



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS**

**ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO RETORNO ÀS  
AULAS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A FLUÊNCIA LEITORA DE  
ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Presidente Prudente – SP  
2023

**FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS**

**ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO RETORNO ÀS  
AULAS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A FLUÊNCIA LEITORA DE  
ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

370  
M488a

Medeiros, Fábica Cristina Morteau de.

Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental. / Fábica Cristina Morteau de Medeiros. – Presidente Prudente, 2023.

119 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientador: Profº Drº. Ademir Henrique Manfré.

1. Políticas públicas. 2. Ensino fundamental. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Leitura. I. Título.

**FÁBIA CRISTINA MORTEAN DE MEDEIROS**

**ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO RETORNO ÀS  
AULAS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A FLUÊNCIA LEITORA DE  
ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação

Presidente Prudente, 11 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Fürkotter  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente

---

Prof. Dr. Alessandro Santos da Rocha  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Maringá

Dedico este trabalho à minha mãe Claudinéia, pelo exemplo, incentivo e dedicação integral à família. Ao meu irmão Fernando, que se fez pai e protetor. Ao meu marido Rogério, pela paciência e companheirismo e a minha filha Ane Elise, minha razão de viver.

## AGRADECIMENTOS

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

À minha mãe Claudinéia pelo exemplo, amor, incentivo aos estudos e dedicação à família em todos os momentos de minha vida.

Ao meu irmão Fernando, presente mesmo quando estava distante, pelo apoio, carinho e amor do pai que tão cedo perdi.

Ao meu esposo, Rogério, que compreendeu as minhas ausências, noites em claro e que me deu força e coragem durante todo processo de pesquisa. Serei eternamente grata por ter guiado nossa filha Ane Elise enquanto eu estudava.

À minha filha, Ane Elise, que desde tão pequena compreendeu a minha ausência mesmo estando presente. Insistia para irmos dormir, chamava atenção e até me fazia companhia enquanto eu escrevia, lendo os livros da série Harry Potter.

Ao Prof. Dr. e Orientador Ademir Henrique Manfré pelo apoio, direcionamento, comprometimento, olhar atento, escuta ativa, postura ética, correções assertivas, aconselhamentos pontuais e disponibilidade em toda trajetória de pesquisa.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste de Presidente Prudente, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki, amiga e adorável pessoa que me acolheu de braços abertos, plantou em meu coração a semente da esperança e me encorajou a ir para o doutorado na trajetória de estudos das disciplinas: Seminário de pesquisa I e Trabalho, cultura e educação, Carmen Lúcia Dias e Elisa Tomoe Moriya Schlunzen ao oportunizarem a retomada das teorias e tendências educacionais no Brasil, Sidinei de Oliveira Sousa por ser assertivo e pontual nos direcionamentos da pesquisa e Felipe Viegas Rodrigues com um novo olhar para a aprendizagem a partir da neurociência.

Aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente, com os quais cursei algumas disciplinas como aluna especial, Cinthia Magda Fernandes Ariosi e Rozana Aparecida Lopes Messias, pela contribuição nas análises da formação dos professores de línguas e Renata

Portela Rinaldi ao me agradecer na condução da análise reflexiva e profunda de textos e leis que tangem sobre a formação docente.

Agradeço imensamente aos membros da banca examinadora Prof. Dr. Alessandro Santos da Rocha e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monica Fürkotter pela análise detalhada e contribuições significativas para a pesquisa.

Aos colegas da turma, pelo carinho, troca de experiências, incentivo e apoio nos momentos difíceis e de dificuldades.

À minha amiga e doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente, Adriana Locatelli França, pela força, participação nesta trajetória, correção de rumo com as escritas e, principalmente, por acreditar em meu potencial.

Agradeço a todos que de uma maneira ou outra fizeram parte desse momento tão importante.

*Nós nos transformamos em nós mesmos através dos outros.*

Lev Vygotsky



## RESUMO

### **Análise de Políticas Públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental**

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Objetivou analisar as Políticas Públicas para leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, em nível nacional, estadual e, especificamente, na Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente-SP, no contexto de retorno às aulas presenciais após a pandemia da Covid-19. Para tanto, estudamos os pressupostos teóricos sobre o ensino da leitura; analisamos os dados da Avaliação da Fluência em Leitura e ações de Políticas Públicas sugestionadas para redirecionar a prática docente a fim de recompor a aprendizagem em leitura dos estudantes. A pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, e se efetivou de forma bibliográfica e documental por meio da análise de leis, portarias, pareceres, diretrizes, livros, artigos; consulta ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e a base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 2008 a 2023. Ancoramos o estudo no método Materialismo Histórico-Dialético e na epistemologia de Vygotsky (1994). Constatamos que, tanto o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo Paulista, ambos de 2018, assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, porém, isso não condiz com o que identificamos nas análises desenvolvidas. Verificamos que estão estruturados nas ciências cognitivas, as quais abordam o ensino de forma individualizada e os conteúdos, habilidades e competências possuem abordagens linguísticas e psicológicas imbricadas. Para a análise, também foram utilizadas fontes secundárias de coleta de dados por meio de bases especializadas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), sendo este último responsável pelo tratamento dos dados e pela divulgação dos

resultados da Avaliação de Fluência em Leitura. O resultado apontou um Índice de Fluência Leitora (IFL) de 4.8, em um total de 10, categorizando ampla defasagem na fluência em leitura. Em relação a esse novo instrumento avaliativo de larga escala, notamos que se encontra firmado em uma política de monitoramento e controle fundamentada nos ideais neoliberais. Como resultado, quanto às propostas de Políticas Públicas para combater a defasagem, percebemos ações de escolha partidária, paliativas e superficiais, ficando à incumbência do professor a responsabilidade para a recomposição da aprendizagem.

**Palavras-chave:** políticas públicas; ensino fundamental; fluência leitora; processo de ensino e de aprendizagem.

## **ABSTRACT**

### **Analysis of Public Policies in the context of returning to school after the Covid-19 pandemic: the reading fluency of students in the 2nd year of elementary school.**

The present study was developed in the line of research Public Policies in Education, Training Processes and Diversity of the Postgraduate Program in Education at the University do Western São Paulo. It aimed to analyze public policy to read the students in the 2nd year of Elementary School, at national, state level and specifically in the Education Board of the Presidente Prudente Region, in the context of returning to presential classes. To this end, we studied the theoretical assumptions that pertain to teaching reading; we analyzed data on the Reading Fluency Assessment and actions to redirect teaching practice to restore students' reading learning. The research took place in a bibliographic and documentary form, through laws, ordinances, opinions, guidelines, books, articles; consultation of the catalog of theses and dissertations from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); from the Scientific Electronic Library Online (*SciELO*) and the database of the São Paulo state education department, over a period of 2008 to 2023. We anchor the study in Historical-Dialectical Materialism and Vygotsky's epistemology (1994). We found that both the Base Nacional Comum Curricular and the São Paulo Curriculum, both of 2018 assume an enunciative-discursive perspective of language, however, this does not match what we identified. We found that they are structured in cognitive sciences, which approach teaching in an individualized way and the contents, skills and competencies have intertwined linguistic and psychological approaches. For analysis, secondary data collection sources were also used, through specialized databases, such as the Education Development Index of the State of São Paulo (IDESP), Basic Education Development Index (IDEB) and the Public Policy Center and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), the latter being responsible for processing the data and publishing the results of the Reading Fluency Assessment. The result showed a Reading Fluency Index (IFL) of 4.8 out of a total of 10, categorizing a wide gap in reading fluency. In relation to this new large-scale

evaluation instrument, we note that it is based on a monitoring and control political based on neoliberal ideals. In relation to public political proposals to combat the gap, we see partisan choice actions palliative and superficial, leaving the responsibility of the teacher to restore learning.

**Keywords:** public policies; elementary school; reading fluency; teaching and learning process.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF -	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEEC -	Comitês Estratégicos Estaduais do Compromisso
CENAC -	Comitê Estratégico Nacional do Compromisso
CF -	Constituição Federal
CGRH -	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CONSEB -	Conselho Nacional de Secretários de Educação de Capitais
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPED -	Coordenadoria Pedagógica
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INEP -	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
NRP -	<i>National Reading Panel</i>
PAIC -	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARC -	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração
PISA -	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNA -	Política Nacional de Alfabetização
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNLD -	Programa Nacional do Livro e Material Didático
RENALFA -	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SEB -	Sistema Educacional Brasileiro
SEDUC-SP -	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC -	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Lista de palavras utilizada para realização da primeira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023.....	52
Figura 2 -	Lista de pseudopalavras utilizadas para realização da segunda etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023 .....	53
Figura 3 -	Leitura de texto narrativo utilizado para a realização da terceira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023 .....	53
Figura 4 -	Leitura de perguntas sobre a compreensão do texto narrativo “Os atletas” utilizado para realização da terceira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023 .....	54
Figura 5 -	Medida da fluência para cada modalidade de teste realizada em 2023 .....	57
Figura 6 -	Perda de aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental.....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de estudantes por perfil/nível leitor do Estado de São Paulo na Avaliação de Fluência em Leitura realizada no ano de 2023 .....	64
Gráfico 2 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e nível socioeconômico da rede pública referente a Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	68
Gráfico 3 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e gênero da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura, realizada em 2023 .....	69
Gráfico 4 - Percentual de estudantes por perfil de leitor, raça e cor de estudantes da rede pública referente a Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	72
Gráfico 5 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e localização (rural e urbana) de estudantes da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023 .....	73
Gráfico 6 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e nacionalidade (brasileira, brasileira – nascido no exterior ou naturalização e estrangeira) com estudantes da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	75
Gráfico 7 - Percentual de estudantes por perfil de leitor dos estudantes da região de Presidente Prudente referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	77
Gráfico 8 - Participação, perfil de leitor e desempenho dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	78
Gráfico 9 - Comparativo entre os resultados dos municípios, por níveis de fluência e taxa de participação dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023 .....	79
Gráfico 10 - Comparativo entre os resultados por níveis de fluência leitora e níveis socioeconômicos dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023.....	80

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LEITURA NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>A linguagem na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3</b>	<b>O currículo paulista e o ensino da língua.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Como a Avaliação de Fluência em Leitura é organizada .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Indicadores avaliados .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Precisão.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Fluidez .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Prosódia .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3</b>	<b>Estrutura.....</b>	<b>51</b>
<b>3.4</b>	<b>Correção dos áudios .....</b>	<b>56</b>
<b>3.5</b>	<b>Perfil leitor .....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>DADOS DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E NA REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b>Participação dos estudantes por Perfil e Nível de Leitor no Estado de São Paulo .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2</b>	<b>Indicadores contextuais na rede pública de ensino do Estado de São Paulo .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Nível socioeconômico.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Gênero.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Raça e cor .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Localização (rural e urbana) .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Nacionalidade (brasileira, brasileira nascido no exterior ou naturalizado e estrangeira) .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2.6</b>	<b>Dados da Avaliação da Fluência em Leitura nas escolas jurisdicionadas à diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP.....</b>	<b>75</b>
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAL E ESTADUAL PARA AMENIZAR A DEFASAGEM NA LEITURA DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>83</b>
<b>5.1</b>	<b>Da política nacional de alfabetização ao compromisso nacional criança alfabetizada.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1.1</b>	<b>Política Nacional de Alfabetização e a Avaliação da Fluência em Leitura..</b>	<b>84</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....</b>	<b>91</b>
<b>5.2</b>	<b>Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), recuperação da aprendizagem e o Programa Alfabetiza Juntos São Paulo.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Recuperação da aprendizagem.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Programa Alfabetiza Juntos São Paulo .....</b>	<b>102</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Desde o final do ano de 2019, vivemos um momento histórico, transformador e desafiador trazido pela pandemia da Covid-19<sup>1</sup> provocada pelo coronavírus, detectado em Wuhan – China, e disseminado com rapidez para o mundo. O crescente número de óbitos em função do rápido contágio e a falta de medicamentos para prevenir ou curar as pessoas fez com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em 30 de janeiro de 2020.

A doença se propagou rapidamente pelas cinco regiões do Brasil e para prevenir a contaminação, bem como diminuir o número de óbitos, medidas sanitárias foram tomadas. A Lei Federal n.º 13.979 (Brasil, 2020), em 6 de fevereiro de 2020, deliberou medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Coronavírus. Em seu artigo 2º estabeleceu:

- I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;
- II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Milhões de pessoas no mundo passaram meses em isolamento social. No Brasil, o caos se instalou com a crise sanitária, econômica e política. Muitas pessoas passaram a trabalhar em *home office*<sup>2</sup>, e a escola começou a atender os estudantes de forma remota, *on-line* e a distância. Os desafios em relação à Educação Básica se acentuaram, tanto para os professores quanto para os estudantes, pois, para o estudo remoto, foram necessárias algumas condições que muitas famílias brasileiras ainda não possuíam, como afirmam Oliveira e Pereira-Junior (2020, p. 207) “[...] na maioria das situações, o que se observou foi a migração abrupta do ambiente presencial para o virtual, em muitos casos sem o suporte técnico necessário e, obviamente, sem planejamento prévio”.

---

<sup>1</sup> Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

<sup>2</sup> Também chamado de trabalho remoto, trabalho a distância ou teletrabalho.

Para o atendimento educacional aos estudantes, vários recursos se fizeram necessários, como o acesso à internet, ao computador, ao telefone celular, espaços adequados, entre outros. Para Queiroga (2020), esses aspectos trouxeram muitos desafios, dentre eles, difíceis condições de trabalho, estudos irregulares dentro do ambiente doméstico, crises psicológicas, entre outros.

