

DESLINDANDO A AVALIAÇÃO:

UMA ANÁLISE DE AVALIAÇÕES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Paula Stella

Paula Stella

DESLINDANDO A AVALIAÇÃO:

UMA ANÁLISE DE AVALIAÇÕES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE FLUÊNCIA EM LEITURA

Agradecemos a generosidade de Camila Tinoco, Giulianny Russo, Patrícia Diaz, Priscila de Giovani, Roberta Panico e Thaís Ciardella que compartilharam conosco suas análises das provas de alfabetização e suas anotações sobre a primeira versão desse texto.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Stella, Paula

Deslindando a avaliação [livro eletrônico] : uma análise de avaliações nacionais de língua portuguesa e de fluência em leitura / Paula Stella. -- São Paulo : Comunidade Educativa CEDAC, 2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-85584-18-0

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Educação pública - Brasil 3. Indicadores educacionais 4. Leitura - Avaliação 5. Língua portuguesa (Ensino fundamental)
I. Título.

25-270303

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação : Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Expediente

Roda Educativa

Diretora-presidente

Tereza Perez

Diretoria executiva

Patrícia Diaz

Roberta Panico

Coordenação de Gestão do Conhecimento e Pesquisa

Priscila de Giovani

Autoria

Paula Stella

Revisão

Carolina Glycerio

Cristhine Marques

Diagramação

Cristhine Marques

Introdução

Ao longo de sua história de atuação na formação de gestores educacionais, escolares e professores a Roda Educativa (antigo CEDAC¹) tem procurado dialogar com as políticas educacionais. No entanto, nos processos formativos desenvolvidos no período de 2020 a 2022 essa tarefa tornou-se bastante difícil devido à falta de sinergia entre as concepções subjacentes às políticas educacionais da gestão vigente e aquelas que sustentam as formações desenvolvidas por nós.

Este fenômeno pode ser especialmente observado nas formações que abrangem o segmento da alfabetização. Isso porque muitas das Secretarias de Educação participantes de nossos projetos aderiram ao Programa Tempo de Aprender, uma das únicas políticas disponibilizadas pela União para apoio às redes no enfrentamento dos danos resultantes da pandemia de Covid-19, no contexto do PNA – Plano Nacional de Alfabetização. Este Programa já foi alvo de análise e está disponível no e-book “[Tempo de aprender – o que não fazer em sala de aula](#)” que demonstra, por meio de exemplos, diversas incoerências da proposta do Programa com o conhecimento historicamente produzido sobre alfabetização. Ao final a especialista propõe algumas questões fundamentais:

Afinal que leitor é esse que não precisa aprender a ler com os livros? Que leitor pode prescindir da literatura? O que ele pode vir a aprender sem os livros? O que se deseja que as crianças aprendam com tamanha limitação? E o mais relevante: o que não se quer que elas aprendam? (p.11)

Entretanto, as ações formativas desenvolvidas com profissionais das diferentes instâncias da educação permitiram observar que a adesão ao Programa Tempo de Aprender bem como aos seus desdobramentos, como as avaliações disponíveis no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd UFJF)² – as quais serão objeto desse estudo - não necessariamente representou uma concordância com a proposta do Programa Federal nem tampouco resultou de uma análise da concepção pedagógica que o sustentava, inclusive pela dificuldade de identificação das diversas concepções presentes na arena das políticas educacionais: Que projeto de

¹ Por ser por ser uma instituição do terceiro setor, o papel da Roda Educativa é produzir e aprofundar conhecimentos e testar metodologias com o intuito de contribuir com o poder público.

² O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) atua há mais de vinte anos realizando pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes. É uma instituição de referência em avaliação educacional que faz parcerias com o governo federal, redes estaduais e municipais de ensino e instituições e fundações da área educacional com o objetivo de garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender. O SAEB e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) são exemplos de avaliações nacionais resultantes de parcerias estabelecidas pelo CAEd.

sociedade se tem? Qual é o papel da escola? Qual o lugar do estudante no seu processo de aprendizagem? Que estudantes alfabetizados queremos formar? O que significa “alfabetização” nos tempos atuais?

Embora, evidentemente, existam casos em que a escolha tenha sido feita em razão da afinidade de concepções, há muitos outros em que a adesão se deveu ao fato de que esta foi a única política disponível que, além do mais, oferecia incentivos absorvidos como água em deserto, como ocorreu com o fornecimento de recursos para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio ([Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021](#)). De forma semelhante, certos desdobramentos da política foram bem acolhidos como fomentos atrativos. É o caso da orientação para a recomposição das aprendizagens resultante da parceria do Ministério da Educação com algumas universidades em processos de avaliação formativa levados a cabo em 1.596 redes de ensino brasileiras, em quatro ciclos realizados nos anos 2021 e 2022.

Assim, considerando esse contexto, o presente artigo se ocupa em destacar o que revelam as avaliações nacionais sobre Língua Portuguesa e sobre Fluência em Leitura, acreditando que tal identificação pode ampliar a consciência sobre a existência de diferentes concepções em jogo e contribuir para entrever o impacto da escolha por essa ou aquela concepção na alfabetização de estudantes.

Sobre as provas de Língua Portuguesa

As provas analisadas, direcionadas aos 1º, 2º e 3º anos, foram criadas com o propósito de permitir a identificação dos estudantes que necessitavam recuperar aprendizagens não “dominadas” ou realizadas de modo diferente do esperado para o ano da escolaridade em que eles se encontravam no momento em que foram avaliados. De acordo com seus elaboradores, as provas foram formuladas com base em uma perspectiva formativa da avaliação e integravam um conjunto mais amplo, que contemplava todos os anos dos ensinos Fundamental e Médio e que previa a realização de quatro ciclos ao longo de doze meses³. O processo de avaliação assim concebido relacionava-se com os Programas Tempo de Aprender e Brasil na escola, que se

³ Como no material analisado não consta informação sobre a data em que as avaliações foram aplicadas, somente a data de criação dos arquivos eletrônicos com que trabalhamos, supomos que as provas aqui analisadas correspondem ao 2º ciclo do processo, denominado 1ª Avaliação Formativa 2022 (realizado nos meses de maio a agosto de 2022).

encontravam em curso na ocasião, e abrangiam, respectivamente, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cabe notar que o propósito que guiou a elaboração das provas analisadas as torna diferentes das avaliações externas usualmente realizadas no Brasil – como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - já que estas últimas não se propõem a acompanhar os estudantes individualmente e, portanto, não medem o desempenho de cada um. Em lugar disso, elas se prestam a monitorar o funcionamento das redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais focadas em resultados quanto à aprendizagem dos estudantes. Servem ainda para que escolas e redes de ensino analisem seus resultados e façam diagnósticos das aprendizagens dos estudantes, considerando também dados de avaliações periódicas realizadas e analisadas pelos professores - as chamadas avaliações internas – e tracem planos de ação que atendam as demandas específicas da escola e de cada turma quanto à melhoria das condições de ensino.

É indiscutível que a intenção de subsidiar a recuperação de aprendizagens assumida pelos formuladores das provas de Língua Portuguesa e de Fluência em leitura é pertinente e bem-vinda. Entretanto, nos questionamos se avaliações externas podem, de fato, oferecer ao professor os elementos de que ele necessita para planejar intervenções adequadas aos aprendizes que mais necessitam da sua ajuda pedagógica. Qual é a avaliação que efetivamente ajuda o professor a ajustar o ensino às aprendizagens: avaliações padronizadas, que reduzem sua autonomia profissional e produzem informações para a os gestores das redes educacionais? Ou avaliações elaboradas e aplicadas por ele mesmo, de acordo com o conhecimento que possui sobre o trabalho realizado em sala de aula, os objetivos traçados e o movimento que observa em sua turma?

Ainda que as provas analisadas neste artigo tenham sido formuladas em consonância com uma perspectiva formativa da avaliação, razão pela qual se previa que fossem realizados quatro ciclos avaliativos ao longo de doze meses, assinalamos que a “formatividade” de uma avaliação é aferida quando se constata a serviço de que ela é realizada, ou seja, qual é sua função principal (HADJI, 2001:19). Assim sendo, para que seja formativa, a avaliação deve contribuir para regular o ensino, deve produzir informações úteis para aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem (revelando o que sabem e ainda não sabem os aprendizes). Consequentemente, é preciso haver coerência entre as situações de ensino propiciadas aos estudantes e as situações de

avaliação, o que, devido às suas características essenciais, não pode ser assegurado na avaliação externa.

As provas de Língua Portuguesa que analisamos são constituídas por três tipos de componentes: itens fechados (vinte e duas questões de múltipla escolha sobre variadas habilidades de leitura), proposta de produção de texto e testes de fluência de leitura de palavras e/ou textos. No que diz respeito à correção, feita com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) foram criados parâmetros de avaliação estabelecidos de acordo com a BNCC e com os níveis de proficiência do SAEB⁴, em uma escala de 0 a 350 pontos, que envolvia todos os anos do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º). Tais parâmetros assentam-se no pressuposto de que a aquisição de habilidades mais básicas cria condições para novas aprendizagens e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Desta forma seria possível estabelecer uma correspondência direta entre o percentual de acertos no texto e a proficiência do estudante.

