seu percurso escolar.

Contudo, mensurar a habilidade de escrita e de cálculos matemáticos por meio de avaliações físicas parece ser bem mais simples do que mensurar a habilidade leitora, a qual, depende da análise da compreensão leitora para se chegar a um resultado de perfil de leitor. Com isto, percebemos o quão complexo é o processo de avaliação em leitura, mas como acontece quando se trata de avaliar a fluência em leitura? A complexidade para tal ganha uma proporção bem maior, pois somente é possível avaliar a fluência escutando a leitura realizada por alguém.

Com vistas a compreender a diferença entre avaliar a leitura e a leitura fluente, traremos alguns apontamentos de proposições teóricas que servem como fundamentação para compreender tais processos. Para isso, nos apoiaremos nos estudos de Cagliari (1989), Menegassi (2010) e Soares (2004).

## **2 Avaliação em larga escala: leitura x leitura fluente**

Como mencionado anteriormente, avaliar a leitura em larga escala é algo mais complexo do que aparenta ser, tendo em vista o distanciamento estabelecido entre o avaliador e o avaliado. Contudo, ao avaliar a fluência em leitura o grau de complexidade avaliativo toma uma proporção ainda maior, principalmente quando pensamos em uma avaliação em larga escala.

Ao planejar uma avaliação em leitura devemos compreender e considerar as etapas que fazem parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem desta habilidade, ou seja, somente podemos estabelecer critérios avaliativos se conhecermos os pormenores de todo o processo. Neste viés destacamos o estudo

desenvolvido entre os anos de 1962 e 1965, por Jeanne Chall<sup>17</sup>, a qual realizou uma análise minuciosa sobre vários programas voltados ao ensino da leitura, aguçando o debate a respeito dos métodos por eles utilizados.

Em 1967 a autora apresenta como resultado da pesquisa o livro “Learning to read: the great debate” (Aprendendo a ler: o grande debate), em que propõe reflexões e mudanças acerca de algumas questões com vistas a contribuir para a efetivação do ensino da leitura, sendo elas: mudança no método de ensino, reexaminar ideias sobre o conteúdo, reavaliar níveis de escolaridade, desenvolver provas que forneçam informações a respeito do estágio de leitura que o aluno se encontra e melhoria na investigação da leitura com pesquisas fundamentadas na ciência.

Em 1983, Chall apresenta um modelo de aquisição de leitura cujo processo é composto por seis estágios evolutivos, iniciando quando a criança ainda não é leitora até a fase adulta. Conforme a autora os estágios são:

- Pré-leitura/Pseudoleitura: Período compreendido do nascimento até a fase Pré-escolar. Neste estágio a criança apresenta informalidade no contato com a leitura, manuseando livros e contando histórias criadas por si mesma a partir da observação de imagens. Também se desenvolve noções básicas do alfabeto, atribuindo nome e diferenciando o formato das letras.
- Leitura Inicial e Decodificação<sup>18</sup>: Neste estágio a criança está ingressando no Ensino Fundamental I, momento em que desenvolve a consciência a respeito do sistema de escrita compreendendo que se faz necessário o reconhecimento das letras para decodificar as palavras.
- Consolidação e Fluência: Neste período a criança está inserida entre o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, fase em que será consolidada a habilidade em decodificar palavras e conseqüentemente a leitura fluente começa a desenvolver.
- Ler para aprender: Período compreendido entre os anos finais do Ensino Fundamental I e anos finais do Ensino Fundamental II. Nesta etapa a leitura é realizada com o objetivo de ampliação do conhecimento, desvelando um

---

<sup>17</sup> Jeanne Chall- Psicóloga polonesa, escritora e pesquisadora de alfabetização da Harvard Graduate School por mais de 50 anos.

<sup>18</sup> O termo decodificação na alfabetização refere-se à habilidade de observar as letras do sistema alfabético e transformá-las em sons orais, o que possibilitará futuramente realizar a leitura com fluência e compreensão.

mundo de novas descobertas e informações, no entanto, esta leitura apresenta algumas limitações relacionadas à reflexão e opinião.

- Diversos pontos de vista: Neste estágio os alunos encontram-se inseridos nas turmas do Ensino Médio, etapa em que a leitura engloba vários tipos de textos com vocabulário mais amplo e complexo. Além disso, os alunos são capazes de expressar seu ponto de vista sobre os textos de temas diversificados.
- Construção e Reconstrução: Nesta etapa, após a conclusão do Ensino Médio, a leitura é realizada com intuito de atender as necessidades tanto pessoais como profissionais. É neste momento que a leitura passa a ser representada entre a união de ideias construídas e reconstruídas pelo leitor considerando concepções e opiniões externas.

Nos estágios acima descritos, podemos observar que a autora compreende que o processo da aquisição de leitura se desenvolve de maneira progressiva, partindo do conhecimento básico e concreto até alcançar o complexo e abstrato, ou seja, desde a primeira relação com as letras até a compreensão e reflexão dos mais variados tipos de textos.

Contudo, devido ao direcionamento desta pesquisa, vamos focalizar nossa atenção aos itens: Leitura inicial e Decodificação e Consolidação e Fluência, pois compreendemos que estes estágios contribuem para a delimitação dos critérios estabelecidos tanto na avaliação de leitura como na avaliação de leitura fluente.

Nas escritas brasileiras, após a revisão de literatura, percebeu-se que não há uma teoria específica que aponte o percurso do processo de aprendizagem e de ensino da leitura, considerando as especificidades do sistema ortográfico dos falantes de língua portuguesa. O que podemos considerar são as proposições teóricas que servem como base para fundamentar os métodos de ensino (Cagliari, 1989; Menegassi 2010; Soares, 2004).

Analisando estes três autores brasileiros podemos notar que há uma similaridade de ideias a comparar com os estudos de Chall (1983), tendo em vista que todos concordam que para a formação do leitor é inconcebível, independente de método ou teoria, saber decodificar a linguagem escrita, ou seja, caso esta etapa apresente uma precariedade, as etapas seguintes serão prejudicadas.

A partir dos escritos de Cagliari é possível compreender o percurso que o leitor desenvolve até adquirir a habilidade leitora. Toma-se como ponto de partida neste processo a identificação e reconhecimento dos símbolos linguísticos, para então, decodificar o que está escrito e assim estabelecer a compreensão:

A leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem a decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação(...) (CAGLIARI, 2008, p.150).

No âmbito do processo de aprendizagem da habilidade leitora, decodificar é um ato fundamental para o leitor aprendiz alcançar a compreensão. Contudo, na aprendizagem inicial da habilidade leitora, a decodificação representa apenas o reconhecimento do símbolo, sem conseguir atribuir a ele um significado, assim dizendo:

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material lingüístico com o significado que ele fornece. No entanto, 'muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual', pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Em se tratando do processo de aprendizagem da habilidade leitora, Soares relata que em um primeiro momento o leitor aprendiz realiza a decodificação, atribuindo sonoridade aos símbolos alfabéticos sem demonstrar compreensão:

Na leitura, ao contrário, a palavra escrita é um conjunto de letras que é preciso decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e a seu significado, o que exige partir do seu reconhecimento sequencial dos grafemas e dos fonemas que eles representam (SOARES, 2003, p.31).

É possível perceber que a decodificação é parte fundamental de todo o processo, sendo a base que possibilita desenvolver a habilidade leitora nos indivíduos. Tal importância faz com que a decodificação seja um dos critérios

avaliativos encontrados nas avaliações de leitura. No entanto, nos questionamos a respeito de como avaliar a decodificação da leitura em larga escala por meio de provas impressas, como foi o caso da Provinha Brasil e Prova Ana.

Para responder a esse questionamento vamos nos apoiar em Menegassi (2010), o qual aponta a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção como as quatro etapas básicas que constituem o processo de leitura.

Com intuito de compreender o que aponta Menegassi (2010), serão apresentadas, no quadro a seguir, as quatro etapas, bem como as especificidades que compõem cada uma delas.

Quadro 6- Apresentação detalhada referente as etapas básicas que constituem o processo de leitura com base nos estudos de Menegassi

<b>ETAPAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>NÍVEIS</b>
<b>Decodificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificação dos símbolos gráficos da escrita (letras, sinais de pontuação, acentuação).</li> <li>● Ocorre em dois níveis: primário e secundário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Primário: está relacionado a decodificação fonológica. Ocorre a leitura, mas sem compreensão.</li> <li>● Secundário: está relacionado à compreensão da palavra, ou seja, neste nível o leitor é capaz de estabelecer relação da palavra com o seu significado.</li> </ul>
<b>Compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificação das informações e ideias principais do texto lido.</li> <li>● Divide-se em três níveis: literal, inferencial e interpretativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Literal: leitura linear e superficial, sem capacidade de inferir sobre o texto lido.</li> <li>● Inferencial: capacidade de identificar as informações implícitas no texto.</li> </ul>
<b>Interpretação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura crítica (o leitor analisa, reflete e se posiciona perante o texto lido).</li> </ul>	SEM NÍVEL
<b>Retenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Armazenamento das informações contidas no texto lido.</li> <li>● Divide-se em dois níveis a partir da: compreensão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Partindo da compreensão: retenção das informações contidas no texto.</li> </ul>

	e interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Partindo da interpretação: retenção das informações as quais o próprio leitor produziu considerando seus conhecimentos já estabelecidos.</li> </ul>
--	------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que nas avaliações da PB e ANA, não era possível mensurar, única e exclusivamente a decodificação na leitura, sendo necessário avançar nos critérios e avaliar por meio da compreensão, o qual se fazia necessário para estimar em que nível de leitor o aluno se enquadrava. Contudo, as avaliações eram mensuradas por meio de respostas de múltipla escolha, assinaladas em papel, o que nos leva a tomar como incerto e impreciso os dados apontados nos resultados.

Possivelmente esse foi um dos fatores que nos fazem compreender o que levou a modificar o rumo desta avaliação. Avaliar a leitura por meio da audição é muito mais preciso do que avaliar por meio de respostas assinaladas em folhas de papel. Entretanto, cabe destacar, que apesar de ser mais preciso esta forma de avaliar a fluência em leitura, temos que considerar que os textos disponibilizados para tal, refletem um método de alfabetização tradicional, em que a aprendizagem do aluno ocorre por meio de uma simples reprodução e memorização, o que torna o processo um tanto quanto mecânico.

Contudo, não foi somente o instrumento que mudou, houve alteração no que se avaliar. Antes avaliava-se a leitura, agora avalia-se a fluência da leitura, ou seja, delimitou-se um critério central, o qual possibilita mensurar com mais precisão um determinado item. Podemos atrelar esta delimitação ao fato de que, ao analisar o processo de ensino e de aprendizagem da habilidade leitora percebemos que a fluência é o componente principal que possibilita compreender o que foi lido.

A seguir, explicaremos o porquê a fluência passou a ser o componente em destaque nas avaliações em larga escala, tendo em vista seu papel como conector entre a leitura e a compreensão.

## 2.1 Fluência: O elo entre leitura e compreensão leitora

A partir dos apontamentos apresentados em 2000 pelo relatório do RNP, a fluência, caracterizada como um dos cinco componentes fundamentais da leitura, ganhou um lugar de destaque para o estudo de muitos pesquisadores. No entanto, percebemos algumas divergências na conceitualização deste tema, como é o caso de Samuels (2006) que utiliza a decodificação e compreensão para definir a fluência. Em contrapartida, observamos que Kuhn et al. (2010) define a fluência como um conjunto de combinação entre a precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, o qual possibilitará ao leitor atingir a habilidade de compreensão.

Essas divergências também são percebidas entre Soares (2020), Cagliari (2002) e Menegassi (1995), contudo, podemos notar que todos os autores incluem o termo compreensão ao conceitualizar a fluência em leitura, tal fato se deve a partir dos resultados apresentados pelo *National Assessment of Educational Progress in Reading* (Avaliação Nacional do Progresso Educacional em Leitura) (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough, & Beatty, 1995), em que aponta uma relação expressiva entre a leitura fluente e a compreensão.