Diante do exposto e das dificuldades apresentadas, nos deparamos com uma abrupta ruptura na continuidade dos estudos. Uma lacuna no processo contínuo de ensino e de aprendizagem e, foi nesse cenário, que acentuaram, no Brasil, problemas históricos como a evasão e o analfabetismo, muito discutidos em décadas anteriores. Segundo o *United Nations International Children's Emergency Fund* (Brasil, 2021a), em 2019, havia 1,1 milhão de jovens sem acesso às escolas. Já em 2020, durante a pandemia, o número passou a ser de 5,1 milhões. O órgão também mostrou que, desse total, 41% estão em idade de alfabetização. Em relação ao estado de São Paulo, a taxa equivale a 4,3%, no mesmo período. Ao comparar com outros estados, a taxa é aparentemente baixa, todavia preocupante visto que o estado de São Paulo apresenta uma das maiores taxas demográficas do país, conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), “[...] o estado de São Paulo continua sendo o mais populoso do país, concentrando 21,9% da população brasileira” (Brasil, 2021b).

Perante o contexto explicitado, erradicar o analfabetismo até 2024, conforme expõe o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), é uma necessidade, porém, distancia-se da realidade atual. A existência dessa meta se ancora na necessidade de amenizar o problema da leitura e escrita no Brasil, que se configura problema da educação brasileira há muito tempo.

O desafio de alfabetizar crianças do 1º ano e a lacuna na aprendizagem deixada pelo contexto da pandemia fez emergir o interesse pela continuidade nos estudos. Diante disso, intencionamos mediante a pesquisa, responder os seguintes questionamentos: o que poderia ser feito, no âmbito escolar, para recompor a aprendizagem da leitura dos estudantes? Teria o professor apoio – pedagógico, formativo, material e de ações de Políticas Públicas - nesse processo de ensino e de aprendizagem? Como poderíamos contribuir para ajudar a amenizar as perdas nesse processo de transição do ensino remoto para ensino pós-pandemia? Os questionamentos auxiliaram a construir as questões que nortearam a pesquisa

dessa dissertação: Análise de Políticas Públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

A primeira iniciativa foi conhecermos e analisarmos a Avaliação da Fluência em Leitura iniciada na rede pública de ensino do estado de São Paulo, em 2019, bem como compreendermos os dados de defasagem apresentados por esse novo instrumento avaliativo de larga escala. Outra necessidade foi estudarmos o material didático disponível e usado para ensinar. Em qual concepção teórica estaria ancorado? Seria esse material e essa concepção adequados para o ensino e aprendizagem da leitura? Bastou redirecionarmos o olhar para esses dois elementos (avaliação e material didático) para compreender a imensidão dos desafios a serem superados. A partir daí, uma ação foi angariando outra.

Com a necessidade de apoiar outros professores em situação semelhante, assumimos mediante processo seletivo, no ano de 2022, a função de trabalho como Professor Especialista em Currículo dos anos iniciais na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP, ofertando, entre outras atividades, formação e apoio aos docentes e profissionais da gestão escolar que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais formações e orientações encontram-se fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky (1994). O trabalho desenvolvido nesse ofício está articulado aos questionamentos propostos no estudo.

Para melhor direcionar os estudos propostos, nos ancoramos no método Materialista Histórico-Dialético, que se configura pelo movimento do pensamento mediante a materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Marx (1985) deu ao método o caráter material e histórico. Material porque os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e histórico porque se organiza através de sua história. Konder (1981) caracteriza a dialética como uma possibilidade de compreensão da realidade, que tem como base a contradição, que se encontra em constante transformação. Saviani (1991, p.11) também descreve resumidamente em que consiste o método: “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Dessa forma, o uso do método no presente estudo configura olhar de forma “empírica” para a realidade (como estão os estudantes em relação à aprendizagem da leitura), conhecer, analisar, avaliar de forma “abstrata e

teórica” a concepção de ensino da língua que perpassa pela rede pública do estado de São Paulo, e investigar Políticas Públicas para amenizar a defasagem para, a partir daí, transformar a realidade (contribuir para o processo de humanização através do ensino eficaz e significativo da língua materna, melhorando a leitura proficiente dos estudantes).

Vygotsky (1994), apoiado na filosofia marxista, criou a teoria Histórico-Cultural na qual encontramos as bases do entendimento do processo de desenvolvimento humano, bem como da relação de mutualidade entre o homem e o mundo. Para o autor, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança, contribuindo com a tese de que todas as funções superiores se originam das relações reais entre indivíduos humanos. Dessa forma, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, e assim, ocorre a apropriação do conhecimento.

Para o desenvolvimento do estudo, apoiamos a pesquisa na técnica bibliográfica e documental. Justificamos escolha da abordagem bibliográfica pelo fato de ser aquela que se realiza a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p.122).

Seguindo esse conceito, iniciamos o levantamento bibliográfico pelo acesso ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, posteriormente, por meio da *SciELO* Brasil. O tipo de material investigado nesta etapa da pesquisa foram dissertações e teses publicadas *on-line* no período de 2008 a 2023. Para o recorte temporal usamos como critério as décadas mais próximas da atualidade, as quais evidenciaram o interesse mundial pelo objeto de estudo dessa pesquisa: fluência em leitura, a partir do *National Reading Panel* (NRP), que chamou a atenção de muitos pesquisadores, reconceitualizando e procurando entender como a instrução e a experiência em leitura contribuem para o desenvolvimento da fluência.

Os descritores da pesquisa foram: Políticas Públicas, ensino fundamental, Fluência leitora, Processo de Ensino e de aprendizagem, os quais deram sustentação na busca e apontaram outros elementos que puderam agregar aos estudos.

Após um minucioso estudo sobre a produção bibliográfica da temática investigada, realizamos a pesquisa documental que se deu através da análise de dados primários advindos de *websites* e base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, fundamentada nas contribuições de Gil (2002, p. 47):

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Dada a importância trazida pelo autor, esse estudo objetivou complementar os conhecimentos obtidos na pesquisa bibliográfica, auxiliando assim a revelação de novos aspectos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura no ensino fundamental. Para essa etapa da pesquisa, trabalhamos com a base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde estão disponibilizados os documentos que norteiam a regulação e a orientação do sistema de ensino da rede estadual paulista. Foram explorados documentos provindos de fontes primárias, tais como: Lei nº 9394/96, Resolução SE nº 07, de 14/12/2010 (Brasil, 2010), Resolução SEDUC nº13, de 09/02/2022, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação da fluência leitora, Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAEd/SP), entre outros que complementaram a compreensão do tema investigado.

Para a análise dos documentos, a organização e tratamento dos dados apresentados nesta pesquisa ocorreram mediante descrição interpretativa. Utilizamos as etapas propostas por Bardin (2011), organizadas em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira etapa, organizamos o material a ser analisado para sistematizá-lo. Nessa etapa, estabelecemos contato com o material mediante leitura para conhecer o conteúdo do texto. As leituras e as reflexões permitiram a formulação de hipóteses e de novos objetivos, bem como a revisão de alguns itens. A exploração do material foi a

segunda fase, e nela exploramos o material e definimos as categorias e formas de análises. A terceira e última fase fizemos o tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos dados qualitativos e quantitativos. Buscamos, como pontua Bardin (2011), sintetizar e destacar as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, fazendo aflorar o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Nesse percurso de estudos, almejamos investigar e retomar na história, as diferentes abordagens metodológicas para a alfabetização pelas quais o ensino da língua se deu, a fim de compreender em que fundamenta os materiais de apoio ao professor na atualidade. Para entender alguns enfoques, resgatamos as abordagens descritas por Trescastro (2012, p. 87, grifos do autor):

Aborda-se a alfabetização sob seis enfoques, fundamentados em diferentes contribuições teóricas, a saber: *a Linguística, a Sociolinguística, a Pedagogia, a Psicolinguística, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pragmática Linguística*. É no conjunto destas contribuições, sem estabelecer hierarquias entre elas ou agregar aspectos visivelmente incompatíveis que se procurou destacar aspectos relevantes para uma compreensão mais ampliada sobre o processo de alfabetização a fim de fornecer subsídios que fundamentem a elaboração de propostas didáticas suscetíveis de criarem condições para que o aluno aprenda a ler e a escrever.

Para a autora, os enfoques sobre o processo de alfabetização trazem implicações didático-metodológicas.

A primeira perspectiva, linguística, aborda a alfabetização como aquisição do sistema alfabético de transcrição gráfica das unidades sonoras. Para Lemle (1993), a alfabetização é um processo complexo que vai além da aquisição simples das habilidades de leitura e escrita; envolve a construção de significados, a compreensão crítica do mundo e a capacidade de expressão por meio da escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar é um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas que capacita as pessoas a participarem de maneira mais ativa e influente na sociedade.

A segunda perspectiva, sociolinguística, descrita por Soares (1993, p. 50), considera as variantes linguísticas como línguas diferentes umas das outras. Para a autora, esta solução “[...] pretende uma adaptação das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às regras de uma sociedade estratificada, em que

é desigual a distribuição de privilégios, como é desigual a atribuição de prestígio às variedades dialetais”.

O terceiro enfoque, pedagógico, destaca a alfabetização como ampliação da visão de mundo, estritamente relacionado ao conteúdo que a língua veicula. Segundo Gadotti (1989, p. 39) “[...] trata-se de uma prática dialógica, democrática e libertária, cujo método envolve três etapas: investigação, tematização e problematização”. Tal enfoque é expressamente criticado pelo autor (1989, *apud* Moraes 1996, p. 39): “[...] à educação permanente propõe um discurso ideológico, o qual mascara interesses ocultos, levando-o a constatar que a educação permanente” é “como uma modalidade nova e aperfeiçoada de educação do colonizador”. Segundo Gadotti (1989), para os trabalhadores, a educação permanente é um aumento de formação profissional, promotora de falsas promessas, pois cria “a esperança e a crença em uma formação para a promoção individual”, cujo objetivo único é a produtividade e o crescimento econômico capitalista. Frente ao apontamento de Moraes (1996), percebem-se sutis fragilidades na concepção proposta e riscos de pouco se aprender a ler e escrever.

Para descrever a quarta perspectiva, trazemos as contribuições de Magda Soares (2003). Para a literata, a perspectiva psicolinguística apresenta a alfabetização como processo de apropriação do sistema de representação da escrita referente à psicogênese da língua escrita, fruto de pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que descrevem o processo evolutivo pelo qual a criança passa no processo de aprendizagem da escrita. Nessa tendência, compreende-se que pensando, abandonando e formulando novas hipóteses, as crianças avançam no processo de alfabetização. A dificuldade pode estar no fato de, ao articular isso ao construtivismo nas práticas escolares, vem a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização, como diz Soares, (2003, p. 2):

[...] a proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita.

Dessa forma, tal perspectiva associada ao construtivismo, passou a ser cada vez mais questionada no meio acadêmico.

O quinto aspecto, psicologia do desenvolvimento, apresenta a alfabetização como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica. Considera que o sujeito pratica ações, inicialmente, com a contribuição dos outros; integra os estudos referentes à psicologia do desenvolvimento; enfoca o desenvolvimento infantil alicerçado sobre o plano das interações e isso enfatiza o papel daquele que ensina. Em relação à representação simbólica, Vygotsky (1994, p. 140) explica esse fenômeno do seguinte modo:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Nesse contexto, a alfabetização envolve uma compreensão do significado por trás dos símbolos e como eles são usados em uma determinada cultura. Isso inclui não só a compreensão de textos escritos, mas também a capacidade de interpretar e criar significados em um contexto cultural específico. Para o autor, “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, a qual uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, 1994, p. 156). Essa ênfase dada pelo estudioso coaduna com a presente pesquisa, à medida que se entende a linguagem como uma das ferramentas mais importantes da aprendizagem, agindo decisivamente na estrutura do pensamento e como base para a construção do conhecimento.

O último enfoque, pragmática linguística, descrito por Trescastro (2012, p. 101), apresenta a alfabetização “[...] como desenvolvimento de novas atividades de linguagem”. Traz à tona que há uma associação do estudo da língua à sua função social. Essa ideia é defendida por Foucambert, (1994, p. 76) para quem “[...] escrever é criar uma mensagem suscetível de funcionar para um leitor” e por Charmeux (1997) que enfatiza a importância de considerar o contexto e oferecer *insights* práticos para melhorar a alfabetização das crianças.

Com o percurso traçado até aqui a respeito da trajetória das abordagens metodológicas no Brasil, foi possível notar em Vygotsky (1994) a perspectiva dialógica de Bakhtin (1986). Segundo o autor, “[...] a linguagem é um processo que



ocorre nas relações entre os sujeitos a partir de necessidades reais”, e as crianças devem “[...] servir-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto” (Bakhtin, 1986, p. 92). Tal perspectiva, relevante e significativa, se passa quase que despercebida em algumas das ênfases descritas, o que reforça a necessidade de bases sólidas e o quanto ainda precisamos avançar no que tange ao ensino da língua.

Os enfoques teórico-metodológicos apresentados se fizeram importantes para o reconhecimento de qual enfoque pauta o ensino da leitura no contexto presente; qual dessas perspectivas se destacam nos documentos norteadores da atualidade para o ensino da língua à medida que também vieram vinculadas à elaboração de propostas didáticas e, principalmente, se nesse processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização considera-se a pluralidade das propostas apresentadas.