A título de exemplo, apresentamos os seguintes marcos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na área de Língua Portuguesa, referentes à pontuação no teste de múltipla escolha das provas dos anos iniciais:

- Ao menos **158 pontos** de proficiência, o chamado “marco zero”, que corresponde a ter garantidas as aprendizagens consideradas essenciais: saber ler e compreender textos, o que equivaleria à consolidação da alfabetização inicial. Esse marco deve ser alcançado quando da conclusão do 2º ano do EF.
- Ao menos **175 pontos** de proficiência, o chamado “1º marco”, que agrega ao marco anterior outras aprendizagens importantes, relacionadas à compreensão de texto e correspondem a: ser capaz de localizar informações; identificar o assunto de um texto curto; reconhecer gêneros textuais relacionados ao campo de atuação da vida cotidiana, ao campo artístico e literário, como os textos narrativos. Esse marco deve ser alcançado quando da conclusão do 3º ano do EF.

⁴ Chama a atenção o fato de que, de acordo com informações disponibilizadas pela instituição que elaborou a avaliação, os parâmetros criados não têm relação com o Programa Tempo de Aprender nem com as teorias que o embasam.

No caso de testes de Fluência em Leitura, aplicados do 2º aos 9º anos do Ensino Fundamental, foram considerados três diferentes tipos de perfis de leitor:

- **Pré-leitor:** aquele estudante que lê corretamente até 10 palavras e 5 pseudopalavras no item e ainda não tem condições para realizar uma leitura oral ou o faz com muito esforço.
- **Leitor iniciante:** aquele estudante que consegue, em 60 segundos, ler corretamente 11 ou mais palavras e 6 ou mais pseudopalavras nos itens do teste e demonstra ter se apropriado das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades relativas à ortografia⁵.
- **Leitor fluente:** aquele estudante que, em 60 segundos, lê corretamente, no mínimo, 65 palavras com uma precisão superior a 90%, considerando-se o texto narrativo do teste. É capaz de chegar ao final da leitura do texto e de responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo, possivelmente, sentido para o que lê.

Analizando as escolhas presentes nas provas

Nossa análise baseou-se na parte dessas provas de Língua Portuguesa composta por questões de múltipla escolha referentes às habilidades de leitura e na avaliação da fluência em leitura proposta no contexto da PARC⁶, em virtude de terem sido essas as seções e provas a que tivemos acesso. No caso da seção composta pelos itens fechados, integrantes da primeira, utilizamos a versão produzida para os docentes, intitulada ITENS ANALISADOS LÍNGUA PORTUGUESA, que contém informações variadas sobre cada item que compõe a prova, como sua codificação, o bloco a que o item pertence, sua posição no bloco, o gabarito, a habilidade de leitura correspondente, a reprodução do item (imagem do que consta no caderno do aluno) e a resolução justificada, em redações endereçadas ao professor e ao aluno. As imagens abaixo reproduzem informações sobre o primeiro item da prova do 1º ano:

⁵ Resulta intrigante nessa definição a menção às dificuldades com a ortografia em tarefas de leitura.

⁶ A Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) envolve organizações como Associação Bem Comum, Fundação Lemann, Instituto Natura, além do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF).

ITEM P01431217

LÍNGUA PORTUGUESA
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bloco do item	1
Posição do item	1
Gabarito	D

HABILIDADE

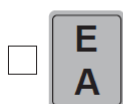
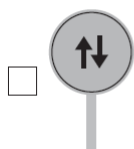
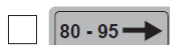
Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.

IMAGEM DO ITEM

Questão

P01431217

 Marque a alternativa onde aparecem letras.



RESOLUÇÃO JUSTIFICADA (PROFESSOR):

Professor(a), esse item avalia a habilidade de identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos. Para resolver essa questão, os estudantes precisarão observar com atenção todas as alternativas e identificar aquela que possui somente letras. Cada uma das alternativas tem uma característica: há números, desenho, sinais gráficos e letras, portanto, os estudantes precisam distinguir qual delas está de acordo com o que é solicitado pelo comando da tarefa. Dessa forma, os estudantes que assinalaram a **alternativa D**, o gabarito, possivelmente reconheceram corretamente a alternativa que tem somente letras.

■ **RESOLUÇÃO JUSTIFICADA (ALUNO):**

Para resolver essa questão, você precisará ouvir com atenção para compreender o que é pedido pela questão. Depois, você deverá encontrar, entre as alternativas, aquela em que aparece letras. Dessa forma, se você marcou a **alternativa D** - "E A", o gabarito, você acertou essa questão.

No que diz respeito às habilidades avaliadas nas provas de 1º, 2º e 3º ano, nota-se, pelo registro presente nos instrumentos, que há expectativas bastante variadas quanto ao que o estudante deve ser capaz de fazer a cada ano e ao longo dos três anos; observa-se que elas estão distribuídas de forma desigual no período e, ainda, que somente algumas habilidades são projetadas em uma perspectiva que poderia ser considerada evolutiva.

O quadro a seguir apresenta as habilidades avaliadas na prova de cada ano da escolaridade, informa a quantidade de vezes que cada habilidade foi contemplada em uma mesma prova, o total de habilidades avaliadas em cada instrumento e indica habilidades contempladas em mais do que um ano, por meio do uso de cores que se repetem.

Quadro 1 – Habilidades avaliadas nas provas

Prova 1º ano do EF		Prova 2º ano do EF		Prova 3º ano do EF	
Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	4	Identificar o número de palavras que compõem uma frase.	3	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	3
Identificar o número de sílabas de uma palavra.	4	Identificar as palavras que rimam num texto.	2	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	3
Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	3	Localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto curto.	2	Localizar informação explícita.	3
Reconhecer o local de inserção de determinada letra numa sequência em ordem alfabética	3	Localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou no final de um texto curto.	2	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	3
Reconhecer as letras do alfabeto.	3	Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa na sua representação cursiva ou vice-versa.	2	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	3
Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	2	Relacionar palavra dissílaba ouvida (pouco usual) à palavra escrita.	2	Inferir informações em textos.	2
Identificar variações de sons de grafemas.	2	Identificar a sílaba inicial ou a sílaba final de uma palavra. (canônica ou não canônica).	2	Reconhecer o gênero discursivo.	2
Identificar sílabas de uma palavra.	1	Relacionar palavra trissílaba ou polissílaba à figura ou vice-versa.	2	Reconhecer o assunto de um texto lido.	2
		Relacionar palavra dissílaba à figura ou vice-versa.	1	Identificar rimas.	1
		Reconhecer uma mesma letra, palavra ou frase escritas em imprensa representada nas letras maiúsculas ou minúsculas.	1		
		Contar sílabas de uma palavra com base em uma imagem. (canônica ou não canônica).	1		
		Localizar uma informação que esteja claramente marcada no	1		

		início ou final de um texto longo.			
		Identificar palavra iniciada por uma letra com uma única realização sonora/fonética. 1	1		
Total de habilidades avaliadas:	8	Total de habilidades avaliadas:	13	Total de habilidades avaliadas:	9

A leitura do quadro permite observar que existe uma concentração maior de habilidades na prova do 2º ano do que na dos demais, apesar de que, nesse caso, a redação das habilidades é mais minuciosa, no sentido de que discrimina mais o que se espera que o estudante seja capaz de fazer, como nos seguintes exemplos: “localizar uma informação que esteja claramente marcada no meio de um texto curto”; “localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou no final de um texto curto”. A título de comparação, observa-se que dentre as habilidades que integram a prova do 3º ano existe uma habilidade similar a essa última, sendo que sua redação se apresenta de forma menos detalhada: “localizar informação explícita”. De modo semelhante, na prova do 1º ano verifica-se que a redação das habilidades tende a ser menos detalhada e mais abrangente, o que talvez implique em uma quantidade menor de aspectos avaliados.

Também é possível constatar que no 1º ano o foco das expectativas está colocado no conhecimento das letras, na relação entre grafemas e fonemas, na identificação de sílabas e na leitura de palavras. No 2º ano a leitura de palavras segue tendo um peso considerável, mas há também habilidades relativas à leitura de frase e de textos. No 3º ano a proporção se inverte: a maioria das habilidades avaliadas refere-se à leitura de textos e a minoria diz respeito à leitura de palavras (o que parece um pouco deslocado já que, nesse caso, as expectativas são idênticas às que aparecem na prova do 1º ano e não se repetem no 2º ano; o que leva a pensar em qual poderia ser a justificativa para a repetição de algumas habilidades, de forma idêntica, dois anos depois...).

A lógica da distribuição e sequenciação das habilidades nas provas dos três anos revela a concepção de aprendizagem (e por que não dizer de ensino?) subjacente à avaliação, segundo a qual aprende-se a ler em um percurso único, homogêneo e acumulativo, em uma sucessão resultante de práticas de ensino voltadas para que os estudantes reconheçam e reproduzam unidades linguísticas em suposta ordem crescente de “complexidade”: do fonema ao texto.