A leitura fluente possibilita ao leitor uma grande aproximação com a capacidade de compreender o texto, pois caso o leitor apresente problemas de decodificação, conseqüentemente apresentará lentidão ao ler, prejudicando a relação entre significado e significante. Diante destas dificuldades, o leitor compromete a próxima ação que é a de estabelecer conexões entre a palavra lida com a anterior e a seguinte, bem como a compreensão da frase e do texto.

No entanto, ressalta-se que decodificar com facilidade não garantirá uma boa compreensão, pois há outros fatores envolvidos no processo de compreender algo que foi lido. Neste sentido destacamos a importância do vocabulário, que por sua vez determina o conhecimento prévio sobre o assunto apresentado na leitura. Esse não conhecimento prévio associado à não significação de alguns vocábulos, compromete consideravelmente na compreensão da leitura e conseqüentemente na interpretação, a partir disso é compreendido que:

A leitura é, pois, uma **decifração** de uma **decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio

conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referente à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. A leitura é uma atividade estritamente linguística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes (CAGLIARI, 2008, p.150).

Sobre o conhecimento prévio é importante destacar que, por meio dele, o leitor torna-se capaz de realizar inferências sobre o texto lido, ou seja, a compreender e identificar, não somente as informações explícitas, como também, as informações que se encontram nas entrelinhas do texto, as informações implícitas que levam o leitor a refletir e comparar a outros textos anteriormente lidos ou a sua realidade, pois:

“[...] ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2003, p.152).

Kleiman (1999) pontua a memória como um dos fatores significativos no processo de compreensão da leitura, visto que, além do leitor se utilizar de elementos fonológicos, lexicais, semânticos e sintáticos, também necessitará estabelecer relações com os conhecimentos prévios que se encontram armazenados em sua memória, pois considera-se que:

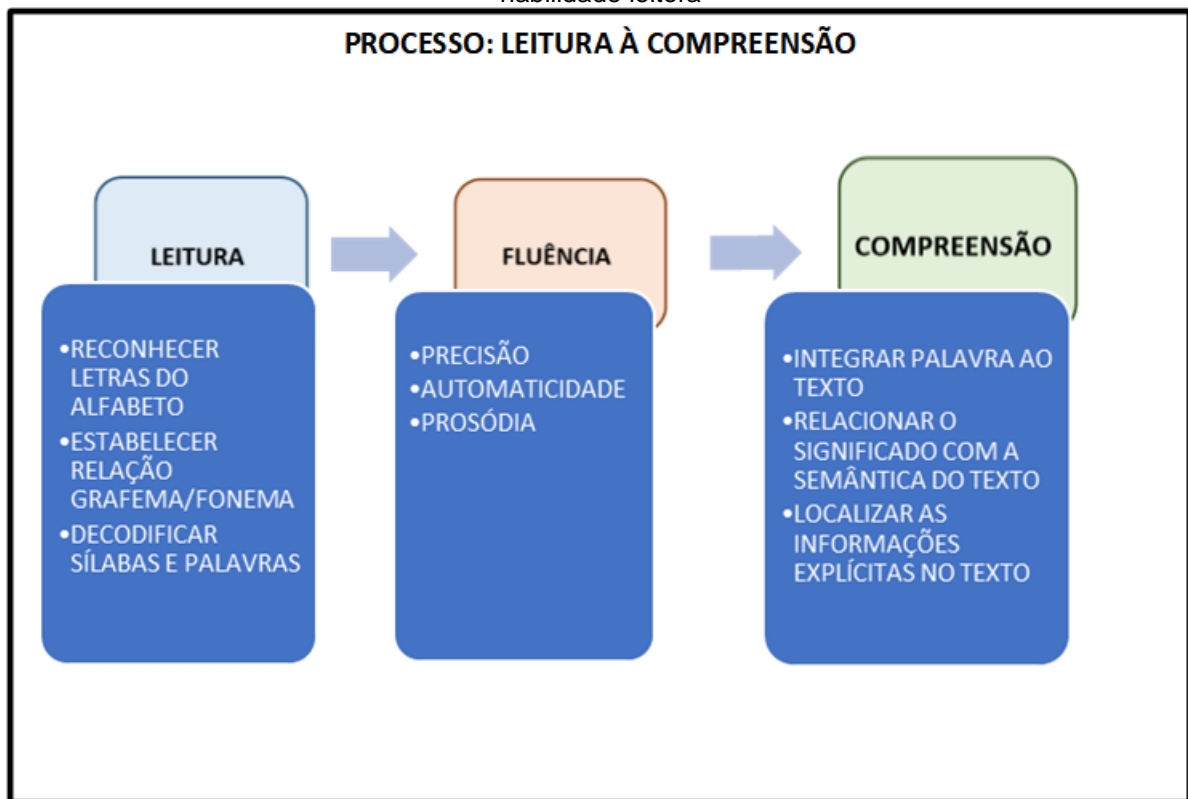
A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1999, p.13).



É possível perceber a complexidade do desenvolvimento no processo de leitura, o qual perpassa por diversas etapas entre elas: a decodificação de palavras; a leitura fluente, em que existe a necessidade de desenvolver a leitura com precisão, automaticidade e prosódia; a compreensão textual, a qual engloba vários fatores; até a leitura proficiente, caracterizada pela interação entre o texto, autor e leitor.

Na figura abaixo, mostramos por meio do fluxograma o desenvolvimento do processo da leitura até a capacidade de compreensão desta, incluindo as habilidades e componentes que perpassam todo esse percurso.

Figura 2- Habilidades e componentes que constituem as etapas do processo de aprendizagem da habilidade leitora



Fonte: Elaborado pelo autor

É possível perceber que, para atingir a compreensão leitora, primeiramente faz-se necessário atingir outras habilidades, dentre elas, a fluência em leitura. No entanto, conforme observado nas citações, a leitura fluente contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da compreensão e conseqüentemente à leitura com proficiência, ou seja, podemos afirmar que existe uma ligação entre a leitura

fluyente e a compreensão, no entanto, ressaltamos que este não é o único elo, pois como observado, não é possível compreender o que está sendo lido sem associação entre o conhecimento prévio e as informações contidas no texto.

Como observado, é nítido a importância da fluência para o desenvolvimento da compreensão leitora e demais etapas constituintes da habilidade leitora, sendo esse o motivo que a tornou um componente com necessidade de ser avaliado.

Outro fator que contribuiu para que a leitura atingisse um patamar de destaque em meio às dificuldades apresentadas pelos estudantes, com necessidade de repensar políticas públicas educacionais para a superação dessa dificuldade foi o exame PISA. No próximo subitem realizaremos um comparativo a respeito da habilidade leitora, de modo a refletir sobre a relação dos resultados apresentados nas avaliações externas brasileiras do ciclo de alfabetização e do PISA.

## **2.2 Habilidade leitora: reflexão entre o PISA e as avaliações brasileiras no ciclo de alfabetização**

Mediante a divulgação de dados e informações apresentados por meio do sistema de avaliação externa, muito se tem discutido a respeito das dificuldades e problemas apresentados na educação básica brasileira, pois os resultados expressam números insatisfatórios gerando polêmicas em torno das estratégias e ações das políticas públicas, programas educacionais e de gestão. As avaliações externas em larga escala nos apresentam o quão deficitário está o ensino em nosso país, conforme divulgado no último resultado do PISA, referente ao ano de 2018. A prova é aplicada a cada 3 anos aos estudantes de todo o mundo, que se encontram na faixa etária de 15 anos, idade estimada para o término da escolaridade básica na maioria dos países participantes.

O PISA se enquadra nas avaliações externas de larga escala, a qual é organizada e elaborada de modo padronizado, a partir de uma Matriz de Referência, conforme consta:

As Matrizes de Referência, no contexto das avaliações em larga escala, indicam habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientam a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, indicam a construção de escalas de proficiência que definem a realização qualitativa e quantitativa do aluno no contexto da avaliação (INEP, 2020).

Em maio de 2018, o PISA foi aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC. Em nosso país foram envolvidas 597 escolas públicas e privadas com 10.961 alunos, selecionados por amostragem, a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes. Em torno de 7 mil professores também responderam questionários. Vale ressaltar que no PISA de 2018, houve a participação de 79 países.

Na tabela abaixo observamos o resultado do PISA no Brasil considerando os conhecimentos e habilidades aferidos em Leitura, Matemática e Ciências.

Figura 3- Resultados apresentados pela PISA aplicada no ano de 2018 referente à Leitura, Matemática e Ciências

RESULTADO DO PISA 2018						
PAÍS	LEITURA		MATEMÁTICA		CIÊNCIAS	
	RANKING	NOTA	RANKING	NOTA	RANKING	NOTA
B-S-J-Z (CHINA)*	1º	555	1º	591	1º	590
SINGAPURA	2º	549	2º	569	2º	551
MACAU (CHINA)	3º	525	3º	558	3º	544
HONG KONG (CHINA)	4º	524	4º	551	10º	517
ESTÔNIA	5º	523	8º	523	5º	530
CANADÁ	6º	520	12º	512	9º	518
FINLÂNDIA	7º	520	16º	507	7º	522
IRLANDA	8º	518	21º	500	23º	496
COREIA	9º	514	7º	526	8º	519
POLÔNIA	10º	512	10º	516	12º	511
<b>BRASIL</b>	<b>58º</b>	<b>413</b>	<b>71º</b>	<b>384</b>	<b>67º</b>	<b>404</b>

**Nota:** \*B-S-J-z (China) refere-se a quatro províncias chinesas participantes do PISA 2018: Beijing, Shanghai, Jiangsu e zhejiang

Fonte: <http://dadosroraimea.com/2020/01/resultado-da-avaliacao-do-pisa-m-2018/>

A partir dos resultados, é possível que cada país analise os conhecimentos e habilidades dos seus estudantes, visando elaborar políticas e programas educacionais, a fim de possibilitar a melhoria da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

Realizando uma breve análise quanto aos dados apontados pelo PISA, principalmente no que tange a leitura, podemos observar que o ensino brasileiro necessita, com urgência, repensar os programas educacionais elaborados até o momento e refletir sobre novas estratégias e ações que possam colaborar de maneira efetiva com a melhoria do desempenho escolar em leitura, bem como de outras questões que influenciam diretamente nos resultados.

O resultado do PISA vem ao encontro com as avaliações externas brasileiras, em que aponta a leitura como uma problemática, a qual deverá ser superada. Como parte dessa superação e dos programas educacionais, cria-se a avaliação de fluência leitora, a qual apresenta como justificativa a elaboração de estratégias para a melhoria do processo de aprendizagem.

No entanto, é possível avaliar a fluência na leitura em larga escala? No próximo capítulo apresentaremos o instrumento e a metodologia utilizada para tal. Para isso, teremos como base, a Prova Paraná Fluência aplicada em 2019 aos alunos do segundo ano do ensino fundamental I – anos iniciais, matriculados nas escolas públicas municipais do estado do Paraná.

### CAPÍTULO III

#### **AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA: É POSSÍVEL AVALIAR A LEITURA EM LARGA ESCALA?**

Nos estudos apresentados no capítulo anterior foi possível constatar que a leitura é uma habilidade extremamente importante, a qual deve ser bem conduzida na trajetória escolar do aluno, desde o primeiro contato com as letras, até sua apropriação enquanto leitor proficiente.

Contudo, percebe-se que durante o processo de alfabetização o ensino da leitura deve ser abordado de maneira enfática, sendo trabalhado numa rotina diária, exigindo paciência e muita atenção por parte do professor. Aprender a ler não é um processo simples, exige muito esforço e persistência do aprendiz, pois há necessidade de estabelecer muitas conexões, desde o reconhecimento do símbolo atribuindo a ele um nome, relacionando esse símbolo a sons, que em sua maioria, são irregulares e depois unir os sons partindo da observação de uma sequência de símbolos. Ao final desse processo inicial da aprendizagem em leitura, tem-se a necessidade em ouvir a leitura e estabelecer um significado ao seu significante<sup>19</sup>, demonstrando compreensão.