Outras ações investigadas no presente estudo e que ajudaram no processo de alfabetização no Brasil, foram as Políticas Públicas implementadas para este fim, pois refletem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem da língua. Primeiramente, importa definir o que são Políticas Públicas. Para Teixeira (2002, p. 2):

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Vale salientar que essas não são neutras, pelo contrário, exprimem as concepções, princípios, valores e visões de mundo daqueles que controlam o poder. Para tanto, optamos por exemplificar algumas ações do poder público que vieram atender aos princípios da legalidade do direito de acesso e permanência na escola pública de qualidade para todos, partindo da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96 - LDB (Brasil, 1996). Um dos exemplos é o art. 87 da LDB, que gera o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, sendo estes documentos produzidos por especialistas do campo educacional, e que foram

criados com o objetivo de [...] “orientar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais” (Brasil, 2006b, p. 35).

Em 1996, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), iniciando-se discussões acerca da necessidade de alavancar mais recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública sob a necessidade de maior equidade e controle na distribuição de verbas. Tais reflexões originaram, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Um pouco antes, em 2006, foi sancionada a Lei Federal nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, com o objetivo de “[...] garantir às crianças maior tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, garantindo assim, uma ampla aprendizagem” (Brasil, 2004, p. 17).

O sancionamento da lei justificou-se em dados como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, que apontaram que crianças ingressantes nas instituições escolares antes dos sete anos de idade obtinham melhores resultados em relação às que ingressavam apenas aos sete anos. Foi demonstrado, pelo SAEB, que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram resultados superiores nas médias de proficiência em leitura em vinte pontos. Com essa ação, acreditou-se ser possível melhorar a aprendizagem (Brasil, 2006a). As ações descritas, tanto nas abordagens metodológicas, quanto as Políticas Públicas, contribuíam para a diminuição dos obstáculos no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita, mas em nenhuma circunstância os problemas foram esgotados.

A partir de 2019, com o aparecimento da Covid-19 e a necessidade de adaptação para o ensino remoto, o ensino fundamental, novamente foi o mais afetado, principalmente com os estudantes dos anos iniciais, em que a alfabetização é realizada. Passados, aproximadamente, dois anos de ensino remoto, nos deparamos com o momento de retorno às aulas presenciais. Esse contexto de retorno foi oportuno, tanto nacionalmente quanto para a rede estadual de ensino de São Paulo diagnosticar os níveis de aprendizagem. Os estudantes foram então, avaliados de diferentes formas, e tanto as avaliações externas, quanto as internas, apontaram defasagens no rendimento escolar, dentre elas: o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), de 2019 e de

2021, Avaliação da Fluência Leitora<sup>3</sup> de 2021 e 2022, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e avaliações diagnósticas intraescolares. Dos resultados apresentados por estes instrumentos, cabe aqui ressaltar os dados apontados pelo SAEB, em 2021, que evidenciaram um percentual de alunos com níveis insuficientes de alfabetização, de 45% em 2019, para 61% em 2021. A Avaliação de Fluência em Leitura, realizada em 2021, também revelou defasagem: o percentual de alunos no perfil pré-leitor (aqueles que não conseguem ler ou leem no máximo nove palavras num intervalo de um minuto), cresceu significativamente, passando de 52%, em 2019, para 73% em 2021. Esses resultados demonstraram que o avanço, mesmo sendo vagaroso na melhoria dos índices de alfabetização que se via durante anos anteriores, se esvaíram na lacuna histórica deixada pela pandemia, os resultados voltaram a ser alarmantes, e o ensino fundamental, o qual atuamos, foi a etapa de ensino com maior defasagem.

Apresentamos então, a partir do presente estudo, o nosso objeto de pesquisa, a leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, vinculado ao objetivo geral: analisar as Políticas Públicas da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes. Do objetivo geral, perpassam outros três objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos que tangem o ensino da leitura, no ensino fundamental, em nível nacional e na rede de ensino do estado de São Paulo; estudar o instrumento avaliativo proposto para avaliar a leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental e analisar as Políticas Públicas nacionais e estaduais propostas para atender o contexto de defasagem da proficiência leitora. Logo, intencionando responder às problematizações deste estudo - como minimizar, por meio do ensino, a defasagem na proficiência leitora dos estudantes a fim de recompor a aprendizagem? Estaria o professor sozinho nesse percurso de recomposição ou teriam ações de Políticas Públicas para apoiá-lo nesse processo? Organizamos o trabalho em cinco capítulos.

Compreendemos ser necessário trazer também para a introdução da pesquisa, um recorte temporal dos estudos teóricos e das contribuições metodológicas construídas ao longo das últimas décadas para apoiar o ensino da

---

<sup>3</sup> A avaliação da fluência visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, o estudante realiza uma leitura para um professor e tem o seu desempenho associado a um Perfil de Leitor (Pré-leitor, Iniciante e Fluente).

leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, que perpassaram pelas áreas da Linguística, Sociolinguística, Pedagogia, Psicolinguística, Psicologia do Desenvolvimento e a Pragmática Linguística. Todos, se fizeram importantes na busca de melhoria do ensino da língua materna, por isso a relevância na retomada.

No segundo capítulo, problematizamos e conceituamos leitura e alfabetização na literatura e nos pressupostos teóricos que tangem o ensino da leitura em nível nacional e estadual, especificamente no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, utilizamos pesquisas de fontes documentais e bibliográficas consultadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Verificamos, também, a base de dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a qual possibilitou realizar uma reflexão sobre as concepções presentes no ensino da Língua portuguesa no sistema público de ensino. A discussão, como citado anteriormente, tem como base epistemológica Vygotsky (1994) em decorrência do importante legado deixado para a educação e que coaduna com nossos preceitos, como a relevância da interação social; a importância da interação professor-estudante e a linguagem como ferramenta cultural na perspectiva Histórico-Cultural.

Aos estudos, integramos as contribuições de Britto (2006, p. 84), pois o literata compreende que “[...] ler é uma ação intelectual através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos [...]”, coadunando suas ideias com Vygotsky (1994) ao reafirmar que o processo de leitura de um indivíduo é dado a partir de uma “[...] ação cultural historicamente constituída” (Britto, 2006, p. 84). Não poderíamos deixar de trazer à discussão, Geraldi (1984; 2004), estudioso, linguista defensor de que o ensino da língua deve partir do uso para a norma, mas que não deixa de se referir à norma como fator de inserção social. Para o autor, é necessário romper com o bloqueio de acesso ao poder e, a linguagem é um de seus caminhos. “[...] se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio” (Geraldi, 2004, p. 44). Suas contribuições configuram grande valia, visto que a presente pesquisa se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura no campo da educação básica e pública de ensino.

O terceiro capítulo abrange a avaliação da fluência leitora, como esse instrumento avalia a leitura dos estudantes em larga escala e como se organiza: estrutura, indicadores, forma de aplicação, correção e a seleção dos critérios para a avaliação. Como fundamento de pesquisa deste capítulo, utilizamos os dados analisados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que se dedica ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica, bem como programas de capacitação e desenvolvimento profissional. As ações e ferramentas desenvolvidas pelo CAEd/UFJF se encontram e se complementam em uma plataforma de avaliação e monitoramento construída de acordo com as demandas de cada rede de ensino, publicadas através da Plataforma Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), entre outros meios.

No quarto capítulo apresentamos os resultados apontados pela Avaliação da Fluência em Leitura realizada com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental no estado de São Paulo, matriculados nas redes estaduais e municipais de ensino no ano de 2023. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) informou que o teste visa realizar um diagnóstico da leitura dos estudantes para “melhorar” e “garantir” a alfabetização na idade apropriada (07 anos, que coincide com o término do 2º ano) das crianças paulistas e que contou com a adesão de aproximadamente 606 municípios para a realização da prova aplicada no fim do mês de junho abrangendo todo o estado de São Paulo. Além de descrevermos o que os dados apontam em relação ao perfil de leitor que os estudantes foram classificados, analisamos também os dados contextuais que o instrumento abrangeu pela primeira vez em sua trajetória, fator este considerado de inteira relevância.

O quinto capítulo oportuniza a análise de ações de Políticas Públicas em nível nacional e, conseqüentemente, no estado de São Paulo no que tange a alfabetização e o ensino da leitura nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Foram estudados os decretos federais nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, revogado pelo decreto federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023a), que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os referidos decretos compostos por objetivos, diretrizes e princípios para a alfabetização nos levaram a refletir se os

direcionamentos condizem com os resultados apontados pela Avaliação da Fluência em Leitura.

Analisamos as ações da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes do ensino fundamental em decorrência da lacuna deixada pela Covid-19 e da ruptura no processo de ensino e de aprendizagem entre os anos de 2019 e 2020. Para esta investigação, houve um estudo de leis e resoluções que trataram da recuperação da aprendizagem no estado de São Paulo, como a Resolução SEDUC nº 13, de 9 de fevereiro de 2022, que Instituiu o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens, e a Resolução SEDUC nº 26, de 11 de abril de 2022 (São Paulo, 2022a), que instituiu o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem. Esses documentos tiveram o propósito de amparar legalmente a ação do Estado frente a necessidade de recuperação e possibilitaram às unidades escolares agirem sobre os problemas de aprendizagem apresentados. Contudo, constatamos que os projetos de recuperação ofertados pelo Estado, desconsideraram os dois primeiros anos do ensino fundamental, sendo direcionados apenas aos estudantes matriculados a partir do 3º ano. Isso revela o quanto ficou sob a responsabilidade do professor recompor a aprendizagem.

## **2 O ENSINO DE LEITURA NO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Neste capítulo, apresentamos a linguagem na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, problematizamos e apresentamos os conceitos de leitura e de alfabetização abordados pela literatura, pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2018b), bem como a análise dos princípios que balizam esses documentos normativos no ensino e nas práticas de leitura no estado de São Paulo, especificamente no 2º ano do ensino fundamental.

### **2.1 A linguagem na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky**

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo que estudou o processo de aprendizagem e desenvolvimento das teorias psicológicas e a partir disso escreveu sua tese nessa área. O autor é mais conhecido por sua abordagem sociocultural e suas contribuições para a compreensão de como a interação social, a cultura e a linguagem influenciando o desenvolvimento cognitivo. Suas contribuições apresentam uma forma diferenciada de pensar a educação, porque enfatiza a interação entre os pares de forma organizada e planejada e o ensino colaborativo como forma de práticas educacionais, especialmente no que diz respeito à promoção da aprendizagem que transforme em desenvolvimento. Embora o estudioso tenha falecido jovem, aos 37 anos, suas contribuições tiveram uma influência valorosa na psicologia, na educação e em outros campos relacionados ao estudo do desenvolvimento humano, porque a teoria por ele elaborada, ao contrário das anteriores, salienta a condição do homem como ser Histórico-Cultural, que se constituiu a partir das determinações que viveu, salientemos que essas experiências podem ser intencionais ou não, todavia, cabe à escola aquelas intencionais. Sua teoria continua a ser uma fonte de inspiração e debate na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento.

Dada a importância de sua contribuição para a educação, assumimos no presente estudo, a perspectiva Histórico-Cultural. É uma abordagem teórica que destaca a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano.

Desenvolvida pelo literata, essa abordagem tem como base a ideia de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser separado do contexto cultural e social em que ocorre. Destacamos algumas contribuições que integram essa perspectiva, como a relevância da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZPP) para a aprendizagem; a importância de *Ferramentas Psicológicas e Culturais* para a constituição do homem na sociedade; o papel da linguagem na *Internalização*, transformação de processos externos, em processos internos e mentais; a notável *Interação* e a função do outro para a aprendizagem; o papel valoroso da *Mediação semiótica* para a facilitar a interação, entre outros.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* caracteriza-se na diferença entre o que uma criança pode fazer, independentemente, e o que pode fazer com a ajuda de outra pessoa com maior saber. A linguagem desempenha um papel fundamental na ZDP, pois é por meio da interação social e da linguagem que ocorre a aprendizagem, local em que o professor deve atuar de forma planejada e intencional.

Quanto às *Ferramentas Psicológicas e Culturais*, Vygotsky exemplificou uma delas como a sendo a linguagem, pois moldam a forma como os indivíduos pensam e resolvem problemas. Logo, esta não é apenas um meio de expressão, mas também uma ferramenta que influencia a forma como as pessoas processam informações e constroem seu entendimento do mundo.

Em relação ao conceito de *Internalização* (Vygotsky, 2001) suscitada pelo literata, envolve a transformação de processos externos, como a comunicação verbal, em processos internos e mentais, processo que cria um modo de funcionamento através do deslocamento da fonte de regulação do outro para o próprio sujeito. Para o estudioso, há duas linhas de funcionamento psíquico: a filogenética e ontogenética. A primeira, origina as funções básicas e, ao mesmo tempo, constitui as raízes biológicas das funções psíquicas superiores, de origem sociocultural. A segunda, ocorre no plano intrassubjetivo de ação. Esse plano, corresponde ao das relações do sujeito com o outro. Isso, implica processos dialéticos de transformação no lócus simbólico dos conteúdos internalizados. A linguagem desempenha um papel crucial nesse processo, à medida que as interações sociais e as práticas linguísticas estão incorporadas no pensamento individual.