Quando se trabalha formando educadores em outra perspectiva didática, aquela que considera tanto o processo de construção do conhecimento por

parte dos estudantes quanto as características do objeto a ser ensinado, concebido como as práticas sociais de leitura e escrita, acompanhadas da reflexão e da sistematização sobre a língua, este tipo de avaliação e de distribuição de habilidades põe em evidência uma inquietante falta de coerência, uma crítica falta de diálogo entre o que se avalia e as aprendizagens desejadas. Por exemplo, a progressão das habilidades avaliadas resulta incoerente com a premissa de que se aprende a ler lendo (e a escrever escrevendo, evidentemente) e que, portanto, os textos devem estar presentes desde o início do processo de aprendizagem, uma vez que oferecem o contexto linguístico para que os aprendizes possam refletir sobre o sistema de escrita alfabética e não requerem pré-requisitos para que sejam lidos e interpretados pelos aprendizes; requerem tão somente situações de leitura intencionalmente planejadas⁷.

Resulta também incongruente avaliar saberes linguísticos desligados das práticas sociais de leitura e escrita⁸, como “identificar o número de palavras que compõem uma frase”, habilidade cuja utilidade pode ser questionável quando se considera os comportamentos do leitor em situações sociais cotidianas de uso da língua⁹ e o fato de que essa habilidade não requer que o estudante reflita sobre o funcionamento de escrita e, portanto, não contribui para a avaliação da leitura nem tampouco da compreensão do sistema de escrita.

Por último, avaliar somente as aprendizagens, deixando de considerar o ensino, opõe-se radicalmente ao princípio segundo o qual “o processo de avaliação didática se concebe como a análise das relações entre as condições oferecidas pelo ensino e as aprendizagens progressivamente concretizadas pelos alunos”, que determina que as aprendizagens somente podem ser avaliadas quando se consideram as condições didáticas concretas que as tornaram possíveis (Secretaria de Educación Municipalidad de la Ciudad, 1995).

⁷ Para conhecer uma proposta de avaliação coerente com a perspectiva construtivista da aprendizagem da leitura e da escrita recomendamos a leitura da obra coordenada por Ana María Kaufman: **El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013. Recomendamos também o artigo “Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária”, de Ana Maria Kaufman, Adriana Gallo e Celina Wuthenau, publicado em **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

⁸ Práticas sociais de leitura e escrita são situações em que os indivíduos participam de atos de leitura e escrita que ocorrem em esferas do mundo social e que visam satisfazer diferentes propósitos, tais como comunicar-se, obter informação, aprender, divertir-se etc.

⁹ Alguns comportamentos do leitor são: comentar e recomendar o que se lê; confrontar com outros leitores a interpretação acerca de um livro ou de uma notícia lida, identificar-se ou distanciar-se do autor...

A opção de priorizar a avaliação de habilidades relacionadas com a aprendizagem dos fonemas ou de sua relação com os grafemas, notável sobretudo na prova do 1º ano, mas também na do 2º, sugere que o ensino da leitura se baseia em uma concepção específica de alfabetização segundo a qual a aprendizagem deve obedecer a etapas claras e ordenadas de apropriação de um código linguístico. Nessa concepção os fonemas desempenhariam papel central porque, sendo capaz de isolá-los e associá-los às letras, os aprendizes poderiam compreender como o sistema alfabético de escrita funciona, como as letras se combinam em sílabas e assim sucessivamente até que o sujeito que aprende chegue a saber como ler e escrever “textos”. Isso está presente de modo explícito em trechos das provas analisadas, como na explicação que consta da resolução justificada do item 3 do bloco 1 da prova do 1º ano: “reconhecer as letras é etapa fundamental e inescapável do processo de aquisição da escrita”. Em função disso, os textos trabalhados em sala de aula costumam repetir propositalmente certas relações entre letras e sons específicos, sendo que o excesso de didatismo com que eles são produzidos os torna distantes dos textos que circulam socialmente, os quais os mesmos aprendizes precisarão ler ao longo de suas vidas. Em outras palavras: aprender a ler textos produzidos artificialmente para o ensino da leitura faz com que o estudante enfrente dificuldades quando se depara com a necessidade de ler textos verdadeiros, diversos e produzidos para cumprir diferentes objetivos.

Sobre essa progressão de saberes e a forma de avaliá-los, as autoras do artigo “Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária”, Kaufman, Gallo e Wuthenau (2010) fazem a seguinte crítica: a fim de “verificar como o aluno avança em suas práticas de escrita e leitura, não é de muita utilidade uma situação em que ele escreva ou leia palavras no primeiro ano, orações no segundo e textos no terceiro. A capacidade para ler palavras não é indício de que essa criança depois possa ler textos empregando estratégias que não são demandadas pela tarefa anterior.” De fato, sabe-se que ler palavras isoladas e ler textos são ações cognitivas distintas do ponto de vista das estratégias empregadas, ainda que os textos sejam constituídos por palavras.

Outro aspecto que a leitura do quadro permite entrever é o fato de que se adota uma visão reducionista quanto ao sujeito que aprende. A observação da quantidade e da qualidade do que se espera que ele seja capaz de desenvolver em um ano letivo dão mostras dessa reduzida aposta. A já citada ausência de textos nas habilidades requeridas no 1º ano é um exemplo claro de que haveria limitações para que uma criança matriculada nesta etapa

pudesse interagir com eles de forma produtiva e criativa quando se sabe que ela pode, por exemplo, ler textos que sabe de memória, fazendo correspondências entre o que está escrito e o que diz, antecipar o conteúdo de um texto que não conhece de cor, levando em conta informações como título, o suporte em que se encontra publicado, ou mesmo ler palavras ou algumas partes de textos utilizados em sala de aula em determinados contextos didáticos para satisfazer propósitos claros e compartilhados, baseando-se em palavras conhecidas ou mesmo ler textos convencionalmente quando ela já domina o sistema de escrita.

Aliás, outra questão identificada por meio da análise dos itens refere-se à qualidade dos materiais utilizados. Os textos são curtos, pouco diversos e apresentam uma linguagem empobrecida, pouco atraente. Com isso, assemelham-se a certos textos escolares, característicos de práticas pedagógicas coerentes com a concepção de ensino da linguagem mencionada anteriormente, como se pode ver no exemplo abaixo, reproduzido da prova do 3º ano:

Juca e o circo

Juca era um garotinho que sonhava em conhecer o circo. Quando ele soube que o Circo Fantasia estava em sua cidade, ficou muito animado. Ele mal podia esperar para ver os malabaristas, trapezistas e mágicos brilhando no picadeiro. Na noite de estreia, Juca foi com sua mãe assistir ao espetáculo e ficou surpreso quando foi convidado pelos palhaços para participar do show. Os palhaços deram uma roupa engraçada para ele vestir e, juntos, eles brincaram no palco animando a plateia. Foi uma noite mágica!

180 histórias para ler e sonhar. 2ªed. Jandira: Ciranda Cultural, 2020, p. 10.

Como se pode notar, existe uma distância muito grande entre o texto selecionado e as narrativas literárias (o que também se verifica em textos utilizados em outros itens da prova), sendo que, em nosso país, a produção de livros literários dirigidos às crianças é vasta, rica e diversa. Observa-se que o texto acima possui características que o tornam excessivamente simples: é composto por poucas frases e por um vocabulário fácil, é narrado em 3ª pessoa e aborda um único acontecimento de modo linear, sendo que parte dele é surpreendente. Assim, mais uma vez, salta aos olhos a debilidade da aposta na capacidade do leitor em formação e, ao mesmo, tempo o abismo que se cria para que o estudante evolua na direção da leitura de textos complexos, desafiadores e belos como são os textos com os quais ele inevitavelmente deverá se deparar na escola e fora dela, como leitor autônomo.

Por fim, concluindo as considerações gerais a respeito das provas de Língua Portuguesa, é preciso chamar atenção para o fato de que no Brasil as

avaliações costumam induzir práticas pedagógicas e exercer influência no currículo praticado nas escolas. Assim, é necessário trabalhar no sentido de evitar que as habilidades ou os itens das provas deem lugar, por exemplo, a atividades de leitura com pouca reflexão, dissociadas da construção de significado pelos estudantes. Pode ocorrer de os professores passarem a realizar (ou seguirem realizando) atividades de leitura de palavras ou de frases sem compreensão. Sabe-se que decifrar não significa ler, se não houver compreensão, por isso ao ensinar os estudantes a ler, é imprescindível assegurar que o objeto de conhecimento sejam as práticas sociais de leitura, trabalhado de modo articulado com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, que a situação de leitura faça sentido para eles e que o importante seja compreender o lido. De forma semelhante, alguns professores podem se ater à habilidade de identificação de letras, diferenciando-as de outros símbolos gráficos e realizar (ou continuar realizando) atividades de nomeação, comparação e traçado de letras, memorização do alfabeto, enfim “aulas de letras”, o que, paradoxalmente, pouco contribui para que avancem na compreensão do sistema de escrita alfabética (evidentemente, há situações em que a aprendizagem das letras – seu nome, sua posição no alfabeto, seu traçado e seu valor sonoro – podem ser propostas de modo significativo para as crianças em processo de alfabetização; é o que ocorre, por exemplo, quando elas aprendem os nomes próprios dos integrantes da turma e os leem e escrevem em atividades em que tais práticas façam sentido). Os dois exemplos de atividades que podem ser derivadas das provas chamam a atenção para o risco de a avaliação ensejar práticas de ensino distantes ou opostas ao que se pretende assegurar em termos de aprendizagens.