Em meio a todas essas conexões faz-se necessário ter um olhar constante e atento por parte do professor, pois ao mediar todo o processo, concomitantemente irá analisar e avaliar o que o aluno já internalizou e o que ainda é preciso ser internalizado, ou seja, a avaliação quanto ao processo de apropriação da leitura ocorre *in lócus*, na relação diária de ensino e de aprendizagem.

Como já dito anteriormente, os resultados das avaliações externas têm mostrado em que direção as políticas públicas precisam seguir, ou seja, investir em ações e estratégias que auxiliem o professor, equipe pedagógica e gestor escolar na melhoria de todo o processo de alfabetização. Com base neste argumento, surgem

---

<sup>19</sup> Significado e significante: Nos estudos linguísticos o significado representa a imagem que vem à memória quando se ouve uma palavra, já o significante representa a atribuição de letras ao escutar uma palavra, ou seja, ao escutar a palavra “flor” nos referimos ao significado o desenho que vem a nossa mente e significante as letras que compõem a palavra.

os programas de alfabetização trazendo um novo formato de avaliação externa, com intuito de analisar especificamente a leitura, como é o caso da avaliação de fluência.

Esta modelagem de avaliação voltada à alfabetização que chegou ao Brasil, avalia a leitura dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, analisando as habilidades de fluência e compreensão.

### **3 Organização da avaliação de fluência leitora**

A avaliação de fluência apresenta um formato diferente dentre as demais avaliações aplicadas até então no Brasil. Ao utilizar o termo “diferente”, estamos comparando-a com as avaliações “tradicionais”, em que há necessidade de apresentar o instrumento em folha impressa, contudo, avaliar a leitura do estudante quanto a sua habilidade em fluência só será possível ouvindo-o ler. Até neste momento não há nada de novo se pensarmos na situação em que o professor é o avaliador e seu aluno, em sala, é o leitor a ser avaliado, no entanto, como a Avaliação de Fluência é uma avaliação externa e em larga escala, não há possibilidade de o avaliador estar em contato com o aluno para observá-lo a realizar a leitura.

A fim de compreender o que se avalia e como a leitura fluente é avaliada em larga escala, apresentaremos e explicaremos nos tópicos: indicadores avaliados, estrutura, aplicação, correção e perfil do leitor, a Prova Paraná Fluência aplicada no ano de 2019 aos alunos matriculados nas turmas de 2º anos do ensino fundamental das escolas municipais.

#### **3.1 Indicadores avaliados**

Como parte de um processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação escolar, sendo ela, interna ou externa, pode possibilitar reflexões por parte dos governantes, equipes técnicas das secretarias de educação, gestores escolares e professores, com vistas a direcionar novos encaminhamentos para um único objetivo: aprendizagem do aluno. Neste sentido, Sant'anna define a avaliação como:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático (SANT'ANNA, 1995, p.29-30).

Contudo, ao planejar uma avaliação é imprescindível ter clareza do que se pretende avaliar, ou seja, delimitar indicadores que possibilitem apresentar dados coesos e precisos. Diante disto, no planejamento da avaliação alguns aspectos precisam ser considerados:

- a) Linguagem a ser utilizada: clara, esclarecedora, objetiva;
- b) A contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;
- c) O conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;
- d) Estar coerente com os propósitos de ensino; e) Explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio (FERNANDES; FREITAS, 2008, p.29).

Sendo assim, antes de pensar no planejamento e delimitação de indicadores da avaliação de fluência leitora, precisamos conhecer e compreender a habilidade em destaque nesta pesquisa: leitura fluente.

Na área da educação pouco se falava sobre a importância em desenvolver no leitor a habilidade de ler de maneira fluente, no entanto, este cenário começou a mudar a partir da publicação do *National Reading Panel* (NRP) no ano de 2000. Tal documento foi produzido pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) em conjunto com a Secretaria dos Estados Unidos, o qual apresentou dados de pesquisas referente a pontos importantes relacionados à alfabetização, sendo eles: consciência fonológica, instrução fônica, fluência em leitura, vocabulário e compreensão textual.

A partir do referido documento alguns pesquisadores estrangeiros despertaram o interesse pela fluência em leitura (Pikulski & Chard, 2005; Coelho, 2010; Kuhn, Schwanenflugem & Meisinger, 2010). Contudo, apesar do *National Reading Panel* apontar que, por grande parte do século XX os pesquisadores compreenderam que fluência se voltava basicamente para o reconhecimento de palavras, sendo considerada pouco relevante, em 1974 LaBerge e Samuels

apresentaram uma visão contemporânea sobre a concepção de fluência na leitura. Na publicação os autores apontam que a retenção de informações durante a leitura é bastante complexa, em que o leitor necessita utilizar a percepção visual e sonora para desenvolver a automaticidade.

Atualmente a fluência em leitura oral é um dos pontos que merece destaque no âmbito educacional em todos os países, a considerar os efeitos no desempenho escolar dos alunos apresentados nas avaliações de larga escala, isso porque compreende-se que a leitura fluente está diretamente ligada à compreensão leitora.

Conforme Cagliari (2008), “para que um leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta decifrar os sons da escrita das palavras. Um texto vive das relações entre as palavras e as frases em todos os níveis linguísticos.”

Soares (2020) afirma que “Leitura com fluência significa reconhecimento rápido e correto de palavras e de um conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto”.

Segundo os autores, é possível notar que a habilidade de ler de maneira fluente envolve vários componentes, os quais serão analisados para a obtenção de dados na avaliação de fluência leitora.

Na avaliação de fluência realizada em 2019 foram divulgados dois indicadores, sendo eles relacionados à participação e ao desempenho. A análise entre os estudantes previstos e aqueles que se fizeram presentes no dia da avaliação gerou os dados referentes ao indicador de participação. Quanto ao desempenho, foram definidos três perfis de leitor, os quais possibilitam descrever um padrão de leitor.

Considerando a necessidade em planejar a avaliação e dada a relevância no que se refere à delimitação dos indicadores a serem avaliados, o CAEd/UFJF realiza a análise de leitura observando: Precisão (número de erros/acertos), Fluidez (velocidade/palavras por minuto) e Prosódia (cadência, entonação e ritmo), os quais apresentaremos para auxiliar no conhecimento e compreensão da avaliação.

### **3.1.1 Precisão**

O primeiro componente a ser avaliado na avaliação de fluência é a precisão, a qual consiste em reconhecer ou decodificar as palavras corretamente, para isso é



fundamental que o leitor domine o sistema alfabético e apresente capacidade em associar fonema ao grafema.

Nas pesquisas desenvolvidas, Coltheart (2001) conseguiu verificar, por meio de um programa computacional, como ocorre o processo de leitura em voz alta. No entanto, Coltheart não foi o precursor deste estudo. Em 1922, Saussure abordou o tema procurando explicar que a leitura ocorre de duas maneiras, a depender da familiaridade ou não que o leitor apresenta perante a palavra que irá ler. Diante disto é compreendido que:

[...] também existe a questão da leitura. Lemos de duas maneiras; a palavra nova ou desconhecida é decomposta letra por letra, mas uma palavra comum ou familiar é vista em um único vislumbre, sem preocupação com as letras individuais: sua forma visual funciona como um ideograma (COLTHEART, 2013 p.24 apud SAUSSURE, 1922, p. 34)

Coltheart et al (2001) atribuiu para esse modelo o termo, dupla rota de leitura em voz alta, considerando que o leitor faz uso de duas rotas cognitivas no processo de reconhecimento da palavra escrita até a oralização desta, a depender do seu contato com a palavra que deve ser lida.

Uma dessas rotas é a rota fonológica, a qual consiste no processo de leitura em que o leitor, geralmente em fase inicial de alfabetização, necessita estabelecer sonoridade às letras que compõem uma determinada palavra, isto é, decodificar a palavra. Contudo, a rota fonológica também poderá ser ativada por leitores fluentes diante de palavras que não fazem parte do seu dicionário léxico mental, ou seja, em palavras totalmente desconhecidas.

Na maioria dos testes de leitura oral aplicados aos alunos em fase inicial de alfabetização, a precisão é um dos primeiros pontos a serem avaliados, pois além de apontar se o aluno realiza a leitura de palavras de maneira correta, sem trocas de letras e fonemas, também é possível perceber se o aluno está fazendo uso da rota fonética ou já avançou para o uso da rota lexical.

Para mensurar a precisão em uma avaliação de leitura oral, na maioria das vezes, é realizado o cálculo partindo do número de palavras lidas corretamente em um minuto, dividido pelo número de palavras lidas.

A seguir, procuraremos explicar a leitura realizada por meio da rota lexical, a fim de compreender a relação estabelecida com o desenvolvimento da automaticidade, a qual se faz necessária para considerar a leitura fluente.

### **3.1.2 Fluidez**

Outro ponto importante a ser avaliado nos testes de leitura oral é a capacidade de ler com fluidez, ou seja, realizar a leitura sem pausas, sem a necessidade de direcionar a atenção exclusivamente no reconhecimento de grafemas associados aos fonemas. É realizar a leitura com base visual, sem necessidade de decodificar a palavra, apenas reconhecê-la automaticamente.

Ao referirmos sobre o reconhecimento automático de palavras, estamos apontando uma habilidade extremamente importante para a precisão da leitura, compreendida como automaticidade na compreensão da palavra escrita sem a necessidade de esforço cognitivo (Laberge; Samuels, 1974; Fuchs et al, 2001; Rasinski, 2004a).

Ao realizar a leitura em voz alta com automaticidade, Ehri (2005) explica que o leitor ao olhar para uma palavra que ele utiliza constantemente, ou seja, de pleno domínio, a sua memória lexical é acionada e então é realizada a leitura de maneira rápida e unificada, sem necessidade de esforço para a identificação e reconhecimento das letras, bem como o de estabelecer relação fonológica fragmentada. Neste caso, a leitura é realizada por meio da rota lexical que é um dos processos que faz parte do modelo de dupla rota, apresentado por (Coltheart et al, 2001; Coltheart, 2013).

A rota lexical, na maioria das vezes, é utilizada por leitores hábeis, que já tem armazenado em sua memória um dicionário amplo de palavras familiarizadas. Neste sentido, quando o leitor se depara com uma palavra bem conhecida, ele se conectará com sua memória lexical onde também estão armazenados os conceitos semânticos, isto é, o significado da palavra. Lupker (2013) explica que a memória mental é como se fosse um dicionário na mente onde estão arquivadas todas as palavras que o leitor já está bem familiarizado, ou seja, palavras conhecidas que não precisam ser decifradas, letra por letra, para ler e compreendê-las. Desta forma, o

leitor não necessitará realizar esforço cognitivo para decodificar a palavra, podendo direcioná-lo basicamente para a compreensão.

Para Logan (1997) a velocidade e a precisão desenvolvem-se concomitantemente, pois conforme o leitor apresenta melhora na precisão da leitura, também apresentará melhora na velocidade. Para o autor, a prática de leitura possibilita desenvolver a velocidade desta, pois a partir do momento que o leitor lê uma determinada palavra por diversas vezes, seu reconhecimento será automático e a leitura acontecerá de maneira instantânea.

### **3.1.3 Prosódia**

O último componente a ser avaliado na leitura fluente corresponde à prosódia, a qual se refere à habilidade em ler com expressão, ritmo e entonação. Conforme Rasinski (2004a), a partir do momento que o leitor desenvolve uma leitura com automaticidade, poderá direcionar suas capacidades cognitivas de modo a apresentar entonação adequada, expressão oral e ritmo no momento da leitura. É a partir da prosódia que se estabelece o elo entre a fluência e a compreensão leitora.