A *Interação* e a função do outro na aprendizagem, ganham extremo valor diante de considerável importância para a aquisição do conhecimento. A interação pode ser permeada por um adulto, (mediador, que por meio de signos e instrumentos trabalhará para que as pessoas menos experientes elaborem as experiências que a humanidade elaborou ao longo da história e a partir de então efetive novos conhecimentos), por um colega mais capaz ou até mesmo a cultura em geral. São essenciais na aprendizagem da linguagem e contribuem para a internalização de conceitos, formas de pensar e aquisição de estruturas linguísticas mais complexas.

No que concerne a *Mediação Semiótica*, na perspectiva de Vygotsky, foi definida como o operador lógico que articula a origem das funções psíquicas e a natureza sócio-histórica da atividade psíquica, referindo-se ao uso de sinais e símbolos na comunicação e na compreensão do mundo. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural. Nesse sentido, a linguagem é vista como uma ferramenta fundamental de mediação que facilita a interação entre o sujeito e o meio ambiente.

Há muitos outros conceitos da teoria de Vygotsky. Optamos por esses, pois serão os mais comuns na pesquisa e perspectiva para o objeto de estudo (a leitura). A teoria Histórico-Cultural destaca a interconexão entre o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. Enfatiza o papel fundamental da linguagem e da interação social na elaboração do conhecimento e na formação das capacidades cognitivas dos indivíduos.

## **2.2 A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular**

A BNCC foi aprovada pelo Ministério da Educação no ano de 2017 e disponibilizada em 2018 (Brasil, 2018a). É um documento normativo “[...] para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Os organizadores defendem perdurar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a concepção de linguagem como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente, bem como as práticas de leitura de

diferentes gêneros discursivos. O documento adiciona gêneros multissemióticos e multimidiáticos para o ensino da língua e contempla também as produções de linguagem veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O documento da BNCC para o ensino fundamental – anos iniciais (Brasil, 2018a, p. 57) estabelece valorizar “[...] as situações lúdicas de aprendizagem, apontando para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil”, especificamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental. A BNCC (Brasil, 2018a) manifesta que o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, visando garantir que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética articulado às habilidades de leitura, escrita e práticas diversificadas de letramentos.

Ainda na perspectiva da alfabetização, além do olhar direcionado para a ludicidade, a BNCC propõe considerar que:

[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (Brasil, 2018a, p. 59).

Em relação a este excerto, consideramos importante a consolidação das aprendizagens anteriores pelas crianças, por isso, discordamos quanto a redução em um ano do ciclo de alfabetização, pois contraria o que a literatura psicolinguística tem revelado: que estes aprendizados são complexos e multifacetados, exigindo mais tempo para que as crianças os consolidem. Magda Soares (2020), na obra *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, reitera a necessidade de democratizar o acesso e a qualidade do ensino público, visando garantir, a todas as crianças, a apropriação da leitura e da escrita e afirma que o processo de alfabetização e de letramento se inicia na educação infantil, podendo concretizar-se no 3º ano do ensino fundamental. Isso não significa que na etapa que precede o ensino fundamental, o ensino da escrita será oportunizado de forma sistemática, mas sim por meio do contato com a leitura e escrita, considerando o sujeito que queremos formar e que este se constitua, aprendendo desde cedo a pensar sobre a fala. Todavia, apesar do período sugerido por Soares (2020), o tempo de

alfabetização plena pode sofrer mudanças em decorrência de variados fatores que vão desde os biológicos ao contexto social, econômico, cultural, entre outros.

A redução no ciclo inicial de alfabetização em um ano diverge também dos documentos de Políticas Públicas nacionais anteriores à BNCC (Brasil, 2018a) que definiam o ciclo da alfabetização em um tempo sequencial de três anos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (Brasil, 1997) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2013), a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação PNE (Brasil, 2014 – 2024). Ao analisarmos os marcos legais e os documentos citados, notamos que tratam de Política de Estado, logo, sobrepõem à Política de governo.

Quanto à área da linguagem, composta no documento pelos componentes curriculares de Língua portuguesa, Arte e Educação Física, surge com o propósito de “[...] tematizar diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (Brasil, 2018a, p. 63). Para compreender o processo de alfabetização e entender como se dá o ensino e a aprendizagem da leitura nos anos iniciais, nos ancoramos no componente de Língua portuguesa, pois importa saber qual concepção de ensino se baseia o documento. A BNCC aponta:

[...] a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2018a, p. 67).

Apesar do documento não explicitar suas fontes quanto à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, é possível perceber uma referência teórica ao Círculo de Bakhtin. Portanto, conforme discorrem Machado, Lopes e Santana (2022, p. 59) tal perspectiva mostra-se em “[...] contradição com as orientações curriculares assumidas ao longo da descrição dos conteúdos, habilidades e objetivos a serem alcançados no ensino da Língua portuguesa”. Esse posicionamento é reafirmado por Cabreira e Baumgartner (2019) ao apontarem que a BNCC direciona o ensino da Língua portuguesa aos aspectos normativos e estruturais da escrita, apesar de assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho.

A BNCC, por meio do componente Língua portuguesa, também propõe oportunizar aos estudantes “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018a, p. 71). Essas experiências perpassam por quatro eixos de integração ao componente. São eles: oralidade, leitura e escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística e semiótica. Quanto ao eixo de leitura, a BNCC compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor, ouvinte e espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e, de sua interpretação. Logo, “[...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama), ou em movimento (filmes, vídeos etc.), e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018a, p. 72).

A leitura, é compreendida por nós como um meio de transformação, como um objeto para a prática social. É por meio dela que podemos ressignificar nossa existência e realidade, guiarmos nossos interesses pessoais, tornarmos autônomos e capazes para viver em uma vida em sociedade, contudo, para isso, essa leitura não pode restringir-se ao ato de decodificar, mas sim integrar-se à compreensão. Para Geraldi (2004), a interação social é um dos elementos que refletem a prática da leitura na escola, sendo esta primordial na evolução do estudante e da turma, no que tange a sua evolução, na visão de si como indivíduo social e na interação com os outros. Tal perspectiva está em conformidade com Vygotsky (1994) ao reforçar a importância da linguagem como ferramenta cultural e a interação.

A leitura, como objeto de ensino, está proposta dentro de um contexto que nos primeiros anos do ensino fundamental ocorre através da alfabetização. Compreendemos então, ser importante analisar como a alfabetização é conceituada para a BNCC. Segundo o documento norteador, alfabetizar é:

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (Brasil, 2018a, p. 90).

A definição trazida pela BNCC (Brasil, 2018a) novamente se distancia do pressuposto teórico mensurado à medida que propõe uma aprendizagem baseada na memorização e repetição das informações recebidas prontas do adulto sobre relações entre fonemas e grafemas, reduzindo, assim, a alfabetização ao treino da consciência fonológica.

Em relação à leitura autônoma realizada pelo próprio aprendiz sem o apoio do professor, o documento normativo delimita seu uso a “gêneros simples”:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc (Brasil, 2018a, p. 93).

Essa escolha nos causa preocupação por sabermos que para o estudante avançar na aprendizagem da língua, ele precisa ser repertoriado com boas leituras, de diferentes gêneros textuais, não restringindo essa apropriação a gêneros “mais simples” como o descrito. Além de delimitar os gêneros, percebemos a priorização do domínio da “mecânica” de leitura quando se depara com algumas das habilidades propostas para os dois primeiros anos do ensino fundamental, como: (EF12LP01) “Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (Brasil, 2018a, p. 99). Fica novamente evidente, diante da habilidade exposta, a preocupação com o treino da consciência fonológica. Essas constatações, restritas aos aspectos normativos e estruturais, se afastam da concepção de currículo da teoria adotada nesse estudo. Rego (2011, p. 42-43), aponta como elemento central à discussão sobre o currículo e a qual nos apoiamos, o princípio da Teoria Histórico-Cultural:

[...] a análise psicológica deve ser capaz de conservar características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim, ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social. (Rego, 2011. p. 42-43).

Na perspectiva descrita por Rego (2011), o conhecimento é elemento central do currículo e este, além de outros elementos, também está para o processo de humanização. Dessa forma, é possível compreender uma das funções básicas da escola: possibilitar o desenvolvimento de modos complexos de pensamento (Vygotsky, 2007). Logo, percebemos na habilidade descrita a pouco (EF12LP01), contrariedade nesse aspecto, pois o currículo demanda um ensino por meio do treino da consciência fonológica em detrimento da compreensão. Vemos um árduo empenho cobrado do estudante em relação à memorização e à decodificação, restando pouco a desenvolver na apropriação da compreensão leitora e na constituição de um sujeito que aprende a pensar sobre a fala.

### **2.3 O currículo paulista e o ensino da língua**

O documento normativo do estado de São Paulo define currículo como “[...] expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (São Paulo, 2018, p. 13), apesar de manter seu caráter normativo elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que define uma estrutura curricular e explicita as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas. Mas, como o currículo paulista se constituiu?

O estado de São Paulo havia antecipado a ação de formular um currículo próprio que antecedeu mesmo a construção da BNCC. Primeiramente, essa necessidade se deu para atender aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em seguida, com objetivo de melhorar os resultados de avaliações externas do ano de 2007, como o SAEB (hoje Prova Brasil), o Enem e outras avaliações ocorreu a implantação e implementação do currículo oficial do estado "São Paulo Faz Escola", em 2010. O referido currículo veio acompanhado da elaboração de conteúdos apostilados para se uniformizarem os instrumentos didáticos em toda a rede de ensino. Um dos objetivos da produção desse material era apoiar o trabalho pedagógico docente, mas, tal ação acabou restringindo a autonomia do professor.

A partir de 2018, em razão da elaboração da BNCC, o currículo do estado de São Paulo foi novamente reformulado para atender as demandas que preveem a

obrigatoriedade dos demais entes federativos adequarem seus currículos regionais ao que está disposto no currículo federal (Brasil, 2018a). O documento foi então, apresentado pelo governo estadual como uma construção colaborativa por envolver a participação de profissionais da educação por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas as quais os participantes puderam opinar e dar sugestões de melhoria sobre o documento. Em relação à participação citada, o currículo aponta os seguintes números:

Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (São Paulo, 2018, p. 20).

Com base nesses indicadores, o estado logo apresentou “[...] o índice médio de 90,8% de aprovação do currículo, o que demonstraria a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública” (São Paulo, 2018, p. 20).

Em sua estrutura, o documento apresenta como parte central o objetivo de desenvolver dez habilidades e competências gerais, somando a estas, habilidades e competências socioemocionais. O currículo descreve competência como “o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros” (São Paulo, 2018, p. 36) e “[...] designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo” (São Paulo, 2018, p. 37). Ainda segundo o documento, o propósito de relacionar essas competências é fazer com que se garanta a educação sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, pilares registrados no Relatório para a Unesco (Delors, 2003), elaborado na década de 1990, e que ainda hoje é utilizado como referência para a elaboração de políticas curriculares (São Paulo, 2018 p. 35).

Em relação ao ensino de Língua portuguesa, o currículo reforça à “[...] competência de argumentar e defender ideias com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta”, bem como a ênfase dada à preocupação com a “[...] saúde física e sobretudo emocional dos alunos” (São Paulo, 2018, p. 30). Ainda sobre o ensino da língua materna – igualmente mencionado na

BNCC - o documento “[...] sustenta para o componente de Língua portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva” (São Paulo, 2018, p. 101).

[...] ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva [...]. (São Paulo, 2018, p. 69)

Apesar de apresentar essa perspectiva, o próprio documento dá um grande enfoque em relação às regras de ortografia, pontuação, acentuação e os demais estudos que dizem respeito à norma padrão: “[...] são aprofundados, progressivamente, os estudos que regem a língua dentro da norma padrão” (São Paulo, 2018, p. 127).

Quanto ao ensino da leitura e escrita, o normativo refere-se à alfabetização como “[...] central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (São Paulo, 2018, p. 36). Especificamente para os dois primeiros anos do ensino fundamental, o currículo explicita que:

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (São Paulo, 2018, p. 84).

Em consonância com a BNCC, vê-se a diminuição do tempo no ciclo de alfabetização de três para dois anos. O documento assume a mesma base teórica enunciativo-discursiva, possivelmente atrelada ao círculo de Bakhtin. Apesar de assumir essa base epistemológica, o texto apresenta preocupação com a psicologia comportamental por meio das competências socioemocionais, o que se distancia do círculo de Bakhtin, onde o estudo da linguagem está calcado na realidade objetiva dos signos sociais diretamente determinados pelas dinâmicas sociais e econômicas (Di Fanti, 2003), e muito pouco relacionado a fatores psicológicos. Outra falta de aproximação se refere a base epistemológica ao abordar o ensino dos discursos textuais em detrimento de um conteúdo metalinguístico a ser acumulado pelo aluno.

Quanto à preocupação com o ciclo de alfabetização, designadamente o eixo da leitura, o estudo apontou que os currículos se constituem a partir de dados de



avaliações externas, deixando clara a intencionalidade de estarem estruturados para atender, de forma imediatista, os atributos dos instrumentos avaliativos e melhorar os índices internos e externos em detrimento da aprendizagem. Em relação a esse aspecto, compatibilizamos com um currículo que venha ao encontro das especificidades de cada região, escola, classe e estudante.

No próximo capítulo apresentaremos o atual interesse pela fluência leitora, fazendo uma breve descrição de como a Avaliação da Fluência em Leitura é organizada, seus indicadores (IFL), correção dos dados, seleção de critérios e a análise dos resultados de 2023.