Considerações específicas sobre as provas de Língua Portuguesa

Prova do 1º ano

Alguns itens da prova permitem aos avaliadores e professores verificar se o estudante compreendeu o código da escrita (que nós chamamos de sistema de escrita alfabética) ou se ele ainda não foi capaz de fazê-lo. Contudo, não oferecem dados sobre o que sabe a criança que ainda não alcançou o esperado, informações que, sem dúvida, se revestem de relevância quando se tem a intenção de identificar os estudantes que necessitam recuperar aprendizagens não realizadas ou realizadas de modo diferente do esperado. Em outras palavras, esses itens não possibilitam que se identifique o que o estudante sabia, com que hipótese trabalhava ou como pensava no

momento em que fez a prova, uma informação fundamental para intervenção do professor quando se propõe a identificar quem são os estudantes que necessitam de ajuda para avançar.

O item 2 do bloco 4 (p. 16), relativo à habilidade de ler palavras formadas por sílabas não canônicas, pode servir como ilustração:

Questão P0143537

 Veja a figura abaixo.



 Qual é o nome dessa figura?

- ☐ BORDA
- ☐ PORTA
- ☐ POUPA
- ☐ TOUCA

Neste item da prova, transparece a intenção de verificar se o estudante é ou não capaz de ler convencionalmente, ainda mais quando se observa que as palavras selecionadas são semelhantes em sua grafia (terminam com a letra A; têm uma sílaba cuja estrutura é diferente da estrutura mais usual no português, chamada de não-canônica, que, nesse caso, ou é composta por uma sequência de consoante, vogal e consoante – POR, por exemplo - ou consoante, vogal e vogal – ROU, por exemplo; todas as palavras tem uma sílaba desse tipo, na posição inicial). Essas características dos vocábulos a serem lidos exigem uma capacidade de discriminar minuciosamente as palavras, atendo-se a sua composição no nível das sílabas. Contudo, considerando-se o propósito da avaliação (recuperar aprendizagens), não parece claro o que se pretende obter no caso dos estudantes que não alcançaram essa habilidade tão exigente e refinada. Como saber o que sabem? Como localizar em que momento do processo dessa aprendizagem se encontram?

Essas questões são reveladoras das dificuldades de avaliar as aprendizagens da leitura, escrita e da reflexão sobre a língua. As avaliações

mais frequentes não avaliam processos, mas saberes linguísticos estanques. Para as autoras citadas,

“São as provas tradicionais que verificam o quanto as crianças ignoram e que não nos oferecem a possibilidade de comparar esse dado com aquilo que sabem. São provas que medem, geralmente, saberes linguísticos desligados das práticas sociais de leitura e escrita.” (Kaufman, Gallo e Wuthenau, 2010) (p.28)

Outro exemplo consiste no item 4 do Bloco 1 (p.8) referente à habilidade de ler palavras formadas por sílabas canônicas (sequência de consoante e vogal como em BO). Nele se apresenta a figura de um boné e se pede para a criança assinalar o nome da figura (disponível em uma lista de palavras dissílabas, composta por quatro alternativas: POTE, DOMA, BONÉ e BOLA).

As informações disponíveis sobre esse item levam a crer que crianças que leem convencionalmente responderão corretamente enquanto aquelas que ainda não leem convencionalmente enfrentarão dificuldade e, provavelmente, escolherão uma alternativa diferente da correta, a menos que sejam ajudadas pela sorte. Caberia questionar de que serve essa constatação, se considerarmos que a avaliação se propõe a ajudar o professor a identificar os estudantes que necessitavam recuperar aprendizagens? No que a resposta correta ou incorreta dada a esse item auxilia o professor a planejar as ajudas ajustadas ao que sabem seus estudantes? Saber que dada criança não assinala a resposta correta diz o que sobre seu processo de aprendizagem? E se ela acertar, pode-se mesmo afirmar que “compreendeu” o funcionamento do sistema de escrita alfabética?

Outra questão que chama a atenção está presente no item 1 do bloco 1 (reproduzida acima) relacionada com a habilidade de identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos. Observa-se que as letras aparecem em situação que não corresponde aos usos sociais que fazemos delas, ao passo que os outros símbolos aparecem em sinalizações utilizadas socialmente. Seria o caso de indagar se essa disparidade pode ou não influenciar o desempenho dos estudantes. Se tivessem sido apresentados uma palavra ou um livro a resposta seria outra?

Alguns dos itens da prova abordam o conceito de sílaba e buscam avaliar se as crianças sabem operar com ele. Por exemplo, o Item 2 do bloco 1 (p.4), refere-se à habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra. Nele a palavra CAVALO é dita pelo avaliador e a criança deve assinalar a alternativa que corresponde as sílabas (pedaços) que existem na palavra ouvida. Neste caso pode-se prever que estudantes que trabalham com a hipótese silábica de escrita podem ter sucesso, assim como quaisquer

estudantes que sejam capazes de segmentar palavras orais em sílabas. Entretanto, pode ocorrer de estudantes que não dominem o conceito de sílaba ou mesmo daqueles que já são capazes de segmentar palavras em unidades menores do que a sílaba escolherem a alternativa incorreta. Como se sabe, há crianças que escrevem alfabeticamente, mas não sabem a que se refere o nome “sílaba”, desconhecem essa nomenclatura. Por isso, elas podem assinalar uma alternativa diferente da esperada (a que corresponde ao número de letras da palavra, por exemplo) e, assim, obter uma pontuação nesta questão menor do que a que fazem jus. Esta avaliação parece pressupor que isto não existe, ou seja, que seria impossível chegar à escrita alfabética sem antes ter compreendido a ideia de sílaba.

Outro item que trata da sílaba encontra-se no bloco 2, é o 2º item do bloco (p.12), referente à habilidade de identificar sílabas de uma palavra (reproduzido abaixo).

Questão

PC140617

🔊 Veja a figura: BARATA.



🔊 Qual é a figura que tem o nome com a última sílaba (pedaço) igual ao nome da figura que você viu?

- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

Apesar do enunciado não deixar claro, pretende-se verificar se a criança identifica que barata e lata terminam com a sílaba TA, se ela sabe que essa sílaba está presente em ambas as palavras. (destacamos que a sílaba TA é referida no enunciado do item como “pedaço”, denominação pouco precisa uma vez que no senso comum uma letra isolada ou duas sílabas também

podem ser chamadas de pedaço da palavra). Ao que já foi apontado anteriormente sobre o conceito de sílaba, agrega-se aqui a omissão de uma informação relevante: a observação da imagem da barata deve ser acompanhada da oralização da palavra correspondente ou da imagem gráfica da palavra escrita, a ser feita mentalmente pelo estudante, caso contrário ele não poderia fazer o que se pede. No entanto, nem o enunciado nem a resolução justificada do item endereçada ao estudante trazem essa orientação: “Para resolver essa questão, você precisa se atentar a figura da barata e ouvir atentamente o que é preciso ser feito nessa tarefa, para compreender que precisa identificar, dentre as alternativas, a figura que possui em seu nome a última sílaba igual à da palavra BARATA que, nesse caso, é LATA.” (p.13)

Outro item da prova anuncia referir-se também ao conceito de sílaba, dessa vez à habilidade de quantificar as sílabas de uma palavra, mas uma leitura atenta da questão evidencia que se trata de um equívoco já que a descrição da habilidade não corresponde à questão. Supõe-se que a habilidade testada seria a de reconhecer as letras do alfabeto. Trata-se do item 3 do bloco 1 (p.6), cujo enunciado é “ouça a letra que vou dizer: F. Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você ouviu”. As alternativas são: E, F, S, V.

Superada a questão de saber qual é, precisamente, a habilidade avaliada, esse item segue dando lugar a dúvidas. A primeira diz respeito ao que exatamente será avaliado, uma vez que no enunciado não fica claro se o objeto da questão é o nome da letra ou o som que ela representa (dúvida semelhante também surge em outro item da prova relativo à mesma habilidade: reconhecer as letras do alfabeto - item 1 bloco 3 p. 18). Recomenda-se apenas que se ouça a letra que será dita. Com isso, a instrução resulta vaga, pois não se pode prever que propriedade de uma letra será enunciada: o seu nome ou o som que ela representa no sistema de escrita alfabético do português.

Assumindo que o nome da letra é o objeto da questão, a segunda dúvida remete à maneira pela qual o nome da letra será pronunciado: variantes do português brasileiro serão aceitas ou não? Sabe-se que em algumas regiões do Brasil o F é chamado de éfe e em outras de fê. O mesmo acontece com a letra E, chamada de e (som fechado) ou é (som aberto). Além disso, o nome da letra E (uma das alternativas de resposta) em uma forma de dizer aparece na pronúncia do nome da letra que corresponde a alternativa correta: respectivamente é e éfe...

Outra observação que fazemos, aplicável a vários itens da prova do 1º ano diz respeito a um conhecimento distinto do conhecimento linguístico com

que os estudantes de seis anos de idade devem contar: o domínio dos procedimentos e das técnicas da avaliação. Em alguns contextos educativos é pouco provável que tenham tido oportunidade de desenvolvê-lo antes do ingresso no Ensino Fundamental, até porque não fazem parte do currículo da Educação Infantil, uma vez que o descaracterizariam, caso estivessem presentes. Assim sendo, supõe-se que crianças com um conhecimento avançado sobre a escrita, capazes de ler convencionalmente em outras situações poderiam, eventualmente, ter um desempenho diferente do esperado por não compreender as solicitações, as ações demandadas pelas diferentes questões da prova e por não contar com a experiência necessária para colocá-las em prática em uma situação peculiar como é a situação de avaliação...