Para Cagliari (2002), a prosódia é o ponto fundamental de ligação entre a leitura e a compreensão, ou seja, ela conduz o valor a ser atribuído às distintas partes de um texto, fazendo uso da entonação e ritmo adequado, respeitando as pausas necessárias durante a leitura em voz alta. Desta forma, os leitores que se utilizam dos elementos prosódicos de maneira apropriada durante a leitura em voz alta, demonstram compreender a sintaxe do texto, ou seja, a construção do significado.

Soares (2020), aponta que para a leitura ser fluente, se faz necessário o reconhecimento rápido e correto das palavras ou de um conjunto de palavras, bem como da aquisição da habilidade de ler com ritmo e entonação, os quais são fundamentais para a compreensão textual.

No entanto, para que o leitor realize a leitura com ritmo e entonação, faz-se necessário estabelecer estratégias de modo a desenvolver esta habilidade. Um exemplo de estratégia que colabora de maneira eficaz é a leitura em voz alta, em

que exige atenção aos elementos de expressividade, os quais contribuem para a compreensão do texto.

Conforme Menegassi (1995), para se desenvolver a habilidade de leitura fluente, com rapidez, proficiência e competência é indispensável estabelecer estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, as quais auxiliarão o leitor a decodificar, compreender e interpretar o texto lido:

- **Seleção:** o leitor pode selecionar as informações que mais o interessam no texto, deixando de lado aquilo que não lhe interessa naquele momento.
- **Antecipação:** estratégia que é desenvolvida durante a leitura, em que o leitor vai criando hipóteses e previsões a partir das informações contidas no texto, as quais podem ser confirmadas ou não ao longo do texto.
- **Inferências:** ação que possibilita ao leitor inferir diante das informações do texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto apresentado.
- **Verificação:** possibilita ao leitor verificar com exatidão se as estratégias anteriores adotadas foram eficazes, de modo a contribuir com a construção de sentido no texto lido.

Segundo Menegassi (2005), a efetivação positiva dessas estratégias em sala de aula, dependerá do encaminhamento proposto pelo professor aos seus alunos, considerando fundamental trabalhá-las antes, durante e depois da leitura.

Partindo dos estudos apresentados pelos autores é possível perceber que a prosódia se refere a leitura com ritmo e entonação, a qual apresenta diferença a depender do gênero textual lido, como é o caso da leitura de poesia, em que o ritmo e entonação apresentam musicalidade e uma certa leveza oral, diferente do gênero notícia que apresenta um ritmo mais linear, com pouca nuance na entonação da voz. Diante deste fato, podemos refletir sobre os apontamentos de Daane et al (2005), os quais afirmam que a partir do instante que o leitor apresenta a prosódia na leitura estará automaticamente demonstrando que é capaz de compreender o que leu.

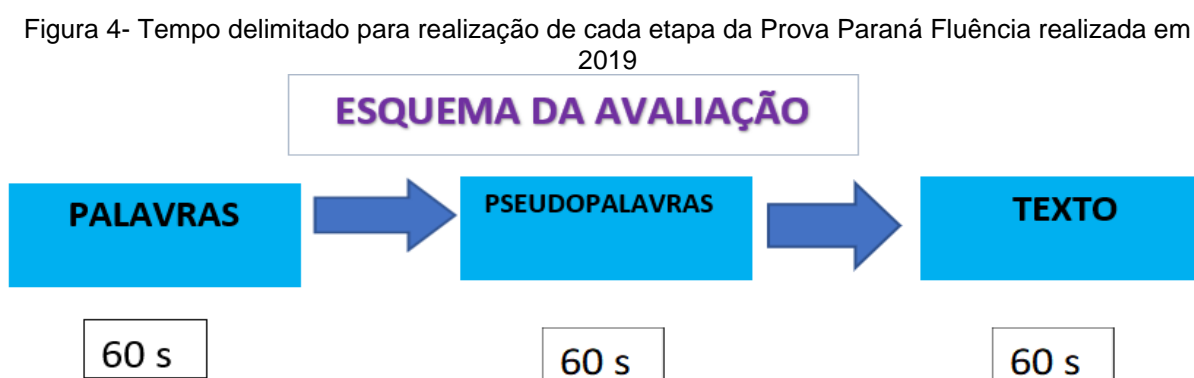
### **3.2 Estrutura**

Diante da demanda em desenvolver um instrumento avaliativo capaz de mensurar o nível de capacidade leitora dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental I – anos iniciais dos cinco estados já mencionados, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) desenvolveu um aplicativo capaz de capturar a leitura do aluno e avaliar, tendo como base um parâmetro de cálculo.

Segundo informações encontradas no site institucional CAEd/UFJF, o aplicativo é uma ferramenta capaz de avaliar a fluência em leitura com maior precisão, objetivando auxiliar o professor quanto ao desempenho da habilidade leitora de seus alunos. No próprio aplicativo, o qual deve ser baixado no smartphone, é possível realizar o cadastramento dos alunos, das turmas e das pessoas designadas a aplicar os testes.

Durante a aplicação do teste não se faz necessário que o aparelho de celular esteja conectado à internet, somente é preciso se conectar a uma rede de internet em dois momentos, para baixar o aplicativo no smartphone e no momento de sincronização dos áudios gravados.

A aplicação do teste é dividida em três blocos de leituras, sendo determinado o tempo de 60 segundos para cada leitura, conforme observado no esquema:



Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Na sequência apresentaremos as três atividades que foram utilizadas para a realização desta avaliação explicando cada uma delas. Ressalta-se que todas as informações foram colhidas no site da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná.

Para realização da 1ª etapa é apresentada ao aluno uma lista composta por 80 palavras dicionarizadas, ou seja, palavras existentes em nossa língua materna. Para a seleção desses vocábulos são elencados alguns critérios considerando: a familiaridade que o aluno tem com as palavras, baseando-se na sua etapa de escolaridade; palavras com extensões variadas (número de letras e sílabas); composição das palavras quanto à estrutura silábica, sílabas canônicas (consoante+vogal) e não canônicas (consoante+vogal+consoante, consoante+consoante+vogal); presença de regularidades ortográficas/fonéticas nas palavras; presença de irregularidades ortográficas/fonéticas.

Abaixo disponibilizamos a lista das 80 palavras dicionarizadas que foram apresentadas aos alunos e solicitado para que realizassem a leitura sem intervalos, durante o tempo de 60 segundos. Nesta etapa foi realizada a análise da quantidade de palavras lidas corretamente com base no indicador fluidez (velocidade/palavras por minuto).

Figura 5- Lista de palavras utilizada para realização da primeira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019

LIRA	CAFIFA	MARIDO	RIVAL	ELITE
BADALO	GEMIDO	FACE	AÇAÍ	FATURA
IRA	LANÇA	NABABO	QUEDA	PEÃO
CARACA	JOIA	CACHO	PERITO	BAIXO
PANE	GABIRU	EIXO	OPALA	GAFE
JURADO	ABA	DANÇA	NISSEI	DÉCADA
LETIVO	GIBÃO	ORAL	CACO	EDEMA
PIGARRO	ZONA	TABEFE	SABIDO	PAR
JUNHO	IMO	BARETA	MACIÇO	REFIL
TARIFA	SALAME	RÃ	VALETE	URUBU
XOTE	IDOSO	VEREDA	BOI	REMELA
IATE	RELATO	TORRADA	USINA	XAVECO
VAGA	ZINCO	NELORE	ZIGOTO	TARECO
SAFENA	MARTE	BOLOR	BÍPEDE	MESURA
VÃO	RESSACA	FADIGA	BIOMA	VELOZ
BEBIDA	RAIO	CALOTE	LADINO	MILHA

Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Vamos apresentar alguns exemplos de palavras que se encaixam nos critérios estabelecidos, no entanto, analisamos que todas as palavras obedecem aos critérios, por vezes, em mais de um.

Quadro7- Exemplos de palavras que atendem os critérios estabelecidos para avaliação de leitura na primeira etapa da Prova Fluência 2019.

<b>Palavras familiarizadas (considerando e escolaridade - 2º ano)</b>	MARIDO, BEBIDA, SALAME
<b>Silábicas canônicas (C+V)</b>	VEREDA, TARIFA, TABEFE
<b>Sílabas não canônicas (C+V+C)</b>	VELOZ, ZINCO, DANÇA
<b>Sílabas não canônicas (C+C+V)</b>	CACHO, JUNHO, MILHA
<b>Regularidades ortográficas/fonéticas</b>	JURADO, OPALA, ZONA
<b>Irregularidades ortográficas/fonéticas</b>	AÇAÍ, LANÇA, MACIÇO

Fonte: Elaborado pelo autor

Na 2ª etapa é apresentada ao aluno uma lista com 60 pseudopalavras, ou seja, palavras não conhecidas, sem correspondência com significados. Essas palavras não possuem interferências morfológicas, lexicais, sintáticas e/ou semânticas<sup>20</sup>, pois nesta etapa avaliativa o foco será exclusivamente, no processo fonológico. Considerando o processo de aquisição da habilidade leitora por meio da relação entre o grafema observado com o som correspondente, o aluno não conseguirá realizar a leitura, se não pelo processo fonológico, por constarem na lista, palavras não existentes em nosso vocabulário.

Nesta etapa os critérios adotados para a seleção dos vocábulos são compreendidos em: palavras com diferentes sônicas e não canônicas); presença de regularidades e irregularidades ortográficas (ou seja, relação direta e/ou indireta entre grafemas e fonemas).

<sup>20</sup> Esses termos referem-se às partes da gramática. A morfologia estuda a estrutura e a formação das palavras. A parte lexical é responsável pelo vocabulário de palavras. A sintática é a parte da semiótica que trata da combinação dos signos entre si. A semântica estuda a relação entre o significado e o significante.

Figura 6- Lista de pseudopalavras utilizada para realização da segunda etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019

CEFU	PAPUGA	BERREU	ZÃO	CECATE
DELOÇA	SARAPU	COFÃ	VAREFA	SEOL
PEL	DICANO	BASSURA	CEBASA	LATUTE
QUIDÃ	JABERA	SELI	RASITE	GOLIPA
NOREVICE	ACAVO	FITABA	XALITO	PEIFA
ZIFÃO	PASODA	GIBUCA	FERAGI	CIBÃO
JEDAL	CAFISADA	BOTEDE	ROBU	TOLECO
DILHE	TRAL	PILIU	GARELO	CHIGA
GIMES	LOTADE	CHAFURA	FENHO	GONA
ARREGGE	LIFER	DAGEM	MITAL	AREDE
PECATE	VEGI	MERIL	QUIJE	LERUA
GOGI	BIPASSE	PIDETO	TAPESA	NUFETI

Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Ao analisar a tabela, procuramos mostrar que os critérios adotados para esta etapa, realmente correspondem às palavras selecionadas. Para isso, apresentamos os exemplos a seguir:

Quadro 8- Exemplos de pseudopalavras que atendem os critérios estabelecidos para a avaliação de leitura na segunda etapa da Prova Paraná Fluência 2019

Diferentes extensões	menor: PEL, ZÃO média: VEGI, GOGI maior: CAFISADA, NOREVICE
Sílabas Canônicas	LOTADE, SELI, CEFU
Sílabas Não Canônicas	QUIJE, DILHE, CHIGA
Regularidades ortográficas	PIDETO, REBU, SARAPU
Irregularidades ortográficas	QUIDÃ, DELOÇA, CHAFURA

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a 3ª etapa é disponibilizado para leitura um texto narrativo de domínio público, de uso comum no ambiente escolar, no entanto, de uso não recorrente nos materiais didáticos. Para a leitura do texto será fixado o mesmo tempo das demais etapas, ou seja, 60 segundos.



A narrativa do texto selecionado possui estruturas sintáticas compatíveis com o nível de leitura esperado aos alunos matriculados nas turmas de alfabetização e apresenta uma quantidade média entre 150 e 180 palavras. O tipo de letra do texto, se difere das duas etapas anteriores, sendo este apresentado a formatação em fonte script, seguindo recomendações dos Referenciais Curriculares em vigência, os quais apontam que nesta etapa de escolaridade, os estudantes devem reconhecer as diferentes grafias do alfabeto.