### 3 AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA

No capítulo anterior, foram abordadas algumas problemáticas e o conceito de leitura e alfabetização na literatura, na BNCC e no currículo do estado de São Paulo, além das perspectivas que assumem para o ensino da língua. Neste capítulo, versamos sobre o atual interesse pela fluência leitora, seu conceito e breve descrição da Avaliação da Fluência em Leitura, como está organizada, seus indicadores, correção dos dados e seleção de critérios.

Segundo Dossena (2022, p. 71-72), o interesse pela habilidade leitora fluente é recente e ganhou força 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 documento alguns pesquisadores estrangeiros despertaram o interesse pela fluência em leitura (Pikulski; Chard, 2005; Coelho, 2010; Kuhn, Schwanenflugem; Meisinger, 2010 *apud* Dossena, 2022).

Questionamos, o que seria fluência leitora? Apesar do NRP apontar que, por boa parte do século XX, os pesquisadores compreenderam que fluência se restringia ao reconhecimento de palavras, La Berge e Samuels, em 1974, demonstraram a teoria do processamento automático da informação na leitura, revelando que a retenção de informações durante a leitura é profunda. Os autores também argumentaram que a pró-cessação das palavras na leitura (percepção visual, percepção sonora, agrupamento de palavras etc.) idealmente seria realizada em algum nível automático, exigindo um mínimo de atenção ou capacidade cognitiva. Logo, os leitores poderiam reter seus recursos cognitivos para a tarefa da compreensão (Rasinski, 2006).

A partir dos estudos apontados por La Berge e Samuels (1974), e da publicação do NRP, em 2000, a fluência em leitura se destaca no âmbito educacional em todos os países, considerando os efeitos no desempenho escolar dos estudantes nas avaliações de larga escala e sua ligação direta com a compreensão leitora.

O CAEd (2023) se apoia em Rasinski (2004; 2006) para conceituar fluência leitora. Segundo o autor, a fluência leitora refere-se à habilidade do leitor em desenvolver um controle sobre os elementos superficiais do processamento textual, de maneira que ele consegue focar-se nos sentidos mais profundos que emergem do texto. Nesse sentido, a fluência é uma ponte para a compreensão, e é composta por três elementos centrais: a precisão, a automaticidade e a prosódia. Numa extremidade desta ponte, a fluência se conecta à precisão e à automaticidade na decodificação. No outro extremo, a fluência se conecta à compreensão por meio da prosódia ou da interpretação expressiva. Dos conceitos encontrados na literatura atual, aproximamos nosso interesse aos apontamentos de Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Oranje (2005) que afirmam que a compreensão é a parte mais relevante da definição da fluência na leitura, destacando que a prosódia da leitura oral reflete a compreensão. A importância dada à compreensão pelos autores reflete também nosso interesse nesse estudo, pois somente assim, a linguagem assume seu caráter de ferramenta cultural responsável por garantir ao homem o domínio sobre si e sobre a realidade em que está imerso.

A Avaliação da Fluência em Leitura foi estruturada em nível nacional a partir de instrumentos avaliativos pensados para mapear as dificuldades dos estudantes quanto à aquisição do código alfabético de língua portuguesa já consolidado em países como Estados Unidos da América, Portugal e França. Em 2017, essa troca de experiências entre os países promoveu a criação desse instrumento de avaliação digital da leitura e a aplicação de um projeto piloto no Brasil. Logo, em 2018, o Conselho Superior da Universidade de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais – MG (CONSU/UFJF), por meio da Resolução CONSU/UFJF nº 27/2018, aprovou a concordância com o pedido de credenciamento do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) destinado a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.

Para responder o porquê avaliar a fluência leitora em criança, o CAEd/UFJF atribuiu como uma necessidade imposta pela BNCC de 2018. Esta, define que os 1º e 2º anos do ensino fundamental devem ter a alfabetização como foco pedagógico, contrapondo a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), conforme a Lei nº 13.005/2014:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégia 5.2) instituir 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 criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2014, p. 10).

A Avaliação de Fluência em Leitura, contraria a Meta 5 no quesito do tempo para alfabetização (3º ano) portanto, atende o descrito no item Estratégia 5.2 da meta 5, dando início a um novo modelo de avaliação da aprendizagem dos estudantes através de uma interface entre os eixos leitura e oralidade: a oralização, com intuito de complementar os diagnósticos já realizados pelas avaliações que envolvem a proficiência escritora.

Apesar do CAEd/UFJF ancorar a criação e a aplicação do novo instrumento de avaliação na BNCC, o documento norteador apresenta contrariedade no que diz respeito a mesma questão, pois não detalha estratégias para a avaliação da fluência, além de postular a impossibilidade de mensuração à dimensão do instrumento, alegando que durante a leitura, as habilidades operam de forma desarticuladas:

Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (Brasil, 2018a, p. 76).

Ainda no que se refere à fluência, a BNCC ressalta que, tanto para o desenvolvimento de fluência, quanto para o da rapidez de leitura “[...] é necessário ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que, meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)” (Brasil, 2018a, p. 93).

Apesar das adversidades, o CAEd (2023), reafirma a necessidade da criação desse instrumento avaliativo a partir dos resultados dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2019 e 2021). Ao serem comparados, os resultados divulgados em setembro de 2022, calculados a partir do desempenho de uma amostra de alunos de escolas públicas e privadas em uma prova nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

apontaram que a porcentagem de crianças do 2º ano do ensino fundamental que ainda não sabem ler e escrever mais do que dobrou. O índice passou de 15% para 34% nesse período, demonstrando média nacional de proficiência em língua portuguesa de 750 pontos (em 2019) para 725 (em 2021), ou seja, uma queda de 25 pontos.

O CAEd tornou-se então, responsável pela criação, aplicação e realização da análise de leitura em muitos estados brasileiros, dentre os quais o estado de São Paulo.

### **3.1 Como a avaliação de fluência em leitura é organizada**

A Avaliação da Fluência em Leitura visa verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras<sup>4</sup> e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado. Nesse modelo de avaliação, o estudante realiza uma leitura para um professor(a) e tem o seu desempenho associado a um perfil de leitor.

Para a aplicação da prova, é necessário que secretários municipais e técnicos das Diretorias de Ensino Regionais perpassem pelas seguintes etapas: adesão, preparação, realização, resultados e planejamento. Em relação à adesão, é necessário que os responsáveis acessem o site da Secretaria Escolar Digital (SED), caracterizada por ser uma plataforma *on-line* com vários módulos, aceitem participar da Avaliação de Fluência em Leitura e indiquem um coordenador de avaliação responsável pelo monitoramento do processo. A etapa de preparação diz respeito à comunicação dos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental, participação de formações e replicabilidade entre os professores aplicadores, além da organização das escolas para realizar a prova. Os organizadores sugerem que a sala de aplicação pode ser no laboratório de informática, na biblioteca, ou até no refeitório, desde que o ambiente esteja silencioso. Em seguida, ocorre a realização, que conta com a impressão de cadernos de provas utilizados pelos estudantes. Estes são retirados da sala de aula, um por vez, e levados à sala de aplicação - o teste tem previsão de duração média de 10 (dez) minutos por aluno. Nesse momento, recebem o caderno de provas e as instruções de leitura do professor

---

<sup>4</sup> Pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado.

aplicador. Os áudios de leitura são gravados pelo aplicativo instalado em um celular que precisa usar sistema operacional *Android*, no mínimo 6.0, ou versão superior, sem a necessidade de internet para a realização das gravações. O teste também pode ser realizado por *tablet*, portanto, segundo os organizadores, dependendo da configuração deste, pode afetar o uso do aplicativo.

Ao final das aplicações, o professor deve conectar-se à internet para que o aplicativo faça *upload* dos áudios gravados. Posteriormente, os arquivos são direcionados para o portal de correção do CAEd. De posse dos áudios, os corretores, fazem a análise. Os detalhes desse procedimento encontram-se no subitem 3.4 “correção dos áudios” desta pesquisa.

Para atender esse processo, a escola precisa definir a quantidade de dias necessários para a aplicação, baseando-se no número total de estudantes de 2º ano que vão à escola e a quantidade de professores aplicadores disponíveis. Essa quantidade é sugestionada nos materiais de tutoria da seguinte forma: para cada grupo de quinze estudantes, um aplicador. Oportunamente, ocorre a etapa da divulgação dos resultados e organização do planejamento com foco nos resultados, onde os participantes são orientados a estruturar um plano de ação com foco na melhoria dos resultados.

Para melhor compreender como a leitura fluente é avaliada em larga escala, apresentamos seus tópicos: indicadores, estrutura, aplicação, correção, perfil do leitor e o resultado da Avaliação da Fluência em Leitura aplicada no ano de 2023 aos estudantes matriculados nas turmas de 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública de Presidente Prudente – SP, conforme dados do CAEd (2023).

### **3.2 Indicadores avaliados**

A Avaliação da Fluência em Leitura realizada durante os meses de junho e julho de 2023, além de apresentar os indicadores já constantes nas versões anteriores referentes à participação e ao desempenho, incluiu dados contextuais representados pelo nível socioeconômico, gênero, raça e cor, localização (rural e urbano) e nacionalidade, todos referentes à educação básica da rede pública de

ensino. Esses novos indicadores, conforme aponta o CAEd/UFJF, foram analisados com base no censo escolar (Brasil, 2022), trazendo informações relevantes.

A análise entre os participantes 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: pré-leitor, que se subdivide em quatro níveis (1, 2, 3 e 4), leitor iniciante e leitor fluente, os quais possibilitam descrever um padrão de leitor. Desses padrões de leitor, (elaborados a partir dos perfis), são gerados dados para compor o Índice de Fluência Leitora (IFL). O IFL conforme descrito pelo CAEd/ (2023) foi desenvolvido para quantificar, numa escala de 0 a 10, o nível de fluência leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental nos níveis escolar, municipal, regional e estadual, por meio da Avaliação de Fluência em Leitura, contribuindo na gestão de Políticas Públicas de alfabetização. Promove uma visão padronizada e leitura dos resultados de aprendizagem, possibilitando a comparabilidade entre as instâncias avaliadas. O IFL é calculado a partir dos percentuais de alunos em todos os perfis, atribuindo pesos maiores para os perfis de maior fluência leitora. Para uma determinada instância (escola, município, regional ou estado),  $i$ , em determinado ano  $t$ , o IFL, é medido numa escala de 0 a 10 pela seguinte fórmula:  $(pPL1).0,0 + (pPL2).1,0 + (pPL3).2,5 + (pPL4).4,0 + (pLF).10,0$ , onde:  $pPL1$ ,  $pPL2$ ,  $pPL3$  e  $pPL4$  são os percentuais de estudantes avaliados, respectivamente, nos perfis de pré-leitores 1, 2, 3 e 4.  $pLI$  é o percentual de estudantes avaliados no perfil de leitor iniciante, e  $pLF$  é o percentual de estudantes avaliados no perfil de leitor fluente. Segundo o CAEd, o IFL permite o acompanhamento da evolução histórica da alfabetização da rede pública desde o nível estadual e municípios ao longo dos anos (CAEd, 2023).

Outro indicador considerado no estudo foi o de nível socioeconômico da escola, o qual permite que os resultados das avaliações externas sejam analisados a partir do contexto socioeconômico. Assim, é possível investigar se o avanço ou o retrocesso no aprendizado podem estar relacionados às questões de ordem socioeconômica, construído a partir do nível de escolaridade e o rendimento da família dos estudantes. Constitui-se de oito níveis, de I a VIII, representando, respectivamente, o nível inferior e superior da escala. Não cabe aqui apresentar a função da distribuição empírica das respostas a cada item dentro de cada nível, todavia serão descritos quando analisados os dados da região pesquisada. Tanto os

dados do indicador socioeconômico, quanto os demais indicadores contextuais (gênero, raça/cor, localização e nacionalidade), foram divulgados a partir do CAEd.

A seguir, apresentamos como o CAEd realiza a análise de leitura. Para isso, é importante conhecermos os seguintes itens: Precisão (número de erros/acertos), Fluidez (velocidade/palavras por minuto) e Prosódia (cadência, entonação e ritmo), os quais são descritos abaixo para auxiliar no conhecimento e compreensão da avaliação.

### 3.2.1 Precisão

A precisão é o primeiro componente a ser analisado na Avaliação de Fluência em Leitura. Segundo Basso; Miná; Piccolo; Salles (2018), a precisão refere-se à habilidade de reconhecer as palavras de forma correta, isto é, de realizar adequadamente a decodificação grafema-fonema. Refere-se à habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente. De acordo com Hudson e Cols (2005), para que isso aconteça, é necessário que o estudante tenha pleno conhecimento do princípio alfabético, saiba relacionar grafema e fonema, e possua um longo repertório de palavras.

A identificação rápida de palavras também é descrita por Ehri (2002, 2005) como reconhecimento automatizado. Segundo o autor, quando os olhos dos leitores acessam uma palavra muito conhecida, a identidade dessa palavra é acionada na memória e os leitores podem reconhecer sua pronúncia e significado rapidamente, sem necessidade de atenção ou de esforço para o reconhecimento das letras. Logo, “[...] quando os indivíduos reconhecem as palavras automaticamente ao ler um texto, sabemos que essa leitura está operando inconscientemente no cérebro desses leitores” (Puliezi; Maluf, 2014, p. 468).