Prova do 2º ano

Um dos itens da prova do 2º ano, o 1º item do Bloco 2 (p.3) propõe a leitura de um texto para a identificação de palavras que rimam.

Leia o texto abaixo:

Chegaram as férias

Chegaram as férias
que bom que vai ser!

eu vou passear
pular e correr!
eu vou dormir tarde,
vou brincar lá fora...

ver televisão
até fora de hora. [...]

ROCHA, Ruth. ZISKIND, Hélio. Disponível em <https://escolaeducacao.com.br/poemas-famosos-para-ler-com-as-criancas#O_Relogio_8211_Vinicius_de_Moraes>. Acesso em: 11 nov. 2019. Fragmento. (8UP01000217)

Depois de ler, o estudante deve assinalar uma das alternativas que trazem pares de palavras:

Nesse texto, as palavras que rimam são
férias – ser
fora - hora.
televisão - tarde.
vou - brincar.

Chama a atenção o fato de haver na prova um texto escrito por autores consagrados que produzem narrativas, poesia e canções para a infância: Ruth Rocha e Hélio Ziskind. Também parece positivo o incentivo subjacente para que o estudante o leia e participe ativamente da resolução da questão. Contudo, o fato de haver no excerto utilizado apenas duas rimas leva a crer que a aposta na capacidade de localizar palavras que possuem sílabas semelhantes do ponto de vista sonoro é, mais uma vez, limitada.

Outro item, o 6º do Bloco 5 (p.33), também se baseia na leitura de um texto; dessa vez se trata de uma narrativa em que rimas aparecem em profusão. Porém, a habilidade em foco nesse caso consiste em localizar uma informação que esteja claramente marcada no início ou no final de um texto curto, dentre as quatro opções oferecidas nas alternativas.

Leia o texto abaixo:

O saco

Num belo dia, no meio do mato, a bicharada achou um saco. O primeiro a falar foi o macaco João e disse que o saco era de pão. A perua Lelé, com seu bico fino, disse que o saco era de um menino. [...]

Querendo saber mais que os outros, o galo José disse ser coisa de louco! Sabida demais, a aranha Gilda disse que o saco era da Hilda. [...]

Quem saiu do saco, com essa confusão, e bastante invocado foi o sapo Sansão. E mandou todo mundo parar de falar, pois o saco era seu e queria descansar. [...]

AMORIM, Vanuza Maria Gonçalves de. *O saco*. Fortaleza: SEDUC, 2015. Fragmento. (P020567H6_SUP)

Questão: De acordo com esse texto, o saco era de quem?

Da aranha Gilda.

Da perua Lelé.

Do macaco João.

Do sapo Sansão.

Novamente, o fato de haver um texto e uma solicitação para que seja lido são aspectos positivos, ainda que a qualidade literária da narrativa possa ser questionada. De forma semelhante, a habilidade avaliada tem importância inquestionável: localizar informação explícita em um texto.

Esses dois itens ilustram como a prova do 2º ano difere da do 1º ano, ainda que traga muitos itens semelhantes aos que compõem a avaliação do ano anterior, focados em letras, sílabas ou palavras. Com isso, a prova do 2º ano parece mesclar itens baseados em textos com itens que se referem a outras unidades linguísticas como as mencionadas. Diante dessa variação, na

análise dessa prova algumas questões se sobressaem: a variação dos itens é intencional? A opção de mesclar itens acerca de textos e itens sobre letras, sílabas ou palavras foi pensada com o intuito de dar conta da diversidade de saberes dos estudantes? Caso a intenção tenha sido essa, como a prova poderia captar o que sabem os estudantes (como assinalado anteriormente)?

Prova do 3º ano

A prova do 3º ano possui uma peculiaridade: há textos que se repetem, isto é, aparecem em mais do que um item. Assim, a fábula “O galo e a raposa”, por exemplo, é utilizada em três itens consecutivos (itens 2, 3 e 4 do Bloco 1 – p. 4, 6 e 8) e se presta a avaliar habilidades distintas: localizar informação explícita; reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador; inferir informações em textos.

Outro texto que está presente em mais do que um item se intitula “Cindy vai a escola” (itens 3 e 4 do Bloco 4 – p. 29 e 31). Em um dos itens ele é utilizado para avaliar a habilidade de localizar informação explícita enquanto no outro, serve para que o estudante reconheça os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Cindy vai a escola

Cindy está pulando de alegria! Hoje é um dia muito importante porque ela vai à escola! [...]O ônibus escolar parou e abriu a porta. Que felicidade quando Cindy encontrou suas amigas Lúcia, Lídia e Keiko dentro do ônibus escolar! Elas também vão para a escola. Além de aprender novidades, vão conhecer muitos amiguinhos também! Com cuidado, elas desceram do ônibus pertinho da escola. Cindy estava ansiosa para entrar na sua classe e ficou feliz ao ver a professora. – Bom dia! – disse a professora. – Bom dia! – responderam todos com alegria. Na aula, Cindy aprendeu muitas coisas! Depois, ela voltou para casa e correu para o abraço de sua mamãe e de seu papai!

BEIMS, Tamara. *Uma história por dia*. Blumenau: Todo livro, 2013. Fragmento. (SUP03026017)

Diferentemente da fábula “O galo e a raposa”, que apresenta as características do gênero discursivo em questão, esse outro texto representa bem o que assinalamos anteriormente, quando mencionamos textos empobrecidos, pouco atraentes e distantes do literário. Trata-se de uma narrativa simples, artificial, curta e linear, que é contada por um narrador em 3ª pessoa e inclui um diálogo breve e corriqueiro. Seu enredo não contém conflitos e está impregnada de estereótipos como o das crianças felizes, dos estudantes alegres... Se considerarmos a riqueza da literatura feita para crianças em nosso país e a necessidade de que os estudantes interajam com

ela para aprender a ler e a gostar de ler, verificamos que a escolha de uma narrativa como essa não se justifica.

Do ponto de vista da elaboração da prova, a proposta de leitura do mesmo texto reiteradas vezes soa interessante se pensarmos que é possível ler um material escrito para satisfazer diferentes propósitos e que essa opção contorna algumas dificuldades relativas à seleção dos materiais a serem utilizados, o que inclui restrições vinculadas com direitos autorais.

Entretanto, resta saber se do ponto de vista de quem faz a prova, os estudantes, ler várias vezes o mesmo texto provoca uma sensação de que a tarefa fica mais acessível ou se, pelo contrário, pode parecer monótona, aborrecida ou sem sentido.

Uma maneira de contornar o problema decorrente da repetição poderia ser anunciar o propósito da leitura antes de cada releitura, sinalizando previamente o motivo pelo qual o estudante revisitará um texto que já foi lido.

Como indicamos no quadro das habilidades avaliadas nas provas, esse instrumento contém também itens que se relacionam com a leitura de palavras formadas por sílabas canônicas ou por sílabas não canônicas. O item 1 do Bloco 1 (p.2), reproduzido abaixo, é um exemplo:

Questão P01377017

 **Veja a figura abaixo.**



 **Qual é o nome dessa figura?**

☐ CABO

☐ DADO

☐ GATO

☐ TACO

Nota-se que o item requer conhecimento bem diverso do colocado em jogo nos itens que envolvem a leitura de texto: a leitura de palavras isoladas, formadas por duas sílabas com estrutura consoante e vogal. Além disso,

assemelha-se a itens presentes na Prova do 1º ano, os quais não estão presentes na Prova do 2º ano.

Essa disparidade nos desafios presentes nos diferentes itens resulta intrigante. Por que a leitura de palavras convive com a leitura de textos? Por que habilidades presentes na Prova do 1º ano voltam a se fazer presentes apenas na Prova do 3º ano? Haveria alguma intenção subjacente a essa escolha?

Sobre a Avaliação da Fluência em Leitura

A Avaliação da Fluência em Leitura é uma ação realizada por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Essa parceria tem o objetivo de fortalecer a colaboração entre estados, municípios, equipes educacionais e comunidades escolares e visa garantir a alfabetização de todas as crianças na idade apropriada.

A Avaliação da Fluência em Leitura que analisamos destina-se aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, das redes municipais e estaduais que aderiram à parceria pela alfabetização e tem o intuito de realizar um diagnóstico da sua capacidade de ler palavras, pseudopalavras e textos, levando em consideração sua habilidade, fluidez e ritmo de leitura¹⁰.

De acordo com informações presentes no tutorial que descreve procedimentos de aplicação, a avaliação deve ser conduzida por professores da escola selecionados pelo Diretor Escolar considerando critérios como os seguintes:

- saber interagir com crianças em processo de alfabetização;
- ter facilidade com o uso de tecnologias (uma vez que a aplicação é feita utilizando-se um aplicativo específico que necessita estar disponível em um telefone celular inteligente).

A aplicação é individual e não deve ser realizada na sala de aula, na presença de outras crianças. Por isso, recomenda-se o uso de outros espaços da escola para a realização da avaliação: biblioteca, sala de informática, sala da coordenação ou mesmo a quadra esportiva, se houver e estiver desocupada.