No momento em que o avaliador ativar o cronômetro da gravação, o aluno inicia a leitura do texto parando a gravação aos 60 segundos, no entanto, é oportunizado ao aluno realizar o término da leitura, mesmo sem gravação, a qual possibilita responder às cinco questões que servirão para a análise da compreensão.

Para responder às questões, o avaliador deve realizar a leitura das perguntas e ao ouvir a resposta do aluno, ele deve marcar umas das opções: certo, errado ou não respondido. Abaixo disponibilizamos o texto e as questões da avaliação.

Figura 7- Texto utilizado para realização da terceira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019

**A DONINHA E O MORCEGO**

Um morcego caiu no ninho de uma doninha que, com um pulo, o pegou. O morcego pediu que não o devorasse, mas a doninha não aceitou, dizendo que ele era um rato e que seria seu jantar.

Apesar do medo, o morcego mostrou suas asas e disse que era um pássaro. Depois, implorou para que a doninha o deixasse ir embora. A doninha olhou melhor para o coitado e o deixou partir.

Dias depois, o morcego caiu de novo, mas no ninho de outra doninha, que era inimiga dos pássaros. Assim que prendeu o morcego, ela preparou-se para comê-lo, como se o mesmo fosse um deles.

Então, o morcego começou a gritar, dizendo que aquilo era um abuso, que os pássaros possuíam penas, que ele não tinha nenhuma e que era, sim, um simples rato.

A doninha reparou bem no bicho e, como queria muito comer um pássaro, resolveu soltar o morcego.

Assim, de atrapalhado, o morcego virou esperto e se salvou por duas vezes.

Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Figura 8- Questões relacionadas ao texto “A doninha e o morcego” utilizadas para aferir a compreensão leitora, as quais fazem parte da terceira etapa da Prova Paraná Fluência realizada em 2019

## Questões de compreensão do texto:

 Onde o morcego caiu?

*Respostas plausíveis:*

1. A criança pode dizer que **ELE CAIU NO NINHO.**
2. A criança pode dizer que **ELE CAIU DENTRO DE DOIS NINHOS.**
3. A criança pode dizer que **ELE CAIU NO NINHO DA DONINHA.**
4. A criança pode dizer que **ELE CAIU NO NINHO DE UMA DONINHA.**
5. A criança pode dizer que **ELE CAIU NO NINHO DE DUAS DONINHAS.**

**ATENÇÃO!** Aguarde o aluno responder e marque **CERTO** ou **ERRADO** no aplicativo (ou a opção **N/R**), ao término da resposta de cada pergunta.


• FAÇA a segunda pergunta:

 Que bicho o morcego disse ser para enganar a primeira doninha?

*Respostas plausíveis:*

1. A criança pode dizer que **ELE DISSE SER UM PÁSSARO.**
2. A criança pode dizer que **ELE DISSE SER UM PASSARINHO.**


• FAÇA a terceira pergunta:

 Que bicho o morcego fingiu ser para enganar a outra doninha?

*Respostas plausíveis:*

1. A criança pode dizer que **ELE DISSE SER UM RATO.**
2. A criança pode dizer que **ELE DISSE SER UM RATINHO.**

• FAÇA a quarta pergunta:

 O morcego disse que ele era diferente dos pássaros em quê?

*Respostas plausíveis:*

1. A criança pode dizer **POR CAUSA DAS ASAS.**
2. A criança pode dizer **PORQUE ELE NÃO TINHA PENAS.**
3. A criança pode dizer **PORQUE OS PÁSSAROS TÊM PENAS.**

• DIGA que você fará a última pergunta que é:

 Por que a segunda doninha resolveu soltar o morcego?

*Resposta plausível:*

1. A criança pode dizer que **ELA QUERIA JANTAR.**
2. A criança pode dizer que **ELA NÃO GOSTAVA DE COMER RATOS.**
3. A criança pode dizer que **ELA NÃO GOSTAVA DE COMER PENAS.**
4. A criança pode dizer que **ELA QUERIA COMER UM PÁSSARO.**

Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Ao analisar o texto, consideramos ser um pouco extenso, dada a necessidade de elaboração das cinco questões de compreensão, no entanto, geralmente os alunos com leitura fluente realizam mais de um terço da leitura do texto.

Ressalta-se que a intenção deste capítulo está voltada à apresentação da Prova Paraná Fluência, no que tange a sua organização e estrutura. Quanto a análise das etapas avaliativas de que se constitui esta avaliação, esta será abordada no capítulo IV desta pesquisa.

### **3.3 Correção dos áudios**

Após o aplicador realizar a sincronização dos áudios, os arquivos são encaminhados para o portal de correção do CAEd/UFJF, os quais serão distribuídos aos corretores, sem tipo algum de identificação, ou seja, não se disponibiliza nome do estudante, escola ou a rede de ensino em que está vinculado. Ressalta-se que cada aluno registra três áudios diferentes, um para cada etapa, contudo, cada um desses três áudios é distribuído à corretores distintos.

Conforme consta, os corretores possuem graduações na área de linguagem e/ou alfabetização, licenciados em Pedagogia, Letras e/ou Normal Superior, destaca-se a importância de que esses corretores possuem experiência docente. Durante o processo de correção, os corretores são acompanhados por um supervisor, o qual procura sanar as dúvidas, monitorar quanto a correção e comunicar à coordenação do CAEd/UFJF, situações adversas que possam ocorrer.

Em todas as etapas da correção, avalia-se somente o que o aluno leu durante as três gravações. O conjunto de listas elaboradas por palavras e pseudopalavras possui uma quantidade de termos, os quais atendem a todos os perfis de leitores, sendo que estas, servem como base para avaliar a fluidez e velocidade das palavras lidas no intervalo de 1 minuto. Já na leitura do texto, além de avaliar esses dois componentes, também se observa o comportamento do aluno em relação à prosódia.

Para chegar ao resultado de cada leitura gravada, utilizou-se como parâmetro de cálculo (métrica) o espaço temporal de 60 segundos, a fim de chegar ao resultado para cada leitura gravada.

Vale ressaltar que neste modelo de avaliação, a chave de correção prevê análises específicas para alunos que apresentam problemas na fala, no entanto, aqueles com deficiências de fala ou que fazem uso da Língua Portuguesa como segundo idioma, não há correção específica, mas são analisadas. Quanto aos critérios de avaliação para estudantes com necessidades específicas estão em fase de estudo pela equipe pedagógica do CAEd/UFJF.

### 3.4 Seleção de critérios como base para definição de perfil do leitor

A partir dos critérios definidos são traçados três perfis de leitores, sendo: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente. A classificação quanto ao perfil do leitor varia de acordo com o resultado apresentado e com os critérios estabelecidos a cada um.

Abaixo apresentaremos cada perfil de leitor com os critérios estabelecidos a eles.

Quadro 9- Relação de critérios que correspondem a cada perfil de leitor apresentado na Prova Paraná Fluência 2019

PERFIL DE LEITOR	CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA CADA PERFIL DE LEITOR
<b>Pré-leitor</b>	Não apropriação dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita;
	Não dispõe de condições para realizar a leitura oral, mesmo que de palavras isoladas;
	Apresenta dificuldade quanto a decodificação de palavras, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica. É possível que o aluno identifique e reconheça as letras, no entanto, não atribui relação sonora a elas.
	Consegue ler uma ou outra palavra de modo isolado, porém apresenta leitura silabada, com excesso de pausas e diversos desvios no que tange à relação entre grafema (letras) e fonemas(sons).
	Lê em média 10 palavras de padrões silábicos variados, independente ao número de acertos (fluidez). Apresenta maior fluidez em palavras compostas com sílabas canônicas e de menor extensão.
	Lê em média até 5 pseudopalavras.
	Lê palavras e pequenas sequências textuais, no entanto de forma lenta

<b>Leitor Iniciante</b>	e silabada, causando dificuldade de compreensão, especialmente em palavras com sílabas não canônicas.
	Lê mais de 11 palavras, independente do padrão silábico;
	Lê mais de 5 pseudopalavras, compostas por padrões silábicos distintos.
	Apresenta precisão de leitura abaixo de 90%, devido as fragilidades apresentadas na compreensão dos vocábulos, as quais ocorrem devido a lentidão na transposição da relação grafema e fonema durante o processo de decodificação.

<b>Leitor Fluente</b>	Decodifica as palavras com facilidade e rapidez, possibilitando compreender o que foi lido.
	Em textos com estrutura sintática complexa e extensa, pode apresentar dificuldade em respeitar a pontuação, entonação e pausa, dificultando a compreensão do que foi lido.
	O processo de alfabetização está consolidado, no entanto, não é considerado leitor proficiente, tendo em vista que a proficiência é demonstrada a partir do momento em que o leitor é capaz de identificar informações implícitas e realizar inferências no texto.
	Lê e estabelece sentido para o que leu em sequências textuais, como por exemplo, aquelas que mesclam estruturas morfossintáticas diversificadas, com uma extensão média entre 150 e 180 palavras, lidas com precisão superior a 90% (ou seja, acima de 65 palavras corretas).
	Reconhece elementos prosódicos básicos, como ritmo, entonação e pausas.
	Acerta de 3 a 5 perguntas referentes ao texto lido.

Fonte: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/202006/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202006/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf)

Ao observar a descrição detalhada da Avaliação de fluência compreendida entre: etapas de aplicação, componentes avaliados, critérios selecionados e definição dos perfis de leitor, percebemos que nesta avaliação é possível determinar em que perfil de leitor o aluno se enquadra, sendo possível fornecer dados do que o aluno domina no processo de apropriação da leitura e quais ainda não foram apropriados.

Com base nessas informações, a direção, equipe pedagógica e professor poderão elaborar estratégias e ações com vistas a sanar as dificuldades apontadas, a fim de atingir o objetivo de desenvolver a leitura fluente nos alunos do segundo ano do ensino fundamental I. Destaca-se ainda, que esta avaliação apresenta dados específicos de cada aluno, fator importante ao professor para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, diferente de muitas que apresentam resultados amplos, os quais evidenciam o objetivo de mensuração.

Outra questão que julgamos ser de extrema importância é o fato de que os resultados não são divulgados de modo público, isto é, são disponibilizados apenas à Secretaria de Educação de cada município, à equipe gestora e professores de cada unidade escolar. Diante disso, notamos que tal avaliação não tem objetivo de classificar entre melhores e piores colocações, mas ressalta-se que os instrumentos utilizados nas etapas avaliativas contribuirão, de uma certa forma, para que em avaliações futuras, no caso da Prova Saeb, a classificação ocorra, tendo em vista o caráter preparativo que ela apresenta.

Contudo, mesmo diante das conclusões a respeito dos dados que a avaliação nos possibilita ter acesso, algumas indagações ainda permeiam sobre o objeto pesquisado. Neste viés, duas questões ainda precisam ser analisadas e refletidas: O perfil a que o aluno se enquadra condiz com o que ele demonstra ter aprendido na escola? Qual o motivo que levou o estado a desenvolver uma avaliação para os alunos de escolas municipais? A partir destes questionamentos que conduziremos a pesquisa no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### PROVA PARANÁ FLUÊNCIA: CONSOLIDAÇÃO POR MEIO DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS

Neste capítulo apresentamos o Programa Educa Juntos, o qual se implementou com base na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo decreto de nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Para isso, analisaremos os objetivos e estrutura organizacional do referido programa, o qual está disponível na página oficial e no canal do *youtube* da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná.

O estudo e análise de tal programa foi necessário para compreender o contexto de articulação e parceria entre estado e municípios, bem como visualizar a Prova Paraná Fluência como uma das ações que, por meio de seu resultado, permite o controle do estado sobre seus municípios.