Na Avaliação da Fluência em Leitura realizada pelo CAEd (2023), a precisão foi medida pelo número de erros e acertos na leitura de sessenta palavras, em um tempo de sessenta segundos. As palavras escolhidas seguiram os critérios de extensão, tonicidade, complexidade silábica, familiaridade e correspondências regulares e irregularidades. Hudson, Lane e Cols (2005) afirmam que ler uma palavra algumas vezes assegura essas conexões, e esse é o evento crítico para a aprendizagem da leitura automatizada de palavras. Para os autores, a leitura imprecisa pode levar à compreensão inadequada de um texto.



### 3.2.2 Fluidez

A fluidez é a capacidade de fazer uma leitura sem grandes pausas e dificuldades. Armbruster, Lehr e Osborn (2001, p. 22) descrevem as características de uma leitura fluente:

[...] fluência consiste na habilidade de ler um texto com precisão, rapidez e expressão adequada. Quando um leitor fluente lê em silêncio, ele reconhece automaticamente as palavras. Ele agrupa as palavras rapidamente de maneira a extrair o sentido do que lê. O leitor fluente também lê em voz alta sem esforço e com expressão. Sua leitura soa natural, como se ele estivesse falando.

Os estudos relacionados à fluência apontam inúmeras preocupações. Primeiro, com o próprio conceito de fluência, que “parece sustentar-se mais pela perspectiva da produtividade linguística do que pela compreensão das vias que possibilitam tal produtividade” (Santos; Santana; Santana, 2015, p. 45). Sob a perspectiva linguística, observa-se que o conceito de fluência se desloca do uso social da língua para assumir um caráter metalinguístico, inclinando-se ao domínio cognitivo. Isso é reforçado pela concepção de Jakobson (1969) em que o teste de fluência verbal, da forma como é aplicado atualmente, acaba por mobilizar apenas uma das operações linguísticas, a de seleção, em que os itens devem manter uma relação de similaridade uns com os outros, ao passo que a operação da combinação não é considerada. Nota-se, no senso comum, que o conceito científico, adquirido na escola, é o mais privilegiado, e que o conceito cotidiano acaba por ser estigmatizado. O resultado é a preocupação quanto ao controle da variável “escolaridade” no teste, cuja avaliação acaba por eleger o conceito escolar como único critério de categorização.

Cada conjunto de fenômenos examinado pela ciência atual é considerado não uma reunião mecânica, mas uma unidade estrutural, um sistema, e a tarefa fundamental é descobrir as suas leis intrínsecas - tanto estáticas como dinâmicas. Não é a impulsão externa, mas as condições internas da evolução, não é a gênese sob a sua aparência mecânica, mas a função, que estão no centro do interesse científico atual. (Jakobson, 1929, *apud* Holenstein, 1978, p. 9)

A análise estrutural e funcional não separa som como valor linguístico, sentido e percepção, ou seja, no processo de comunicação, não há inferência unívoca de uma etapa a etapa precedente. Assim, “[...] ao se medir o aparelho vocal, pode-se obter uma previsão exata da onda sonora, mas um só e mesmo efeito acústico pode ser atingido por meios inteiramente diferentes” (Jakobson, 1956, *apud* Holenstein, 1978, p. 185). Tal posicionamento é compartilhado com Mariani (2015) ao mensurar, por exemplo, que os estudos sobre a percepção auditiva dos sons, bem como o das funções da linguagem em relação ao esquema comunicacional, ainda hoje são privilegiados nas metodologias de ensino e de aprendizagem.

Assim como na precisão, o presente teste considerou a dimensão fluidez (velocidade/palavras por minuto), o que o aluno lê, tendo como parâmetro de cálculo (métrica) o espaço temporal de sessenta segundos e a análise da leitura, confirmando o que os autores acima apontam e se distanciando da teoria Histórico-Cultural, que destaca a interconexão entre o desenvolvimento individual, o contexto social e cultural.

### 3.2.3 Prosódia

A terceira e última dimensão a ser avaliada é a habilidade de ler com prosódia. Segundo Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), a prosódia constitui a capacidade de ler com expressão adequada, entonação, a fim de manter a compreensão do texto.

O componente entonação é a frequência da fala. Diante dos apontamentos de Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), as crianças aprendem a ler com boa prosódia observando os padrões utilizados pelos adultos quando eles leem, ou seja, aprendem com um bom modelo de leitor, mas, segundo os autores, a prosódia costuma ser, muitas vezes, negligenciada. Outro elemento prosódico é o padrão de acentuação tônica (Hudson; Lane; Cols, 2005). É um elemento relevante da pronúncia e a tonicidade das palavras pode ser utilizada para discriminar formas gramaticais. De acordo com Puliezi e Maluf (2014), a duração é também uma propriedade da prosódia e se refere ao tempo de articulação de um som, sílaba ou enunciado, além de ter relevância fundamental no ritmo de cada língua.

Segundo Mateus (2004, p. 3) “[...] se a velocidade de produção for maior, a duração de cada elemento é menor”, o que significa que a duração de cada unidade linguística varia conforme a velocidade de elocução. Além da duração, há o elemento pausa, considerada por alguns pesquisadores como uma unidade de tempo, portanto não há consenso na literatura sobre sua real interferência, como descrito por Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010, p. 64): “[...] não devemos considerar uma pausa no meio de uma unidade de significado como um erro”. Ainda para os literatas, a prosódia é a dimensão da fluência que mais evidencia se o leitor entendeu o texto, uma vez que o uso apropriado dos elementos prosódicos reflete a compreensão (Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger, 2010).

Na Avaliação da Fluência em Leitura, a prosódia é descrita como o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Compreende-se, então, que o instrumento aplicado pelo CAEd considerou a pausa como elemento a ser avaliado. Assim como a fluidez e a precisão, a prosódia foi aferida pelo teste através da leitura pelo estudante de sessenta palavras em um tempo de sessenta segundos, considerando a cadência, a entonação e os ritmos.

Para a organização, a aplicação e a leitura dos dados, o CAEd aparentemente, fundamenta-se na Visão Simplificada de Leitura de Gough e Tunmer (1986). Os autores propõem que a compreensão de leitura resulta do produto de duas habilidades: decodificação e compreensão linguística. Destacaram que, nesse modelo a compreensão de leitura (CL) é vista como o produto da compreensão oral (CO) x decodificação (D), logo  $CL = CO \times D$ . Portanto, há na literatura muitos questionamentos sobre a Visão Simplificada de Leitura, como aponta Mota (2015, p. 348): “[...] Se a leitura é um construto multidimensional, sua avaliação deveria envolver suas diferentes dimensões. No entanto, não há uma definição única do que se constitui uma compreensão de leitura que seja de fato proficiente.”

Refletindo sobre o apontamento de Mota (2015), o instrumento avaliativo em discussão seria qualificado para mensurar a capacidade leitora de um estudante e sua compreensão sobre ela? Compreendemos que não, pois a leitura é um processo complexo que envolve múltiplas habilidades cognitivas. O teste apresentado pela CAEd (2023) não analisa, por exemplo, o processamento de aspectos gráficos do texto, nem os integra com os aspectos sintáticos, semânticos

e com o conhecimento de mundo que o estudante possui, desconsiderando as contribuições de Vygotsky sobre a linguagem: ferramenta capaz de moldar a forma como os indivíduos pensam e resolvem problemas, capaz de influenciar a forma como as pessoas processam informações e constroem sua compreensão do mundo.

### 3.3 Estrutura

O CAEd desenvolveu um aplicativo capaz de capturar a leitura dos estudantes e avaliar, tendo como base um parâmetro de cálculo mediado por um instrumento avaliativo, preparado para mensurar o nível de capacidade leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

Conforme descrito anteriormente, a avaliação é feita através de um aplicativo instalado no celular. A aplicação do teste é realizada de forma individual, dividida em três blocos de leitura de sessenta segundos para cada leitura (sessenta palavras dicionarizadas<sup>5</sup>, 40 pseudopalavras e o texto narrativo, caracterizado no nível de complexidade 1).

Na primeira etapa, é apresentado ao estudante uma lista composta por sessenta palavras. Essas palavras são selecionadas seguindo os critérios de: extensão; tonicidade; complexidade silábica; frequência na língua portuguesa; correspondências grafonêmicas<sup>6</sup> regulares e irregulares.

Observe na Figura 1 a lista de palavras usadas para a leitura dos estudantes em uma duração de tempo de sessenta segundos. No teste, é avaliada a quantidade de palavras lidas corretamente com base no indicador fluidez.

---

<sup>5</sup> Palavras que constam do dicionário.

<sup>6</sup> Definem as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

Figura 1 - Lista de palavras utilizada para realização da primeira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023

Exemplo:

TATU	MAR	VACA		
------	-----	------	--	--

CAMA	MENINO	SETE	POMADA	JOGO
GIRAFÁ	CASACO	BONECA	MURO	CABELO
RETA	DADO	VOLUME	MOLA	DELEGADO
LAGO	PENA	CEBOLA	FOGO	CASA
PILOTO	MONTANHA	GRÃO	CINTURA	CREME
FAXINA	NÓ	MULHER	CASULO	XERIFE
SALAME	PÁ	TOPETE	GEMADA	ÁGUA
CHÃO	NAPOLITANO	COMPLETO	RARO	SECRETA
LÃ	FAVORITO	VERDE	MASSA	TURISTA
ALGODÃO	CONVIDADO	NETO	COLA	ESPORTIVO
FORNO	QUALIDADE	PULO	REGRA	TESOURO
SOM	RODELA	MODELO	RODA	DOZE

(D010179/7)

Fonte: CAEd (2023. p. 4).

Nota: Caderno do aplicador, Modelo D0202.

A etapa 2 acontece logo que o estudante termina de fazer a leitura das palavras da Figura 1, portanto a leitura corresponde a 40 pseudopalavras, ou seja, palavras sem correspondência de significado, centrando-se, exclusivamente, no processamento fonológico, havendo a manutenção do pressuposto linguístico básico da língua portuguesa de que todas as sílabas do vocábulo apresentam, no mínimo, uma vogal. Os critérios linguísticos para a construção de pseudopalavras são: extensão, complexidade silábica e correspondências grafofonêmicas regulares e irregulares. Algumas palavras podem ser consultadas observando a Figura 2.

Figura 2 - Lista de pseudopalavras utilizadas para realização da segunda etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023

→	NIRA	FEPINO	VONA	LIBITE	GETO
→	VORENO	MEPA	CONOTE	FARA	MEFIFO
→	ZALO	RETOPADA	FI	BAGISO	CEZ
→	DELAFITU	TASEFA	SEGO	FITU	NODELO
→	APETENCE	FO	PEDALEICO	TAE	CACODACIO
→	TAMIFA	NANES	JATAETE	RAPASO	POMEGADA
→	TARCEL	RAX	GAJACE	SU	DEGA
→	LEFE	MORTABO	VUFO	DOLUTO	DONU

(D01018417)

Fonte: CAEd (2023. p. 5).

Nota: Caderno do aplicador, Modelo D0202.

A terceira e última etapa aborda a leitura pelo estudante de um texto narrativo (conforme Figura 3) no mesmo tempo das palavras e pseudopalavras de sessenta segundos.

Figura 3 - Leitura de texto narrativo utilizado para a realização da terceira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023

**OS ATLETAS**

O GALO GRITOU:  
 – CHEGOU A RAPOSA!  
 A GALINHA ABRIU O BICO.  
 O GATO ESTICOU O RABO.  
 – AH! ... QUE PERIGO! – ELE FALOU.  
 O GALO COM MEDO FICOU TODO ARREPIADO.  
 MAS A RAPOSA FALOU:  
 – ESTOU DE BARRIGA CHEIA. SÓ QUERO FAZER MUITA GINÁSTICA.  
 ESTICAVA UMA PERNA, DEPOIS OUTRA.  
 LEVANTAVA UM BRAÇO, DEPOIS, O OUTRO.  
 PULAVA PARA FRENTE, PULAVA PARA TRÁS.  
 – VEJAM COMO É GOSTOSO! – ELA DIZIA. VENHAM TODOS! VENHAM  
 IMITAR A SUA AMIGA RAPOSA!  
 O PATO COMEÇOU. LEVANTOU UMA ASA, DEPOIS A OUTRA.  
 ATÉ O PORCO TENTOU...  
 LOGO, TODOS OS BICHOS ESTAVAM SE AGITANDO...  
 CABEÇA PARA CIMA... CABEÇA PARA BAIXO...  
 – RAPOSA – FALOU O COELHO. – PARA QUE TANTOS EXERCÍCIOS?  
 – POR QUÊ? POR QUÊ? – TODOS PERGUNTARAM.  
 E A RAPOSA FALOU:  
 – QUERO FICAR EM FORMA PARA UMA BOA CORRIDA E... PEGAR  
 UM DE VOCÊS.  
 FOI ENTÃO QUE VOOU BICHO PRA TODO LADO.

Fonte: CAEd (2023. p. 5).

Nota: Caderno do aplicador, Modelo D0202.

O texto narrativo selecionado, segundo os organizadores, apresenta estruturas sintáticas compatíveis com o nível de leitura esperado dos estudantes matriculados nas turmas de alfabetização e apresenta uma quantidade média entre 150 e 180 palavras. Diferente das versões anteriores, o tipo de letra do texto que compõe esse caderno do aplicador é a letra de forma maiúscula, a qual o estudante tem maior familiaridade.