¹⁰ É preciso assinalar que a avaliação da fluência leitora integra o sistema de avaliação previsto no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, proposto pelo MEC, na atual gestão, devendo ser realizada pelo ministério anualmente, no primeiro bimestre letivo.

A aplicação requer um conjunto de materiais, incluindo o Caderno de Teste, o Caderno do Aplicador e a Ata de Sala. Além disso, há uma plataforma¹¹ que apoia a realização da avaliação com funcionalidades como cadastro do diretor e da equipe escolar, alocação do professor avaliador, programação das avaliações, download de materiais e confirmação da aplicação.

O aplicativo desenvolvido especificamente para essa avaliação, o qual deve instalado previamente no smartphone do aplicador, é outro recurso indispensável à aplicação, já que ele registra em áudio a leitura das palavras, pseudopalavras e do texto integrantes da avaliação, as respostas dadas às perguntas sobre a compreensão do texto e, posteriormente, sincroniza esses registros. Assim, os dados obtidos na avaliação de cada estudante são sistematizados e, na sequência, são disponibilizados na plataforma citada os resultados alcançados para que os gestores e professores possam, enfim, conhecê-los.

A avaliação

A Avaliação da Fluência em Leitura é composta de três partes:

1. tarefa de leitura de palavras;
2. tarefa de leitura de pseudopalavras;
3. tarefa de leitura de texto.

A tarefa de leitura de palavras é apresentada no caderno de teste na forma de um quadro composto por doze linhas, situadas uma abaixo da outra, separadas por espaços em branco e segmentadas em cinco retângulos estreitos que contém cinco palavras, uma em cada retângulo. Acima de cada linha existe uma seta de direção, que indica a ordem em que os vocábulos devem ser lidos, como se pode observar no exemplo reproduzido abaixo:

→

GIRAFA	PENA	MENINO	CAMA	BONECA
--------	------	--------	------	--------

O quadro totaliza sessenta palavras a serem lidas pelo estudante. As características das palavras contidas no quadro variam: existem desde aquelas formadas por uma sílaba (NÓ) ou duas sílabas (SETE) até as formadas por cinco sílabas (NAPOLITANO), que são menos frequentes do que as dissílabas e trissílabas. Do ponto de vista da estrutura silábica das palavras, observam-se

¹¹ Denominada Plataforma PARC, disponível em: <https://parc.caeddigital.net>

outras variações: palavras formadas unicamente por sílabas do tipo CV (consoante-vogal) como CASA ou GIRAFa, palavras compostas sílabas CV e CVC (consoante-vogal-consoante) como TURISTA ou VERDE, até palavras que contêm sílabas do tipo CV e CCV (consoante–consoante-vogal) como SECRETA ou REGRA; sendo que as últimas ocorrem com menos frequência de que as primeiras. Outra variação notável diz respeito a diversidade dos campos semânticos a que pertencem os vocábulos selecionados, como indicam os seguintes exemplos: NÓ, ÁGUA, VERDE, RETA, RODELA, XERIFE, FAXINA.

A tarefa de leitura de pseudopalavras – proposta com o intuito de avaliar exclusivamente o processamento fonológico, já que elas não possuem significado - é em tudo bem semelhante à tarefa descrita acima, inclusive na aparência, como se observa no exemplo reproduzido abaixo:

→

ZALO	RETOPADA	FI	BAGISO	CEZ
------	----------	----	--------	-----

Porém, a quantidade de pseudopalavras a ser lida é menor: o quadro é formado por oito linhas de cinco elementos cada uma, totalizando quarenta palavras inventadas. Alguns exemplos do que deve ser lido pelo estudante em outras linhas são os seguintes: RAX, LEFE, TAMIFA, MORTABO, JATAETE, CACODACIO. Como se vê, são palavras que não existem em português brasileiro e, portanto, não têm significado para os seus falantes, embora sua grafia seja formada por sílabas que respeitam as propriedades do sistema de escrita e as convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

A tarefa de leitura de texto consiste na leitura em voz alta de um texto narrativo pouco extenso, como o exemplo reproduzido a seguir:

O osso do pipoca

O cachorro pipoca foi visitar a fazenda da vovó junto com seu dono, Binho, e levou seu ossinho favorito com ele. Ele estava bem feliz roendo seu osso... quando um gato apareceu. O pipoca foi atrás do gato e, quando voltou, [...] o osso sumiu. O cão procurou o osso em todos os lugares, mas nada de encontrar o seu ossinho [...]. Andava triste pela fazenda, com o rabinho entre as pernas e chorando. Olhou para o galpão, quando, de repente, um milagre aconteceu: seu osso estava lá dentro! [...] aAo chegar lá, as luzes do galpão acenderam do nada, e todos os animais da fazenda gritaram: surpresa!! Tudo não [...] passava de um plano dos animais da fazenda para fazer uma festa surpresa para o pipoca, que estava de aniversário. assim, os animais confraternizaram e brincaram o dia todo na festa!

Disponível em <<https://www.nossoclubino.com.br/o-osso-do-pipoca/>> Acesso em 30 jan. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento (D01017517)

Depois de ler o texto, o estudante deve responder três perguntas relativas à sua compreensão, apresentadas oralmente pelo aplicador, que também se encarrega de registrar as respostas. Para o texto apresentado acima as perguntas são:

1. De acordo com esse texto, o que sumiu?
2. De acordo com esse texto, porque o cachorro foi atras do gato?
3. Qual é o assunto desse texto?

Quando as perguntas são respondidas, a avaliação termina e o estudante retorna para a sua turma e volta a se engajar na atividade proposta pela professora de referência.

Todas as tarefas realizadas pelo estudante avaliado são gravadas em áudio e cronometradas no aplicativo do aplicador. No caso das tarefas 1 e 2, quando o tempo estipulado é atingido (60 segundos para cada tarefa), a leitura deve ser encerrada, mesmo que ele não tenha concluído todas as palavras. Já no caso da tarefa 3, de modo contrário, a leitura não deve ser interrompida quando o cronômetro indicar o término dos 60 segundos porque o texto deve ser lido até o final.

No caderno do aplicador encontram-se outras orientações referentes à condução das tarefas de fluência:

- o que deve ser dito ao estudante, no início da avaliação: *“Vou pedir para que você leia várias palavras até o momento em que eu disser para você parar, mas antes vamos ver como você vai fazer para ler, ok?”*
- como o estudante deve ser orientado a experimentar a realização da tarefa por meio de um exemplo: *“Leia essas três palavras”*.
- como o estudante deve ser preparado para o começo do teste: *“Muito bem. Agora você vai ler as outras palavras que estão no quadro e parar quando eu disser PARE”*.
- como indicar a primeira palavra a ser lida por ele, no quadro de palavras e de pseudopalavras situado no Caderno do Estudante.
- o que fazer quando o estudante não conseguir ler uma palavra. *“Aguardar até, no máximo, 3 segundos, para que o estudante leia a palavra. Caso o estudante não consiga ler uma palavra, indique a próxima para que ele possa prosseguir”*.

- uma advertência dirigida ao aplicador: *“Em hipótese alguma, você poderá ajudar na leitura das palavras da sequência de avaliação”.*
- como finalizar a tarefa de leitura de palavra: *“Pedir para que o estudante pare a leitura quando o cronômetro encerrar a contagem de tempo”.*
- como orientar a leitura do texto: *“Agora vou pedir que você leia um texto. Você vai ler e, ao final, responderá a algumas perguntas sobre a história que leu. Como antes, procure ler da melhor maneira que você conseguir.”*
- como iniciar a proposição de perguntas sobre a compreensão do texto: *“Agora, farei 3 perguntas sobre o texto que você acabou de ler. Fique tranquilo(a) e responda da melhor maneira que conseguir. Caso não consiga, é só falar, não tem problema.”*

Cabe esclarecer que, assim como as perguntas sobre a compreensão do texto, as cinco opções de resposta correspondentes a elas se encontram apenas no caderno do aplicador. Quando o estudante responde oralmente uma das perguntas, o aplicador seleciona dentre as opções a que representa o que ele disse e registra no aplicativo. A título de exemplo, apresentamos as opções de resposta para a primeira pergunta sobre o texto O osso do pipoca: De acordo com esse texto, o que sumiu?:

- A. O estudante respondeu que foi o osso do cachorro Pipoca.
- B. O estudante respondeu que foi o osso do cachorro.
- C. O estudante respondeu que foi o osso.
- D. O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E. O estudante não respondeu.

No conjunto, as três tarefas têm o objetivo de conhecer e analisar o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira, no início do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados permitem identificar o nível de leitura de cada criança, de modo que ações específicas possam ser implementadas para desenvolver as capacidades individuais.

De acordo com os seus elaboradores, a Avaliação da Fluência em Leitura está em consonância com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e, mais especificamente, com a Estratégia 5.2: “instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o fim do terceiro ano do ensino fundamental”.

Ao mencionar o objetivo do teste, os autores do tutorial Procedimentos de aplicação, afirmam que a avaliação de fluência consiste na aferição da capacidade de os alunos lerem com velocidade e precisão (com automaticidade, agregam eles) palavras dicionarizadas e inventadas, isoladas e um pequeno texto narrativo, em determinado tempo, seguido de três perguntas de compreensão. Explicam que a “habilidade de ler um texto de forma rápida, suave e dependendo de pouco esforço na mecânica necessária à decodificação é uma meta a ser perseguida nos anos iniciais da escolarização”.