#### 4. O contexto nacional dos programas educacionais

Erradicar o analfabetismo no Brasil é uma meta que está longe de ser alcançada, tendo em vista os índices apresentados no último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2019, em que aponta a taxa de 6,6% de brasileiros não alfabetizados. Apesar do país ter apresentado uma discreta melhora com relação ao ano anterior (2018), em que a taxa era de 6,8%, o número de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é um grande desafio, o qual consta no Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, com prazo para ser cumprido em 2024.

Neste viés, a alfabetização tem se destacado em meio ao campo das políticas educacionais, haja visto que, apresenta-se como ponto central, responsável pela mudança na área educacional. Internacionalmente, tal fato se torna notório no documento intitulado “Educação para todos: o compromisso de Dakar”<sup>21</sup>, o qual foi elaborado no Fórum Mundial de Educação, em Jomtiem, no ano de 2020. O referido

---

<sup>21</sup> Educação para todos: o compromisso de Dakar”: título referente a um dos principais documentos mundiais voltados a educação. Tal declaração apresenta definições e novas estratégias voltadas a aprendizagem, possibilitando a todos o acesso aos conhecimentos básicos.

documento é composto por seis metas focalizadas na alfabetização, sendo que estas deveriam ser alcançadas até o ano de 2015:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.
- VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (DECLARAÇÃO DE DAKAR,2020).

No Brasil, conforme consta na Constituição de 1988, já se mencionava a necessidade de políticas educacionais voltadas à alfabetização. Contudo a implantação destas políticas se deu a partir da implementação do PNE, o qual ocorreu devido a aliança entre o governo e o setor privado.

Nessa lógica, de acordo com Pereira (1997), é notável a intenção do governo federal brasileiro em encontrar dados e resultados, de modo a contribuir na gestão e implantação de políticas educacionais. Tal fato foi responsável pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, no ano de 1993, em que previa a implantação e execução de diversas ações com a justificativa de melhorar a educação brasileira. Destaca-se nessas ações, a implementação de programas educacionais e a criação de instrumentos avaliativos, tanto a nível federal quanto a nível estadual.

Com o decreto de nº 9.765 de 11 de abril de 2019, institui-se a Política Nacional de Alfabetização, a qual anuncia que a União, em colaboração com os



Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implantará programas e ações com vistas a promover a melhoria da qualidade da alfabetização.

#### **4.1 Programa Educa Juntos: implantação e organização estrutural**

Diante da necessidade de implantar um programa voltado à alfabetização, o governo do estado do Paraná, por meio do decreto governamental nº 5857 de 5 de outubro de 2020 institui o Programa Educa Juntos, resultado de parceria entre o governo do estado do Paraná e as 399 prefeituras municipais. Além dos aspectos que giram em torno da oferta de ensino com qualidade, voltados especificamente para as turmas de alfabetização, o programa apresenta outros objetivos, os quais merecem atenção:

V - ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública;

VI - disponibilizar material de apoio pedagógico impresso a partir de 2021 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEP para as redes municipais de ensino;

VII - compartilhar práticas inovadoras e estratégias relacionadas à gestão da educação com as redes municipais de ensino;

VIII - promover ações de reconhecimento para as redes municipais de ensino com os maiores resultados e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes (EDUCA JUNTOS, 2020).

Com vistas a cumprir tais objetivos, o programa propõe para o seu desenvolvimento três eixos estruturantes: Governança Participativa, Práticas Pedagógicas e Política de Reconhecimento, conforme apresentados pelo atual secretário de educação do estado do Paraná, Renato Feder, durante o evento oficial de lançamento, no canal oficial da SEED no *youtube*. Tais eixos são considerados pilares norteadores do referido programa, em que serão detalhados no item seguinte.

#### 4.1.1 Eixo: Governança Participativa

O Programa Educa Juntos apresenta em sua gestão os moldes de rede colaborativa, em que são estabelecidas diversas parcerias entre o governo estadual, órgãos de articulação, municípios e empresas privadas, os quais são responsáveis por toda organização e funcionamento desta política educacional. Com vistas a garantir o funcionamento do programa, organizou-se um Comitê Executivo Estadual formado por representantes da própria secretaria do estado, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME/PR, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/PR, da Associação dos Municípios do Paraná - AMP e do Conselho Estadual de Educação - CEE/PR. Divulgou-se também a intencionalidade em criar comitês regionais objetivando articular a execução das ações, de acordo com o Comitê Executivo Estadual.

A adesão ao programa não se constitui na política da obrigatoriedade, contudo o discurso utilizado na apresentação deste foi o de solucionador dos problemas que envolvem todo o processo de alfabetização, bem como outras questões relacionadas a evasão escolar, baixo desempenho, formação de professores e materiais didáticos, os quais colaboraram para que todas as prefeituras municipais do estado, efetivassem o acordo por meio do termo de adesão, estabelecendo assim, a parceria entre municípios e estado.

Cabe destacar que o termo de adesão é composto por obrigações e competências, por ambas as partes, sendo as do Estado do Paraná:

- I- Implantação de ações de formação continuada para professores, gestores e técnicos municipais para subsidiar a atuação dos municípios na busca da melhoria contínua da aprendizagem de seus estudantes;
- II- Elaboração e disponibilização de materiais de apoio pedagógico digital (a partir de 2020) e impresso (a partir de 2021), voltados para o desenvolvimento de atividades em sala de aula que auxiliemos alunos na melhoria de aprendizagem;
- III- Disponibilização para os municípios de sistemática de avaliação e monitoramento da aprendizagem dos alunos;
- IV- Disponibilização do Sistema Livro Registro de Classe Online Municípios - LRCOM às escolas e centros municipais de educação infantil;
- V- Promoção de medidas que assegurem a articulação pedagógica entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental para evitar a ruptura do processo educacional do estudante na transição do 5º para o 6º ano (EDUCA JUNTOS, 2020).

Além do apoio logístico para a realização das atividades do programa os municípios que aderiram ao Programa Educa Juntos devem realizar a disponibilização de equipes técnicas para a implementação das estratégias:

- I- Orientação aos professores da rede municipal de ensino quanto à utilização do material de apoio pedagógico disponibilizado pelo programa Educa Juntos, mediante participação nas formações disponibilizadas pela SEED-PR, bem como cooperar na organização e implementação de oficinas para utilização de material didático, com o apoio técnico pedagógico da SEED-PR;
- II- Disponibilização de articuladores municipais, responsáveis pela formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de seus municípios, para participação nas formações organizadas pela SEED-PR destinadas a professores, gestores municipais e técnicos das secretarias municipais de educação. O articulador municipal terá a responsabilidade de replicar as formações aos professores da rede municipal de ensino;
- III- Designação de representante da Secretaria Municipal de Educação para participação na formação sobre aplicação das avaliações do SAEP, bem como aplicadores das avaliações, de acordo com a características de cada avaliação;
- IV- Utilização dos dados das avaliações para definição de políticas municipais, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede municipal, para gestores e professores tenham conhecimento dos resultados, possam analisá-los e proponham ações de intervenção pedagógica;
- V- Disponibilização de equipamentos de informática com conexão à internet necessários à utilização do Sistema Livro Registro de Classe Online Municípios – LRCOM (EDUCA JUNTOS, 2020).

Essa parceria entre os governos faz parte de uma política de Regime de Colaboração, a qual está prevista no artigo 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual está vinculada ao eixo de Governança Participativa prevista no programa.

Embora a justificativa paute-se em assegurar a universalização do ensino obrigatório, muitas questões permeiam em torno da intencionalidade de centralização, com o objetivo de controlar as ações. Ao modo que os municípios paranaenses realizam a adesão ao Programa Educa Juntos, um pacote de ações a serem desenvolvidas é apresentado conforme mencionado na citação anterior, o qual possibilitará ao estado envolver-se diretamente com as redes municipais de ensino do Paraná.

#### **4.1.2 Eixo: Política de reconhecimento**

Em meio a toda desigualdade que assola o nosso país, falar em meritocracia chega a ser irreal. Acreditar que o crescimento, tanto profissional quanto social, do indivíduo, depende única e exclusivamente, da sua capacidade, força de vontade e dedicação, é não compreender que as condições, vivências e limitações, interferem ou até impedem, o indivíduo de alcançar a tão sonhada “igualdade”. Pensar a política da meritocracia na educação é algo inaceitável, tendo em vista a desigualdade de condições e oportunidades direcionada aos estudantes e aos profissionais. Premiar ou recompensar o desempenho de um é ignorar e desconsiderar o esforço e as condições dos demais. Neste sentido a meritocracia:

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, P.383).

Contudo, em vários programas educacionais se tem percebido a inserção da política do mérito, como é o caso do Educa Juntos, em que a política de reconhecimento é uma ação do programa, a qual integra o terceiro eixo. Segundo fontes oficiais do estado, será disponibilizado anualmente o valor de R\$150 mil para as 50 Secretarias Municipais de Educação que apresentarem os melhores resultados de aprendizagem e a melhor evolução, no que se refere à alfabetização.

Tal ação desconsidera a disparidade educacional presente, a qual se agravou com a instalação do cenário pandêmico causado pelo novo coronavírus, assim como outros fatores que interferem e que são necessários para garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos.

#### 4.1.3 Eixo: Práticas Pedagógicas

A necessidade da realização de formações continuadas pelos professores vem ao encontro das mudanças tecnológicas e nas áreas do conhecimento que ocorrem de maneira constante no setor educacional. Estabelecer ações e estratégias para a atualização profissional de professores é uma exigência que faz parte das políticas públicas da educação.

Realizar formações de modo contínuo e com qualidade está diretamente ligada à qualidade da educação, pois deste modo:

[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor–aluno e aluno–aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos (LÜCK, 2009, p. 100).

Ressalta-se que não se pode atribuir, única e exclusivamente, a responsabilidade pela melhoria da qualidade educacional à formação continuada, pois para alcançar a tão almejada qualidade educacional é necessário o bom andamento de um conjunto de fatores, contudo, compreende-se a formação do professor como peça fundamental para tal.

Neste contexto de formação continuada, o Programa Educa Juntos prevê no eixo Prática Pedagógica a formação de 72,3 mil professores dos 399 municípios paranaenses, as quais são realizadas de maneira *online*, como já ocorrido em 2021, ano em que fora realizada a primeira oferta. Tais formações são compostas por vídeos gravados, material complementar para leitura e formulário com questões relacionadas ao conteúdo do material, as quais são direcionadas aos professores de 1º e 2º anos, ou seja, aos professores alfabetizadores. Neste molde de formação continuada, os técnicos dos Núcleos Regionais de Educação acompanham a plataforma em que os cursos estão disponíveis, realizando feedbacks e levantamento das atividades realizadas, ou seja, deixando explícito o monitoramento da formação, no que tange a participação dos professores.

Considerando que a relação entre a teoria e a prática é um ponto importante a ser abordado no aperfeiçoamento profissional dos professores, em especial, os que atuam nas turmas de alfabetização, existe a necessidade de o professor participar ativamente do processo de formação, observando atentamente as sugestões de encaminhamentos metodológicos, os quais irão colaborar com a sua prática pedagógica. Esta ação não é possível por meio do Educa Juntos, pois todas as etapas de formação deixam uma lacuna no que tange a parte prática.

Outra ação que faz parte deste eixo é a distribuição do material pedagógico com foco na alfabetização, o qual será disponibilizado gratuitamente pelo governo do estado aos 653,5 mil alunos matriculados nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, segundo dados do INEP. Aos professores alfabetizadores serão disponibilizados os Cadernos de Orientações Didáticas com o objetivo de apresentar estratégias de aprendizagem, encaminhamentos de planejamento e avaliação, as quais conduzirão o trabalho pedagógico do professor. Tanto o Caderno de Orientações Didáticas para o professor quanto o a Coletânea de Atividades para os alunos estão disponibilizadas para consulta na página oficial do Secretaria Estadual de Educação, na *internet* (<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Material-de-apoio-didatico>).