No momento em que o professor aplicador ativar o cronômetro da gravação, o estudante inicia a leitura do texto parando a gravação aos sessenta segundos, no entanto, é oportunizado ao aluno realizar o término da leitura, mesmo sem gravação, para ter condições de 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 estudante, ele deve marcar umas das opções descritas na Figura 4:

Figura 4 - Leitura de perguntas sobre a compreensão do texto narrativo “Os atletas” utilizado para realização da terceira etapa da Avaliação de Fluência em Leitura realizada em 2023

D0202\_APLIC

• FAÇA a primeira pergunta:


 De acordo com esse texto, como o galo ficou?

*Opções de respostas:*

- A) O estudante respondeu que o galo com medo ficou todo arrepiado.
- B) O estudante respondeu que o galo ficou com medo.
- C) O estudante respondeu que o galo ficou todo arrepiado.
- D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.
- E) O estudante não respondeu.

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

• FAÇA a segunda pergunta:


 De acordo com esse texto, porque o galo gritou?

*Opções de respostas:*

- A) O estudante respondeu que foi porque ele queria que todos os animais ouvissem.
- B) O estudante respondeu que foi porque ele levou um susto com a chegada da raposa.
- C) O estudante respondeu que foi porque ele queria avisar para os animais fugirem.
- D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.
- E) O estudante não respondeu.

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

• FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

*Opções de respostas:*

- A) O texto conta a história de uma raposa.
- B) O texto conta a história da raposa que queria pegar os animais.
- C) O estudante fez um resumo da história.
- D) O estudante indicou outro assunto.
- E) O estudante não respondeu.

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

Fonte: CAEd (2023, p. 6).

Nota: Caderno do aplicador, Modelo D0202.

Dada a necessidade de elaboração das três questões de compreensão, avalia-se o texto como extenso. Nos três momentos da leitura aplicadas pelo professor responsável (leitura de palavras, pseudopalavras e leitura do texto narrativo), conforme o CAEd (2023, p. 3), “[...] a gravação é única e não poderá ser refeita”, fato este que não permite, nem ao estudante, nem ao aplicador, cometimento de erro ou a possibilidade de refazer o teste. Nesse cenário, a avaliação é autoritária e seletiva. Compreendemos que essa configuração implementada para a avaliação de fluência é incompatível com o sentido de avaliação da qual coadunamos. Para Vygotsky, o “erro” é positivo, podendo ser utilizado de diversas formas como nova oportunidade de aprender, ou, um medidor das dificuldades do aluno, sendo considerado então não mais o fim, mas uma estratégia que deve ser aproveitada para retomar conceitos.



### 3.4 Correção dos áudios

De acordo com informações divulgadas pelo CAEd/UFJF, os resultados da avaliação constituem evidências para a elaboração de um diagnóstico da fluência em leitura. Para isso, é preciso que as escolas executem os procedimentos necessários depois da aplicação. Os arquivos são direcionados para o portal de correção do CAEd/UFJF. De posse dos áudios, os corretores, sem dados de identificação dos estudantes, da escola ou vínculo estabelecido, fazem a análise.

Em conformidade com o CAEd, os corretores são profissionais graduados na área de linguagens e/ou alfabetização, com licenciatura em Letras, Pedagogia e/ou Normal Superior<sup>7</sup>. Assistidos por um Supervisor que dirimi dúvidas, monitora a correção e remete à Coordenação do CAEd situações adversas. Em todas as tarefas, é avaliado apenas o que o estudante leu no intervalo da gravação. As listas de palavras e pseudopalavras possuem um quantitativo significativo de termos, visando atender a todos os perfis de leitores. A leitura das palavras e pseudopalavras observa a precisão da leitura e a quantidade de palavras lidas em um tempo de 60 segundos.

Para a medida da fluência, são considerados os seguintes critérios para cada modalidade de teste, conforme Figura 5:

---

<sup>7</sup> Normal Superior é uma graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior, (artigos 61, 62 e 63) (Brasil, 1996). Ao criar o Curso Normal Superior, criaram-se, também, os Institutos Superiores de Educação.

Figura 5 - Medida da fluência para cada modalidade de teste realizada em 2023

TESTE	MEDIDAS		
	FLUÊNCIA	PRECISÃO	PROSÓDIA
PALAVRA	X	X	
PSEUDOPALAVRA	X	X	
TEXTO	X	X	X

$$FLUÊNCIA = \frac{PALAVRAS\ CORRETAS}{1\ MINUTO}$$

$$PRECISÃO = \frac{PALAVRAS\ CORRETAS}{PALAVRAS\ CORRETAS + PALAVRAS\ ERRADAS}$$

Fonte: CAEd (2023)

Consoante com a divulgação do CAEd/UFJF, a chave de correção prevê análises específicas para estudantes que apresentam problemas de fala passíveis de identificação e que situações específicas de uso da Língua portuguesa como segundo idioma e/ou deficiências de fala não possuem correção específica. Além desse apontamento, o CAEd também justifica que os critérios de avaliação para estudantes com necessidades específicas encontram-se em fase de estudo. Em relação a essa temática, foi possível constatar, durante a pesquisa, que a Plataforma oferece, dentre os cadernos disponíveis, cadernos ampliados para estudantes com baixa visão, porém nenhuma outra acessibilidade foi ofertada aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

### 3.5 Perfil leitor

Após obter os resultados de desempenho, são tracejados os perfis de leitores: pré-leitor; leitor iniciante e leitor fluente.

O perfil pré-leitor é caracterizado pelo estudante que não consegue realizar uma leitura oral e, quando a faz, necessita de muito esforço. Segundo os organizadores da avaliação:

Nesse perfil, encontra-se, portanto, o estudante com dificuldades nas aprendizagens iniciais da alfabetização relacionadas ao processo de decodificação. Essas dificuldades revelam-se de diferentes tipos, mas, especialmente, na decodificação de palavras formadas por padrões silábicos não canônicos e menos familiares, pois encontra-se em nível de reconhecimento de letras, apresentando também dificuldades relacionadas à associação de consoantes e/ou vogais aos seus valores sonoros, principalmente no caso de correspondências irregulares entre fonemas e grafemas. Essas dificuldades levam esse estudante a despender mais esforços em sua tentativa de decodificação, impedindo a compreensão do que foi lido. Tais dificuldades de leitura decorrem do fato de esse estudante ainda não ter se apropriado dos princípios que organizam o sistema de escrita alfabético, significando que ele ainda não aprendeu a ler (CAEd, 2023, p. 1).

Esse perfil está subdividido em quatro níveis, conforme segue: nível 1: o estudante não realizou a leitura ou disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item. Nível 2: o estudante nomeou letras isoladas das palavras constantes no item, ou seja, identifica letras. No nível 3, o estudante silabou ao realizar a leitura das palavras constantes no item e no nível 4 o estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras constantes no item.

O perfil iniciante é apontado pela análise quando o estudante leu corretamente, no tempo de sessenta segundos, onze ou mais palavras, e seis ou mais pseudopalavras; ainda que consiga ler fragmentos de texto, não chega a sessenta e cinco palavras com até 90% de precisão. Isso significa que esse estudante:

[...] demonstra já ter se apropriado das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresenta dificuldades com a base ortográfica, o que faz que ele leve mais tempo no processo de decodificação das palavras. Essa dificuldade ocorre especialmente no caso de palavras que apresentem padrões silábicos não canônicos ou cuja correspondência entre fonemas e grafemas não seja regular, ou ainda no caso de palavras que sejam pouco familiares e/ou pouco frequentes na Língua portuguesa. Esses estudantes podem mesmo conseguir ler pequenos fragmentos textuais, mas ainda o fazem cometendo muitos desvios na leitura, o que compromete a automaticidade esperada para que possa ser considerado um leitor fluente (CAEd, 2023, p. 1).

O estudante classificado como leitor fluente é aquele que leu corretamente, no tempo de sessenta segundos, mais de sessenta e cinco palavras com precisão superior a 90%, considerando o texto narrativo do teste. Esse estudante é aquele que já venceu os desafios relacionados à:

[...] decodificação das palavras, revelando já ter automatizado processos relativos ao reconhecimento das palavras e dominado o princípio alfabético que organiza a escrita em Língua portuguesa na variante brasileira, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas. Além disso, esse estudante revela ser capaz de chegar ao final da leitura do texto e de, possivelmente, responder às questões de compreensão que lhe foram apresentadas, construindo sentidos para o que lê (CAEd, 2023, p. 2).

Observamos que essas descrições são informações apresentadas no site institucional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e que a análise conceitual de leitura está estritamente correspondente às ideias de Gough e Tunmer (1986), em que a compreensão de leitura resulta do produto de decodificação e compreensão linguística.

Além disso, reforçamos que o interesse atual na literatura sobre a fluência leitora fora reavivado a partir da publicação do *National Reading Panel* (NRP) no ano de 2000, o qual apresentou dados de pesquisas referentes à alfabetização, como consciência fonológica, instrução fônica, fluência em leitura, vocabulário e compreensão textual. Dos estudos, desdobrou-se a necessidade de “medir” o nível de leitura das crianças em processo de alfabetização. Isso resultou na criação de um instrumento avaliativo “capaz” de “mensurar” a fluência em leitura dos estudantes, classificando-os entre três perfis de leitor: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente.

Constatamos, diante do contexto apresentado, que a preocupação das Políticas Públicas com a educação básica e, especificamente, com os estudantes do ciclo de alfabetização, se restringe a medidas paliativas, contrapondo-se a tese do pensamento de Vygotsky sobre o *conhecimento poderoso*, ou seja, que o elemento central do currículo deva consistir no conhecimento.

O quarto e próximo capítulo apresentará os resultados desse instrumento avaliativo da fluência em leitura do ano de 2023 na rede pública do estado de São Paulo e na região de Presidente Prudente – SP.

## **4 DADOS DA AVALIAÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E NA REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP**

Neste capítulo, apresentamos os resultados<sup>8</sup> apontados pela Avaliação da Fluência em Leitura realizada com os estudantes da rede pública do 2º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo, no ano de 2023.

A SEDUC-SP na pessoa do secretário estadual de educação, Renato Feder, divulgou em *live* para os professores, coordenadores de gestão pedagógicas, secretários municipais e articuladores estaduais, que o teste de fluência visa realizar um diagnóstico da leitura dos estudantes do 2º ano para “melhorar” e “garantir” a alfabetização na idade apropriada (07 anos, que coincide com o término do 2º ano) das crianças paulistas. Ainda apresentou, de forma positiva os dados de adesão a avaliação: aproximadamente, 606 municípios inscritos para a realização da prova aplicada entre os meses de junho e julho de 2023, abrangendo todo o estado de São Paulo.

A seguir, descrevemos o que os resultados da avaliação apontaram, os perfis de leitor e os dados contextuais que o instrumento abrangeu.

### **4.1 Participação dos estudantes por Perfil e Nível de Leitor no Estado de São Paulo**

Os resultados da Avaliação de Fluência em Leitura foram divulgados por meio de uma plataforma<sup>9</sup> do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que será descrito no próximo capítulo. A plataforma é responsável por divulgar os resultados da avaliação de diversos estados brasileiros por meio de uma parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e CAEd/UFJF. Na página da internet, encontram-se disponíveis os indicadores de participação e desempenho de estudantes da rede nas avaliações da fluência em leitura. Segundo a plataforma, eles permitem a generalização dos resultados de desempenho a depender da taxa de participação e, conseqüentemente, a definição de estratégias focalizadas nas

---

<sup>8</sup> Os números apresentados nesse capítulo se trata de dados abertos.

<sup>9</sup> Para ter acesso a plataforma, acesse o link: <https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

dificuldades de aprendizagem apresentadas. A seção está organizada dos resultados gerais aos mais específicos, de cada turma ou estudante. Primeiramente, são apresentados os resultados médios dos participantes. À medida que se navega no site, no último nível de análise, é possível conhecer os resultados de cada turma ou estudante.

O primeiro indicador analisado na pesquisa foi o percentual de estudantes por perfil e nível de leitor na rede pública, redes municipais e estadual. Na avaliação, estavam previstos 466.990 estudantes para a rede pública, sendo 346.661 alunos das redes municipais, e 120.328 participantes da rede estadual de ensino. Participaram efetivamente da avaliação, 284.851 da rede pública, 177.157 das redes municipais e 107.694 da rede estadual de ensino, totalizando a respectiva porcentagem de participação: 61%, 51% e 89%. Os analisadores não justificaram as ausências apontadas, mas em estudo sobre a temática, nos deparamos com uma Nota Técnica nº 1 de 2023, proferida pelo Conselho de Representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo, em 07 de junho do mesmo ano, manifestando as seguintes preocupações:

- 1) Que o Programa EDUCA<sup>10</sup> JUNTOS SP, desenvolvido em regime de colaboração, é uma iniciativa muito importante e louvável para a promoção da alfabetização dos estudantes na idade ideal;
- 2) Que para a execução eficiente do programa é fundamental reorganizar o cronograma de implementação, sobretudo, no que diz respeito às datas de realização das Avaliações de Fluência Leitora, respeitando as peculiaridades e o planejamento das redes municipais de ensino;
- 3) Que promova a igualdade de oportunidade entre os municípios que são sistema de ensino e os que estão associados ao Sistema Estadual de Ensino;
- 4) Que fazer a Avaliação de Fluência Leitora na última semana de junho, coincidindo com o final de semestre, avaliações bimestrais, festejos juninos e vários feriados, pode gerar resultados distorcidos e que não sejam condizentes com a realidade (UNDIME, 2023, p.1)

Diante das observações apresentadas pela instituição, verificamos a preocupação com o período de aplicação das avaliações (fim de semestre, coincidência com a realização de outras provas bimestrais, datas comemorativas festivas, entre outros fatores que poderiam impactar os resultados).