Fazendo uso de um diagrama na forma de uma equação matemática e recorrendo a alguns ícones, eles elucidam que velocidade, precisão e prosódia somadas correspondem a automaticidade:

$\text{Velocidade} + \text{Precisão} + \text{Prosódia} = \text{Automaticidade}$

A ausência de uma explanação mais detalhada e esmiuçada para a equação permite supor que ela se relacione com a explicação anterior que alude à habilidade de ler textos de forma rápida suave e empregando pouco esforço na mecânica da decodificação. Assim sendo, parece estar subentendido que além da velocidade, habilidades como a precisão e a prosódia (boa pronúncia) contribuem para a automaticidade da leitura, isto é, para que ela seja a um só tempo precisa e fluida.

O tutorial apresenta ainda, de forma esquemática, dois aspectos relacionados com a importância da fluência em leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. São eles:

- A fluência é a ponte entre a decodificação e a compreensão de textos.
- Para uma leitura hábil é fundamental consolidar e automatizar a decodificação para se avançar na compreensão de textos.

As afirmações reproduzidas acima revelam que fluência na leitura, decodificação e compreensão de texto são, para os autores do instrumento de avaliação, elementos intimamente relacionados e, mais do que isso, estabelecem que a compreensão depende de uma decodificação automatizada e consolidada sendo que, por meio de ambas, se pode alcançar uma leitura hábil. Isso justificaria a afirmação segundo a qual habilidade de ler um texto de forma rápida, suave e dependendo de pouco esforço na mecânica necessária à decodificação é uma meta a ser perseguida nos anos iniciais da escolarização.

Nessa concepção ler corresponde a aplicar as regras do “código alfabético” para converter letras em sons, o que também pode ser chamado de decodificar. Contudo, embora necessário, saber decodificar não é suficiente; para aqueles que se apoiam nessa concepção é preciso compreender a palavra ou o texto. Para isso é preciso exercitar a decodificação, automatizando-a, para que o leitor se torne independente e autônomo, para que adquira fluência na leitura e deixe de se preocupar com conversão de letras em sons, podendo ler de forma precisa, hábil com boa pronúncia, fazendo entonações e pausas adequadas. Em síntese, considera-se leitor o sujeito que decodifica o texto de forma automática, independente, autônoma, fluente, precisa, hábil e, ainda, com pronúncia adequada, nas ocasiões em que oraliza um texto.

Algumas considerações sobre a Avaliação da Fluência em Leitura

Inicialmente é preciso estabelecer que fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura oralizada sem dificuldades em relação ao texto, o que quer dizer que esse conceito envolve e integra tanto aspectos relativos ao leitor quanto ao texto com o qual ele interage. Da parte do leitor, a fluência requer o desenvolvimento de várias habilidades, dentre as quais se encontram: o reconhecimento de letras, de seu valor sonoro, a identificação de palavras, da função dos textos, o conhecimento de seus suportes e o reconhecimento de discursos. Da parte do texto, a sua legibilidade depende de algumas características, tais como: a escolha das palavras, a construção das frases, a padronização ortográfica, o tamanho dos períodos escritos, a qualidade gráfica do texto e a plataforma de leitura (livro, tela de computador, telefone celular ou tablet).

Assim sendo, a leitura fluente, sem embaraço, depende da interação entre os dois aspectos mencionados, e não apenas do leitor. Se é verdade que a fluência depende de poder ler reconhecendo as palavras de forma mais rápida, também é certo que ela necessita que algumas estruturas do texto e de frases sejam automatizadas para que não haja atropelos no ato de ler.

Portanto, é possível afirmar que quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a interpretação do sistema de escrita e com a leitura de palavras para poder pensar no sentido do que lê, maior sua possibilidade de desenvolver fluência de leitura e de compreender o lido.

Há aproximadamente duas décadas, reconhece-se a existência de uma relação estreita e biunívoca entre fluência leitora e compreensão do texto: enquanto a primeira é um elemento que contribui para melhorar a compreensão, o inverso também se verifica, a compreensão favorece a fluência. Isso implica que ler bem em voz alta não se resume em oralizar de forma rápida e precisa as palavras do texto, mas em compreendê-lo, como afirma Isabel Solé (1998): “A leitura em voz alta requer a compreensão do texto, como ocorre com a leitura rápida, que é produto e não um requisito da compreensão.” (p.97). Proposição semelhante é feita por Smith (1989) quando chama a atenção para o fato de que a identificação do significado precede a identificação de palavras durante a leitura em voz alta: “Naturalmente, a identificação de palavras é necessária para a leitura em voz alta, mas como tenho tentado mostrar, a identificação de palavras desta maneira depende da identificação de significado” (p.191) uma vez que, para ele, as palavras são sempre secundárias à compreensão, ao significado.

Sabe-se que a educação tem o importante papel de propiciar o desenvolvimento do leitor fluente e crítico, capaz de entender e se posicionar diante do que lê, desde os anos iniciais da escolarização. Nesse cenário a leitura em voz alta tem, certamente, um papel a cumprir: ao mesmo tempo em que propicia desenvolvimento e aprendizagens aos estudantes, ela se reveste de sentido quando se assemelha ao que ocorre nas práticas sociais, nas quais ler em voz alta serve a alguns propósitos: ler para alguém que não sabe ou não pode ler de maneira autônoma, compartilhar um texto com outras pessoas que não têm acesso a ele, apreciar a beleza de um texto literário ouvindo-o... Em outras palavras, a leitura oralizada tem finalidade clara, não possui um fim em si mesma, não é proposta apenas para treinar a fluência ou para avaliar a capacidade dos estudantes, como se isso fosse suficiente para aferir como se desenvolvem individualmente como leitores, uma vez que um leitor proficiente deve ser capaz de ler e compreender textos diversos também de maneira silenciosa.

A propósito da prática a leitura em voz alta como avaliação, usual nos anos iniciais, Kleiman (1993) argumenta que apesar de ser proposta como uma maneira de aferir se o estudante compreende ou não o que lê, o fato de exigir

que se preste atenção à forma, à pronúncia, à pontuação – aspectos aos quais nem sempre é necessário se ater na leitura silenciosa - representa uma sobrecarga cognitiva que dificulta a compreensão e, muitas vezes, faz com que o leitor perca o “fio da meada”. Para a autora se o

“objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento” (p.22).

Por isso, a tarefa de leitura em voz alta de um texto resulta questionável. Caso estivesse a serviço de verificar se a leitura feita pelo estudante apresenta velocidade, precisão, prosódia ou mesmo suavidade adequada, talvez se justificasse. Entretanto, pretender que a leitura oralizada seja utilizada com o propósito de mensurar a compreensão do texto lido resulta improcedente, até porque existem outras maneiras de alcançar esse propósito, como a tarefa de leitura silenciosa seguida de resposta à pergunta sobre o texto, como ocorre em avaliações de leitura usuais em nosso país (é esse o caso, aliás, da outra avaliação analisada nesse artigo). Assim, em lugar de avaliar a compreensão de textos por meio da tarefa de leitura em voz alta melhor seria averiguar se ao ler um texto silenciosamente o estudante é capaz de compreender o seu sentido de forma independente.

Outro aspecto questionável consiste no uso de palavras ao invés de textos em duas das tarefas integrantes da avaliação da fluência em leitura, já que em situações de leitura que têm lugar nas práticas sociais de linguagem elas não ocorrem isoladamente, mas em textos. Supõe-se que a intenção dos autores da avaliação analisada consista em verificar se o estudante reconhece palavras por meio do que eles chamam “decodificação”, e que em outra perspectiva do ensino da leitura e da escrita é referido como interpretação do escrito¹², isto é, a correspondência entre os signos gráficos e sons da linguagem que eles representam, o que levaria ao seu reconhecimento. No entanto, sabemos que para que essa conversão seja eficaz, é preciso que o leitor possa combinar a informação oriunda das regras de correspondência entre sons e signos com a informação que provém do texto e, ainda, com o seu conhecimento prévio. Como na tarefa proposta a leitura carece da informação que deveria ser provida pelo texto, pode-se supor que o reconhecimento das palavras fique comprometido. Além disso, o fato de as palavras apresentadas serem unidades linguísticas isoladas e sem conexão umas com as outras, por pertencerem a campos semânticos distintos, como assinalado, têm a

¹² Nos referimos à interpretação porque consideramos que a escrita é um sistema de representação e de comunicação e não um código. Assim, o ato de ler não corresponde, nem envolve, decodificar.

desvantagem de dificultar a atribuição de significado a elas e, consequentemente, de comprometer tanto a fluência da leitura quanto a compreensão do que deve ser lido.

No caso da tarefa de leitura de pseudopalavras, a escolha de palavras pronunciáveis em português, mas sem significado e, portanto, irreconhecíveis pelos estudantes, como ZALO ou BAGISO, leva a crer que se pretende averiguar se eles são capazes de estabelecer as correspondências mencionadas acima, se as reconhecem automaticamente, sem poder antecipar o que está escrito a partir da consideração de algumas de suas características gráficas e de seu significado¹³. Quando se considera, a partir de uma perspectiva interativa, que o leitor é um sujeito ativo e que “a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam a construção da compreensão do texto” (Solé, 1998. p. 24), o fato de a estratégia da antecipação ser impedida pode ser interpretado como um obstáculo para a realização bem-sucedida da tarefa, o que seria incoerente com o propósito de realizar um diagnóstico da capacidade de ler. Afinal, que sentido haveria em pronunciar palavras sem atribuir sentido a elas? E, aprofundando um pouco mais, para que, afinal de contas, se ensina a ler?