A disponibilização de instrumentos avaliativos é outro elemento que integra o eixo das práticas pedagógicas. Avaliar os alunos das escolas municipais é uma conduta que vem sendo realizada antes mesmo da implantação deste programa. Em março de 2019 foi realizada a primeira aplicação da Prova Paraná aos alunos matriculados nos 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, assim como as turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. Ainda no mesmo ano ocorreram mais duas aplicações, sendo a segunda no mês de junho, em que participaram os alunos das turmas de 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio. Na terceira aplicação, ocorrida no mês de setembro, participaram, além dos alunos anteriormente citados, as turmas de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Nas três edições do corrente ano, a avaliação foi composta por 20 questões objetivas de Língua Portuguesa e 20 de Matemática, as quais serviram como fonte para analisar o nível de conhecimento apropriado pelos alunos. Integrada à segunda edição, a Prova Paraná Fluência foi aplicada aos alunos

matriculados nos 2º anos do Ensino Fundamental, com o intuito de verificar a fluência em leitura nas turmas de alfabetização das escolas municipais do estado.

No ano de 2020 foi aplicada, no mês de fevereiro, a primeira das três edições previstas da Prova Paraná para este ano, destinada ao mesmo público que a última edição de 2019. Em consequência da pandemia, a segunda e a terceira etapa não foram realizadas, bem como a Prova Paraná Fluência.

A partir de setembro de 2021, após um ano e meio, a Prova Paraná é retomada, porém, não nos mesmos moldes. Desta vez, a avaliação é composta por dois cadernos, sendo o caderno 1 com questões referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa para todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A turma de 5º ano também participará, contudo não irá realizar as questões da língua estrangeira. O caderno 2 irá avaliar o conhecimento das disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o Ensino Médio. Com relação a Prova Paraná de Fluência, não há previsão para a próxima realização.

Assim como a formação continuada e o material didático, estas duas avaliações fazem parte do pacote de ações do programa, as quais devem obrigatoriamente ser realizadas enquanto o programa estiver em vigor. Por esta lógica, conclui-se que, a Prova Paraná Fluência tem grande possibilidade de ser realizada nos próximos anos.

#### **4.2 Metodologia utilizada na aplicação da Prova Paraná Fluência como já mencionado no item 3.1 do capítulo II**

Avaliar externamente é um processo que demanda pensar em diversas etapas, dentre elas, a aplicação. É nessa etapa que o objeto se aproxima do seu público, sendo necessário um esforço coletivo de todos os agentes envolvidos para que se efetive a aplicação da maneira mais tranquila possível, ou seja, que ocorra dentro das orientações previamente elaboradas.

No caso da Prova Paraná Fluência, houve a necessidade de organizar um ambiente tranquilo, distante de ruídos, para a aplicação individual do teste aos alunos, o qual ficou a cargo da equipe gestora de cada instituição. Ressalta-se que

barulhos externos ao ambiente de aplicação da avaliação podem interferir na gravação da leitura pelos alunos. No que tange à impressão do material destinado à aplicação, ficou sob responsabilidade da própria instituição.

Considerando que todas as leituras realizadas pelos alunos deveriam ser gravadas, cada aplicador necessitou instalar o aplicativo em seu próprio aparelho de celular, contudo o aplicativo só funciona em celulares de configuração *android* 4.5 (ou superior). Em *smartphones* com *android* inferior a 4.5 e em iphones (de qualquer versão), não foi possível realizar a gravação, o que tornou mais difícil esta etapa de aplicação. Ressalta-se que o governo não disponibilizou equipamento para a aplicação, sendo necessário utilizar o aparelho telefônico do próprio aplicador. Ao término de todas as gravações, os áudios foram sincronizados com a equipe responsável por tal atividade.

### **4.3 Educa Juntos: a intencionalidade por trás de um programa**

Como já mencionado no decorrer desta pesquisa, a efetivação de um ciclo de reformas econômicas ocorridas em meados dos anos 1990 resultou em mudanças significativas na função do Estado, passando de provedor ao de regulador. No setor educacional, a regulação por parte do Estado se consolida por meio das avaliações externas, as quais são inseridas no discurso, como sendo necessárias para a reflexão e organização de políticas públicas.

Ao refletir sobre a implantação do Programa Educa Juntos é possível observar que o Estado assume a sua função de controlador. Fato este que pode ser constatado nos objetivos apresentados pelo programa, em que se disponibiliza aos municípios todos os instrumentos utilizados no processo educacional, garantindo assim, controle direto sobre as escolas municipais.

No estado do Paraná a organização e oferta do ensino na etapa da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental fica sob responsabilidade dos municípios, por meio das Secretarias Municipais de Educação, em que cabe a elas, administrar suas instituições escolares. Como parte desse processo administrativo são ofertados todos os instrumentos apresentados no programa, além de muitos outros. Com relação ao material didático, não há necessidade de disponibilizar material próprio aos estudantes das redes municipais de ensino, tendo em vista que



o MEC realiza esta oferta por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático).

Ao observar a figura abaixo, notamos que partindo do princípio de que cada município é responsável pelas instituições de ensino que lhe cabe, evidentemente não podemos pensar de outra maneira, senão, de que a intencionalidade do estado é de, por meio da oferta deste programa, regular as instituições educacionais municipais, ou seja, oferta-se os instrumentos de ensino e de aprendizagem e depois se avalia como forma de controle.

Figura 9 – Reflexões acerca das ações do Programa Educa Juntos



Fonte: Elaborado pelo autor

Outra questão que nos incomoda e nos faz refletir é com relação a avaliação para as turmas de alfabetização. Podemos dizer que, por parte do estado, os resultados da avaliação de fluência serão utilizados somente para controlar o ensino ofertado, ou há alguma outra intenção? Levando em consideração o processo de alfabetização, é pertinente realizar uma avaliação externa a esse público? Estes questionamentos serão condutores da continuidade desta pesquisa, os quais abordaremos na sequência.

#### 4.5 Avaliação externa na Alfabetização

Avaliar externamente a alfabetização pode ser considerada uma ação recente no campo das políticas de avaliação, tendo em vista que a partir de 2007, o MEC em parceria com o Inep, institucionalizaram a Provinha Brasil, seguida da prova ANA em 2013. Como consequência a essa ação federal, vários estados criaram e implantaram seus sistemas próprios de avaliação, como no caso do Paraná, em que avaliar a alfabetização está entre os objetivos do SAEP.

No ano de 2019, sete anos após a implantação do SAEP, o estado do Paraná realizou sua primeira avaliação voltada às turmas de alfabetização, com foco em analisar a capacidade leitora dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, para então, definir em qual nível de leitor cada um se enquadra.

Ainda que a avaliação externa seja compreendida como um instrumento que contribui para a elaboração de políticas públicas educacionais, ela não pode ser reconhecida como a única ferramenta de diagnóstico, principalmente no processo de alfabetização. Avaliar a aprendizagem escolar dos estudantes não pode ocorrer em um único momento específico, ela deve ser contínua e processual, requer observação diária em todos os momentos do ano letivo.

A avaliação de aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, p.45, 2011).

Ao refletirmos acerca da avaliação na alfabetização, devemos ter clareza enquanto professor alfabetizador que, ensinar a ler e escrever é um processo moroso que exige muita paciência e persistência. Logo, avaliar o aluno somente ao término de um determinado tempo ou ciclo é desconsiderar todas as etapas que ele percorreu no desenvolvimento do processo. Avaliar de maneira contínua é a única forma de identificar com precisão a dificuldade apresentada pelo aluno, para então superá-la e assim avançar no processo de aprendizagem.

Quanto ao ensino da leitura, de fato é fundamental ensinar o aluno a decodificar os símbolos linguísticos, contudo fazê-lo perceber a importância desta para si, enquanto sujeito em meio a uma sociedade letrada é tão importante quanto. Do mesmo modo que, avaliar a habilidade leitora não implica tão somente na observação da capacidade de decodificar, mas também de compreender o que foi decodificado.

Partindo desta percepção, analisamos as três etapas que compõem a Prova Paraná Fluência, com vistas a compreender o que de fato é relevante na avaliação, de modo a contribuir na reflexão e elaboração de estratégias que auxiliem na efetivação do ensino e da aprendizagem da habilidade leitora.

Como primeira etapa da avaliação de fluência foi disponibilizada uma relação de palavras dicionarizadas, a qual os alunos deveriam ler corretamente sem grandes pausas, demonstrando fluidez. Para a elaboração desta relação de palavras foram considerados alguns fatores, dentre eles, número de sílabas nas palavras, complexidade nas sílabas, regularidades e irregularidades fonéticas.

Com base no princípio de que o ensino da leitura deve ocorrer com alinhamento entre a técnica e prática, ou seja, ao mesmo tempo em que se ensina a desenvolver a capacidade de decodificação também se deve inserir o aluno nas práticas de leitura, para que este consiga fazer uso desta habilidade nas diferentes situações sociais e políticas, considera-se inadequado e um tanto quanto mecanizado a leitura de palavras soltas e descontextualizadas.

Nesta primeira etapa, se o objetivo é realizar a leitura de palavras, que essas sejam integrantes de um gênero textual condizente com a etapa de escolaridade em que o aluno se encontra, no caso, alfabetização. A lista de compras do mercado, lista de materiais escolares e lista de convidados para uma festa é um excelente exemplo de gênero textual que seria adequado a esta etapa avaliativa. Importante ressaltar que da mesma maneira que se avalia a fluidez por meio de palavras soltas, é possível avaliar por meio de listas, as quais são textos que circulam com frequência na sociedade.

Com relação a segunda etapa do referido processo avaliativo, em que objetivava avaliar exclusivamente a relação estabelecida foneticamente durante a leitura dos vocábulos, foi apresentada aos alunos uma lista de pseudopalavras, ou seja, vocábulos não existentes em nosso dicionário, os quais deveriam ser lidos. A

escolha por palavras não dicionarizadas justificou-se pelo fato de que, caso o aluno já apresente familiaridade com a palavra, realizará a leitura sem a necessidade de estabelecer relação fonológica, recorrendo assim, ao seu dicionário lexical.

Contudo, a escolha em utilizar pseudopalavras para avaliar gera um certo incômodo, considerando que nós, professores alfabetizadores acreditamos que o ensino é o grande possibilitador de condições reais, as quais oportunizam ao indivíduo participar de maneira ativa na sociedade. Sendo assim, se utilizar de palavras que não existem não fará sentido e não agregará em nada ao processo de aprendizagem.

Disponibilizar um pequeno texto com palavras desconhecidas, as quais não são familiares a faixa etária em que os alunos do segundo ano se encontram, além de avaliar o processo fonológico possibilitará ao aluno ampliar seu vocabulário por meio do conhecimento de novas palavras com seus respectivos significados.

Na terceira e última etapa desta avaliação, foi apresentado aos alunos um texto com o intuito de avaliar a capacidade de ler com ritmo e entonação, bem como a capacidade de compreender o que foi lido, por meio de questões referentes ao texto. É possível observar pelo texto, o qual encontra-se no terceiro capítulo desta pesquisa, que ele é bem extenso para o público a quem lhe foi destinado, fato este que dificulta a capacidade de compreensão.

Outro fato que não podemos desconsiderar é a utilização de outro tipo de letra no texto. Reconhecer os quatro tipos de letras é muito importante, no entanto, isto não faz parte deste momento avaliativo, cujo objetivo apresentado nesta questão é o de avaliar a leitura e a compreensão. A opção pela troca de letra no texto acabou criando uma lacuna e causando alguns questionamentos. O aluno não apresentou ritmo e entonação durante a leitura por não ter domínio destas habilidades ou por não apresentar total domínio no reconhecimento deste outro traçado de letra? O aluno não compreendeu o que leu por não apresentar uma leitura fluente ou não compreendeu por ter dificuldade no reconhecimento deste tipo de letra?