Outra consideração diz respeito ao fato de a avaliação da fluência da leitura ser realizada com pouca ou nenhuma participação da professora de referência da turma, a depender da escolha do aplicador, feita pelo diretor escolar. Ainda que a docente responsável pelo grupo de estudantes avaliados seja selecionada, o tratamento dos dados é delegado à instituição que elaborou a avaliação, privando a professora de particular e a equipe pedagógica da escola de maneira geral de aprender com a análise, a sistematização e a comunicação de resultados, e, principalmente, com a tomada de decisões específicas que possam servir para solucionar eventuais problemas detectados, quer sejam problemas circunstanciais, de um estudante em específico, quer sejam generalizados, de todas as turmas de 2º ano, por exemplo. Mesmo que a correção e divulgação dos resultados contemplem orientações e sugestões para a continuidade do trabalho com a leitura em sala de aula, o que se supõe que vá ocorrer, o fato de serem insumos externos à escola aponta para as limitações que isso representa do ponto de vista dos processos de formação continuada que poderiam acontecer se a avaliação fosse inteiramente processada pela equipe pedagógica e pudesse subsidiar decisões e processos pedagógicos inerentes à escola. Aponta ainda para a instauração de um possível clima de controle sobre o trabalho do professor e,

¹³ Estamos nos referindo aqui a uma das estratégias de leitura, a antecipação, um dos procedimentos descritos por Isabel Solé (1988) que se usa para compreender os textos lidos.

consequentemente, de tensão e medo, fatores claramente desfavoráveis à aprendizagem.

Consequências dessas escolhas

A avaliação situa-se como importante eixo da política educacional. Ela não só apoia a análise da implementação dos Programas e ações, mas também as influencia. As escolhas subjacentes aos itens que compõem as provas podem provocar nos educadores - que tanto querem acertar em seu trabalho de alfabetizar seus estudantes - a compreensão de que devem ensinar conteúdos similares ao das provas para que eles “se saiam melhor” nas próximas tentativas. No caso específico dos itens das provas analisadas podem ser geradas propostas didáticas baseadas na ênfase de aspectos da língua como a relação fonema-grafema, por meio de atividades repetitivas sobre as letras, bastante distantes das práticas sociais de leitura e escrita.

Além disso, a falta de progressão nos desafios da prova de Língua Portuguesa ao longo dos três primeiros anos pode favorecer que as atividades planejadas pelos docentes também não contemplem uma progressão de desafios cognitivos, compreendendo apenas que chegar ao marco conceitual de escrita alfabética é o bastante, quando sabemos que a leitura e a escrita são desenvolvidas ao longo de toda a vida, em suas mais diferentes situações de uso e que englobam inúmeras aprendizagens de natureza muito diversa.

Há ainda o risco de concentrar tanto esforço na aplicação e alimentação de sistemas informatizados com dados resultantes dessas provas que falte o tempo necessário para que essa avaliação seja considerada, juntamente com outras realizadas na sala de aula, como um processo de avaliação formativa, um conjunto de avaliações que, de fato, ajudem na alfabetização, por meio da regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Na prática de formação junto aos profissionais de educação é frequente o relato de que essas avaliações dão muito trabalho, que eles precisam alimentar o sistema das redes de ensino, que a Secretaria não consegue ler os dados que são enviados para a escola e que a coleta de todas as informações em territórios com vastos desafios geográficos favorece que haja uma distância grande até que os resultados da avaliação sejam publicados. Ora, se quando saem os resultados de uma avaliação obtida a partir de tanto esforço, o que se vê é uma foto do passado, que já não condiz com a aprendizagem dos estudantes, como esses resultados podem ser úteis? Sabe-se que indicadores que revelam a aprendizagem no passado, como o Ideb ou o Ioeb por exemplo, têm importância para a avaliação e formulação de novas políticas educacionais. Mas como um retrato do passado ajuda o professor alfabetizador em sala de

aula se, no intervalo de tempo entre a aplicação da avaliação e a interpretação de seu resultado, o seu aluno já progrediu? (e sabemos como as crianças aprendem rápido quando se encontram em bons contextos de aprendizagem!).

Aponta-se aqui ainda que algumas das Secretarias com que a Roda Educativa interage reclamam sobre não ter a visualização dos mesmos dados que são acessíveis pela escola. Caso essa queixa se confirme, trata-se de um equívoco importante no sentido de que dificulta a atuação sistêmica das diferentes instâncias da educação em prol da aprendizagem dos estudantes e a colaboração entre políticas, já que gestores educacionais precisam dispor dessas informações para pensar sobre suas ações com as escolas, e afeta os ajustes locais a serem feitos na implementação de políticas educacionais federais e estaduais.

Caminhos possíveis

Enquanto se espera e pleiteia por políticas educacionais e de alfabetização mais coerentes com o conhecimento produzido por este campo de estudo, o que resta é refletir sobre caminhos possíveis diante de tais constatações:

- Ações de formação continuada dos profissionais de educação voltadas para o estudo da alfabetização e a identificação das diferentes concepções em disputa nessa área;
- Ações de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores que orientem sobre práticas de avaliação formativa, de forma que consigam realizar atividades de avaliação mais próximas dos processos de ensino e de aprendizagem, seguidas por intervenções didáticas que favoreçam o avanço de todos os estudantes e, principalmente, daqueles que precisam de mais apoio, assegurando a todas as meninas e a todos os meninos o direito de aprender;
- Análise dos resultados das avaliações pela gestão educacional a fim de conhecer e refletir sobre o desempenho alcançado pelos estudantes e turmas da unidade escolar e planejar ações e intervenções possíveis a serem implementadas, não apenas nas turmas de 2º ano, mas em todas as etapas da escolaridade com o objetivo de assegurar a alfabetização de todos os aprendizes, inclusive aqueles matriculados no Ensino Fundamental 2.
- Análise conjunta dos resultados das avaliações pela coordenação pedagógica e professores que atuam em uma unidade escolar a fim de

conhecer e refletir sobre o desempenho alcançado pelos estudantes e o que ele revela quanto ao que foi conquistado e às expectativas de aprendizagem que ainda precisam ser alcançadas individual e coletivamente, bem como criar e utilizar instrumentos de acompanhamento das aprendizagens previstas.

- Análise conjunta dos resultados das avaliações produzidas localmente, incluindo a reflexão sobre intervenções adequadas a serem realizadas nos distintos níveis: na Secretaria de Educação, nas escolas, lideradas pela atuação da gestão escolar, e em cada sala de aula, por meio da prática dos professores.

Bibliografia

ALAVARSE, Ocimar R.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo. V 24. N 54. P. 12-31. Jan/abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Live Avaliações diagnósticas e formativas. 15/08/2022. Disponível em:

https://www.google.com/search?q=Live+resultados+1%C2%AA+avalia%C3%A7%C3%A3o+formativa&rlz=1C1EJFC_enBR893BR893&oq=Live+resultados+1%C2%AA+avalia%C3%A7%C3%A3o+formativa&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzk1MmowajSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:becdc544,vid:NhmTluRDx8g. Acesso em 12/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, versão final, encaminhada ao CONSED em abril de 2023.

CAEd UFJF. Avaliação da Fluência em Leitura. 2023. Fluência em Leitura. 2º ano do Ensino Fundamental. Caderno D0203. Caderno do aluno. 2023.

CAEd UFJF. Avaliação da Fluência em Leitura. 2023. Fluência em Leitura. 2º ano do Ensino Fundamental. Caderno D0201. Caderno do aplicador. 2023.

CAEd UFJF. Avaliações Diagnósticas e Formativas. 1º Avaliação Formativa 2022.

CAEd UFJF. Itens analisados. Língua Portuguesa. 1º ano do Ensino Fundamental. 2022.

CAEd UFJF. Itens analisados. Língua Portuguesa. 2º ano do Ensino Fundamental. 2022.

CAEd UFJF. Itens analisados. Língua Portuguesa. 3º ano do Ensino Fundamental. 2022.

CAEd UFJF. Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC. Tutorial: Procedimentos de aplicação. 2023.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**; trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

KAUFMAN, Ana Maria (coord.). Análisis de la propuesta para evaluar la lectura. In: **El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria**. Buenos Aire: Aique Grupo Editor, 2013.

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana; WUTHENAU, Celina. Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária. In: **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura. Teoria e prática. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PACHECO, Vera; SANTOS, Alcione de Jesus. A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. Revista Confluência. n52 ano 2017 Rio de Janeiro (p. 232-256). Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/172>

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência de leitura. Glossário CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fluencia-de-leitura>

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD. Actualización Curricular (EGB). Documento 2 - Primer Ciclo. Buenos Aires, 1995, páginas 1 a 6. Tradução livre.

STELLA, Paula. Tempo de aprender o que não fazer em sala de aula. Comunidade Educativa CEDAC, 2020. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/publicacoes/tempo-de-aprender-o-que-nao-fazer-em-sala-de-aula/>

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

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Ática, 1999.