Além das questões observadas nas etapas desta avaliação, alguns outros fatores podem ter influenciado nos resultados. A aplicação foi realizada por uma pessoa desconhecida, em um lugar isolado, de modo individual, gravada com limite de tempo. Não se pode desconsiderar que esses fatores podem ter sido causadores

de insegurança e nervosismo por parte dos alunos, o que interfere diretamente em todo o processo, embora esses aspectos não sejam objeto de análise nesta dissertação.

Ao refletir sobre as etapas avaliativas da Prova Paraná Fluência, bem como as questões levantadas no parágrafo anterior, novamente nos questionamos, porém desta vez em relação a viabilidade desta aplicação. Será viável realizar a aplicação de uma avaliação externa nesses moldes para um público com idade tão pequena e que ainda não chegou ao término do processo de alfabetização? A avaliação processual e contínua realizada em sala de aula pelo próprio professor não basta para pensar novas estratégias e ações de âmbito escolar, com vistas a superar as dificuldades apresentadas na aprendizagem da leitura? Por parte do governo, realmente há preocupação em buscar a melhoria da capacidade leitora dos alunos ou avaliar alunos desta etapa escolar acaba por se tornar uma preparação para as demais avaliações externas?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou uma temática atual e relevante para o campo das políticas públicas educacionais, em especial, das políticas de avaliação em larga escala voltadas à alfabetização, procurando despertar reflexões acerca da realização da Prova Paraná Fluência, aplicada aos alunos dos 2º anos do ensino fundamental do estado do Paraná, enquanto parte das ações que permeiam o Programa Educa Juntos.

Foi possível compreender que a implantação da política de avaliação vem se concretizando ao longo das últimas décadas e que teve seu início fundamentado na Reforma do Estado a partir do ano de 1990, como consequência de acordos políticos e econômicos internacionais, em que estiveram envolvidos o BID, BM e FMI. Apesar das avaliações serem apresentadas como uma ação necessária para alcançar a tão sonhada “qualidade educacional”, foi possível constatar que ela se encontra caracterizada como uma política de monitoramento e controle fortemente fundamentada nos ideais liberais.

Imersos nesta rotina de avaliação em larga escala encontram-se os estados brasileiros, que ao se apoiar no artigo 10 da LDB 9.394/96, instituíram seus sistemas próprios de avaliações, reforçando o projeto da União. Após buscas nas páginas oficiais dos 26 estados, constatou-se que apenas dois estados brasileiros não possuem ou possuíram seus próprios sistemas de avaliação com instrumentos avaliativos próprios.

A partir da linha cronológica do SAEB com o histórico das avaliações brasileiras em larga escala instituídas pelo governo federal, apresentada no primeiro capítulo, foi possível perceber o início da aplicação dos testes para a última turma do ciclo de alfabetização. No âmbito dessas avaliações, apresentamos a Provinha Brasil realizada a partir de 2007, a ANA com início em 2013 e a mais recente (2018), aplicada em algumas escolas públicas do país, por meio do PMAIfa, a avaliação de fluência leitura. Em 2019, os estados do Amapá, Espírito Santo, Paraná, Pernambuco e Sergipe em parceria com empresas do setor privado, realizaram por meio de seus sistemas próprios de avaliação, a avaliação de fluência leitora. A PISA foi um dos determinantes que fez com que despertasse o interesse em avaliar em larga escala os alunos das turmas de alfabetização das escolas brasileiras, visto

que, a partir da análise dos resultados apresentados por ela, a leitura ganhou grande visibilidade como a habilidade a ser avaliada.

No segundo capítulo mostramos que a fluência é o componente necessário que estabelece a ponte entre a leitura decodificada e a compreensão, fato este que fez com que tal componente fosse incorporado em meio as avaliações em larga escala, tendo em vista que a leitura é uma das habilidades apontadas como deficitárias nas avaliações externas nacionais e internacionais. Ainda neste capítulo explicitamos que para avaliar a leitura fluente dos alunos faz-se necessário ouvir a leitura destes, o que não era possível com a Provinha Brasil e Prova ANA.

Na sequência deste estudo, mostramos que para avaliar a leitura fluente em larga escala a equipe do Caed/UFJF em parceria com a Fundação Lemann, Bem Comum e Instituto Natura desenvolveram um aplicativo capaz de captar e armazenar os áudios com a leitura realizada pelos estudantes, os quais foram repassados à equipe designada para análise e avaliação. A partir da análise delimitou-se três perfis de leitores: Pré-leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente.

Sendo assim, no terceiro capítulo, mostrou-se que foi possível gravar a leitura em larga escala dos alunos, de modo a avaliar a fluência, contudo observamos que as atividades disponibilizadas para tal se apresentaram descontextualizadas e mecanizadas, o que contribui para a preparação de futuras avaliações externas atreladas ao Ideb.

No desenvolver desta pesquisa percebemos que em um primeiro momento a Prova Paraná Fluência surgiu como uma das avaliações que compõem o SAEP, logo após, com a implantação do Programa Educa Juntos, percebeu-se que esta faz parte de um conjunto de ações elaboradas para alcançar a gestão educacional dos 399 municípios paranaenses. Além da avaliação, outras ações constituem o programa. Material pedagógico, formação continuada, governança participativa e política de reconhecimento estão inseridas neste pacote de regulação.

Por fim, é possível observar no decreto governamental nº 5857 de 5 de outubro de 2020 que institui o Programa Educa Juntos a justificativa explícita que aparece no programa quanto a utilização da avaliação como instrumento colaborativo para a elaboração de novas políticas, voltadas a melhoria da qualidade educacional, contudo refletimos se esta justificativa não acaba mascarando a intencionalidade de um governo regulador que pode utilizar os resultados das

avaliações para controlar o ensino das escolas públicas municipais, as quais devem ser conduzidas pela governança de seus respectivos municípios.

Ressalta-se que esta pesquisa apresenta um tema atual no que tange às políticas públicas educacionais, mais especificamente, as políticas avaliativas voltadas à alfabetização. Sendo assim, é de fundamental importância que se desenvolvam mais pesquisas abordando essa temática, tendo em vista que há muito a ser explorado sobre objeto de estudo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências/** Rio de Janeiro. 2002.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.** Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, Nov. 1999.

BONAMINO, A. C. E BESSA, N. (2004). **O “estado da avaliação” nos Estados.** Em Bonamino, A. C., Bessa, N., Franco, C. (Org.). Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Editora PUCRio; São Paulo: Loyola, p. 65-78.

BNCC, **Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.** 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 out. 2020.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Inep, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. **Relatório Brasil no Pisa 2018.** Brasília: MEC/INEP, 2019.

\_\_\_\_\_. MEC; UNESCO. **Educação – Um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10 edição. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC; **Matriz de Referência.** Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Brasília: Inep, 2020.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização&linguística.** 10.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo, Fundação Perspec., São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan./jun. 2009.

CHALL, J.S. **Stages of Reading Development.** Nova York: McGraw-Hill Book Company, 1983.

COLTHEART, Max et al. **DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud.** **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204, 2001.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24- 41.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro. F. Alves, 1975.

DAANE, M. C., CAMPBELL, J. R., GRIGG, W. S., GOODMAN, M. J. & ORANJE, A. (2005). **Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading**.(NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação. São Paulo: Cortez, p. 235 a 253.

EHRI, L.C. Developing of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M.J. & HULME, C. **The science of reading: a handbook**. Victoria, Australia: Blackwell Publishing, 2005.

GOMES, F. G. **Conflito social e welfare state**: Estado e desenvolvimento social no Brasil. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro , v. 40, n. 2, p. 201-234, abr. 2006.

FERNANDES, C. de O. e FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre o Currículo – Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FREITAS, L. C. de *et al.*, **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do Sistema Público de Educação**. Educ. Soc. v. 33. Campinas, SP: 2012.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO G.; CIAVATTA M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Disponível em: Educação e Sociedade, Campinas, vol.24, n.82, p. 93-130, abril de 2003.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), **Surface Dyslexia Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London: Erlbaum, 1985.

FUCHS, L.S. et al. **Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence. A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis**. Scientific studies of reading, 5(3), 2001, 239-256.

KLEIMAN, A. Texto & leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1999.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, v. 13, n. 2, p. 123-146, 1997.

LUCKESI, C.C. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22ed. São Paulo:Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões em gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUPKER, J. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 57-78.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19º edição. Editora Brasiliense S.A. São Paulo, 1991.

MENEGASSI, R. J. **Avaliação de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino: Formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2010.

MENEGASSI, R. J. **O leitor e o processo de leitura**. In: GRECO, B. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-61.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Maringá: Revista UNIMAR, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. In: MENEGASSI, R.J. (org.). *Formação de professores*. Maringá: Eduem, 2005.

MOVIMENTO COLABORA. **Guia de colaboração**. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/outros/>. Acesso em: 17 out. 2020.

NATIONAL INSTITUTE Of CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction** (NIH Publication nº 004769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

OLIVEIRA, R; ARAUJO, G. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

PASINI, J. F. S; WELTER, C.B. **Avaliação em larga escala: que avaliação? O que dizem as crianças?** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.2.

PEREIRA, L. B. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PROJETOS. **Fundação Lemann**, 2020. Parceria para alfabetização via regime de colaboração. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/parceria-para-alfabetizacao-via-regime-de-colaboracao>. Acesso em: 12 set.2020.

PINNELL, G. S., PIKULSKI, J. J., WIXSON, K. K., J. R., GOUGH, P. B., & BEATTY, A. S. (1995). **Listening to children read aloud**. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

RASINSKI, T. V. Assessing Reading Fluency. **Pacific Resources for Education and Learning (PREL)**. 2004a.

ROCHA, G. **Avaliação Externa**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossario/ceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos**.3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, p. 194, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, p. 31, 2003.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010.

SOUZA, A. L. L. de. Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. In.: OLIVEIRA, D. A. ROSAR, M.de F. F. **Política e Gestão da Educação** .3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

WERLE, F. O. C. **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação**. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo, Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WILLIAMSON, J. **Nossa agenda e o Consenso de Washington**. In: WILLIAMSON, J.; KUCZINSKI, P. (org.). Depois do Consenso de Washington: retomando o crescimento e a reforma na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2004c.

## SITES VISITADOS

<https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/outros/>. Acesso em: 17 out. 2020.

<https://fundacaolemann.org.br/projetos/parceria-para-alfabetizacao-via-regime-de-colaboracao> . Acesso em: 12 set. 2020

[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 13 nov. 2020.

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acesso em: 28 out.2020.

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 out. 2020.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 nov. 2020.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 12 dez. 2020.

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 12 dez. 2020

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria931\\_NovoSaeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf) Acesso em: 18 dez.2020.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> Acesso em: 13 jan. 2021.

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf) Acesso em: 15 jan. 2021

[https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978). Acesso em: 15 jan. 2021.

<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> Acesso em: 15 jan. 2021.

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELATORIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>. Acesso em: 15 ago. 2020.

[https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2018/pisa2018-matriz\\_referencia\\_leitura\\_traduzida.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf).

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 15 jan. 2021.

<https://fundacaolemann.org.br/projetos/parceria-para-alfabetizacao-via-regime-de-colaboracao> Acesso em: 17 jan. 2021.

<https://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/casos/outros/> Acesso em: 20 jan. 2021.

<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file> Acesso em: 20 jan. 2021.

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539> Acesso em: 20 jan. 2021.

[http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf) Acesso em 13 fev. 2021

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>  
Acesso em 14 dez. 2020.

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/subsidios\\_avaliacao\\_fluencia.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/subsidios_avaliacao_fluencia.pdf) Acesso em 20 fev. 2021.

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-06/fluencia\\_leitura\\_2ano\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/fluencia_leitura_2ano_ensino_fundamental.pdf) Acesso em 20 fev. 2021.

[https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-06/faq\\_avaliacao\\_de\\_fluencia.pdf](https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2019-06/faq_avaliacao_de_fluencia.pdf) Acesso em 20 fev. 2021.

[https://www.educacao.pr.gov.br/programa\\_educa\\_juntos](https://www.educacao.pr.gov.br/programa_educa_juntos) Acesso em 12 mar. 2022.