---

<sup>10</sup> O Estado de São Paulo encontra-se em processo de implementação do Programa. Por isso ora utiliza o termo Educa Juntos SP e ora Alfabetiza Juntos SP. Ainda não há legislação que regulamenta a terminologia.

O Conselho, ainda no mesmo documento, apontou as seguintes indicações:

- 1) A avaliação de Fluência Leitora seja realizada nas duas primeiras semanas de agosto de 2023. Dessa forma, todos os municípios poderão preparar adequadamente suas escolas e profissionais para uma boa aplicação;
- 2) Os resultados da Avaliação de Fluência Leitora realizada pelos municípios - em 2022 - com o apoio da SEDUC-SP em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), que será a mesma instituição aplicadora, em 2023, sejam utilizados como instrumentos iniciais para o desenvolvimento do EDUCA JUNTOS SP, até que os dados de 2023 estejam tabulados e disponíveis. Permitindo, portanto, que o programa inicie no segundo semestre letivo e seja ajustado gradativamente (UNDIME, 2023, p.1)

Dentre as diretrizes da UNDIME, foram sugeridas alterações nas datas de aplicação para o início do semestre (agosto de 2023), bem como a importância, necessidade de divulgação dos resultados e sua utilização para ajustar o gradativo início do programa Alfabetiza Juntos SP<sup>11</sup>. Em resposta à nota emitida, os organizadores da avaliação ampliaram a data de realização para 10 de julho de 2023 apenas para as redes municipais, ficando a rede estadual incumbida de aplicar a prova no prazo previamente estabelecido. Diante dos números apresentados, inferimos que tal prorrogação não surtiu efeito significativo, visto que na data mensurada, os estudantes já estariam em período de férias escolares.

O contexto apresentado mostrou, conforme externa Sordi (2002), a centralidade que a avaliação de larga escala assumiu como um instrumento de poder, passando a ser respaldada pelas mídias, possibilitou entender como as avaliações sedimentam, no Brasil, a avaliação como um "[...] vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal" (Dias Sobrinho, 2002, p. 40). Nessa direção, os fatores apontados pelo Conselho foram de relevância, visto que a aplicação de uma avaliação externa deve considerar as particularidades, especificidades e diferentes contextos culturais, sociais e estruturais das instituições de ensino para aproximar com naturalidade o instrumento do calendário escolar, e não distanciar ou interferir negativamente em seus resultados.

---

<sup>11</sup> Trata-se de um programa de parceria entre o governo do estado de São Paulo e as prefeituras municipais por meio da Secretaria de Estado da Educação e das Secretarias Municipais de Educação (SME) e visa assegurar educação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas com os municípios, a fim de superar a fragmentação das Políticas Públicas educacionais

Além da porcentagem não satisfatória na participação dos estudantes, os dados apontaram outro fator preocupante: o número de estudantes classificados no perfil pré-leitor, o qual o estudante não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando faz, isso exige muito esforço. Os dados apontaram na rede pública de ensino, 45% de estudantes nesse perfil. Nas redes municipais, os resultados não foram muito diferentes, sendo 43%, e a rede estadual de ensino apresentou resultado mais preocupante, com 47% dos estudantes no perfil pré-leitor (CAEd, 2023).

Em relação ao perfil leitor iniciante, o estudante que leu corretamente, no tempo de 60 segundos, 11 ou mais palavras e 6 ou mais pseudopalavras; ainda que consiga ler fragmentos de texto, não chega a 65 palavras com até 90% de precisão, a avaliação apontou os seguintes resultados: 42% na rede pública, 44% nas redes municipais, e 39% na rede Estadual. Novamente, a rede Estadual apresenta pior resultado em comparação às demais. Quanto ao perfil leitor fluente, diz respeito àquele estudante que leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 65 com precisão superior a 90%, considerando-se o texto narrativo do teste, as redes externaram, respectivamente, o mesmo resultado: 13% (CAEd, 2023).

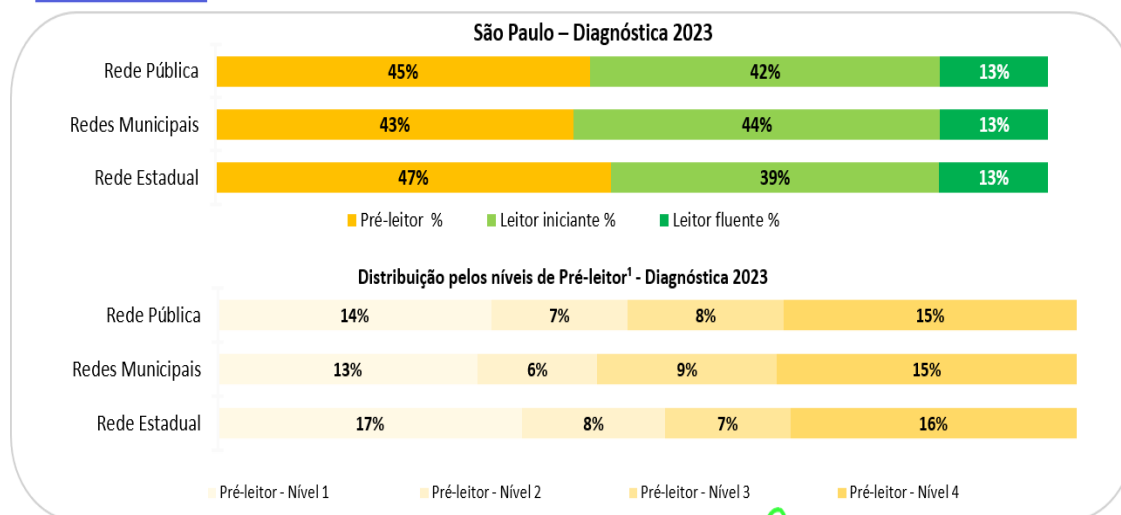
A diferença de desempenho entre a rede estadual de São Paulo e as redes municipais fez emergir os seguintes questionamentos: por qual motivo a rede Estadual de ensino apresentou piores índices? Quais seriam as razões para as redes municipais terem demonstrado melhor desempenho?

Apresentamos, no Gráfico 1, o percentual de estudantes por perfil e nível de leitor, organizado pelos responsáveis no tratamento dos dados:



## Gráfico 1 - Percentual de estudantes por perfil/nível leitor do Estado de São Paulo na Avaliação de Fluência em Leitura realizada no ano de 2023

### ● PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR PERFIL/NÍVEL LEITOR – SÃO PAULO – DIAGNÓSTICA 2023



Rede(s)	Diagnóstica 2023		
	Estudantes Previstos	Estudantes com participação Efetiva	% de Participação
Pública	466.990	284.851	61%
Municipais	346.661	177.157	51%
Estadual	120.329	107.694	89%

**Nota<sup>1</sup>** – Os percentuais por perfil foram calculados com base no total de estudantes em cada perfil, dividindo-se esse valor pelo total de estudantes com participação efetiva. Em virtude do arredondamento do resultado para número absoluto, a soma dos três perfis pode ser inferior ou superior a 100% (até 1 ponto percentual).

Fonte: CAEd (2023)

## 4.2 Indicadores contextuais na rede pública de ensino do Estado de São Paulo

Além dos dados do perfil de leitor, a avaliação também apresentou, pela primeira vez, indicadores contextuais. Segundo Gomes (2019, p. 2), esses referem-se às:

[...] condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídios para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e Políticas Públicas com vistas à melhoria da Educação Básica.

Os indicadores contextuais abordados relacionam-se ao percentual de estudantes por perfil de leitura e nível socioeconômico, gênero, raça e cor, localização (rural e urbana) e nacionalidade (brasileira, brasileira nascido no exterior ou naturalizado e estrangeira). Segundo os organizadores, os dados foram retirados

do censo escolar<sup>12</sup>. Para compreender melhor o processo, faz-se necessário descrever cada indicador.

#### 4.2.1 Nível socioeconômico

Este nível permite investigar se o avanço ou o retrocesso no aprendizado pode estar relacionado aos aspectos de ordem socioeconômica. Constitui-se de sete níveis, conforme o quadro de descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes:

Quadro 1 - Descrição dos níveis socioeconômicos dos estudantes

Descrição
<b>Nível I - Até 30:</b> Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
<b>Nível II - (30;40):</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário-mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
<b>Nível III - (40;50):</b> Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
<b>Nível IV - (50;60):</b> Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não

<sup>12</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.

**Nível V (60;70):** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Descrição complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.

**Nível VI (70;80):** Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

**Nível VII - Acima de 80:** Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Fonte: Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2011\\_2013/nivel\\_socioeconomico/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf). Acesso em: 11 maio 2023.

Os dados apresentados pelo CAEd (2023) apontaram que 52% dos estudantes no perfil pré-leitor encontram-se entre os níveis econômicos III e IV, 45% estão no nível econômico V, 35% dos estudantes apresentam-se no nível VI, e 26% dos estudantes no nível VII. Os dados apontam que, quanto menor o nível econômico dos estudantes (nível III, IV e V), maior o número de estudantes no perfil pré-leitor (aqueles que não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando faz, isso exige muito esforço), e quanto maior o nível econômico (níveis VI e VII), menor a quantidade de estudantes no perfil pré-leitor.

Em relação ao perfil leitor iniciante, o resultado demonstrou que, entre os níveis econômicos III e IV, estão menores porcentagens de estudantes neste perfil, 39% e 38% respectivamente, e nos níveis econômicos mais elevados, V, VI e VII, encontram-se o maior número de estudantes no nível leitor iniciante 42%, 47% e 50%, respectivamente. Quanto ao nível desejado de leitor fluente, os dados apontam a mesma constatação: quanto menor o nível econômico (III e IV), menor a porcentagem de leitor fluente (9% e 10%), e quanto maior o nível econômico (V, VI e VII), maior a porcentagem de estudantes no perfil leitor fluente (13%, 19% e 24%).

Para Matias (2018, p. 567) esse resultado aponta que “[...] na medida em que o nível socioeconômico das famílias aumenta, maiores são as possibilidades de situações com potencial para impactar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes”. Assim como o pesquisador, entendemos, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, que o homem cria e utiliza os signos e instrumentos como mediadores e assim se humaniza, modificando o meio natural de acordo com as suas necessidades, tornando-o cultural. Fundamentados em Vygotsky, Luria e Leontiev; (1998), acreditamos que a escola possibilita o processo de humanização, e que o acesso aos bens culturais possibilita a melhor apropriação, uma vez que os conceitos elaborados anteriormente podem possuir maior propriedade.

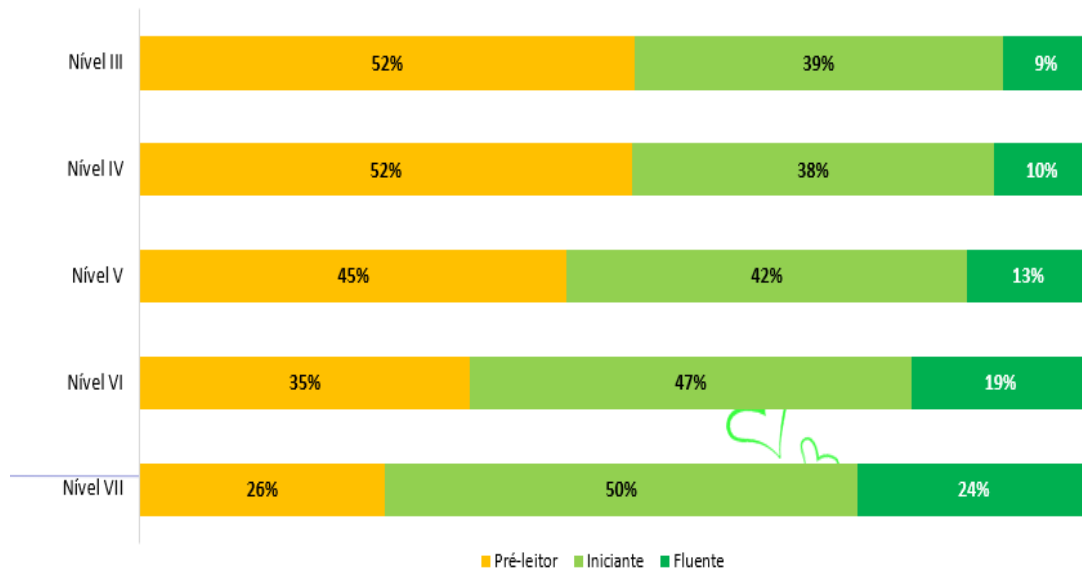
Vygotsky (2001) entende que há o objeto de conhecimento, primeiramente, fora do sujeito e que, ao interagir com ele, seja por meio de outras pessoas, ou por meio de recursos didáticos formais e informais, por exemplo, construirá o conhecimento cognitivamente “dentro de si”. Diante das ponderações apresentadas, é possível constatar algumas relações entre o nível socioeconômico e o perfil de leitor aferido pela Avaliação da Fluência em Leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Essa relação, novamente, nos faz refletir sobre como garantir a equidade nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo?

O Gráfico 2 mostra os dados de forma suscinta.

## Gráfico 2 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e nível socioeconômico da rede pública referente a Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023

### • ANÁLISES CONTEXTUAIS DE FLUÊNCIA EM LEITURA – SÃO PAULO – DIAGNÓSTICA 2023

Gráfico 1: Percentual de alunos por perfil de leitura e Nível Socioeconômico – Rede Pública



Fonte: CAEd (2023).

#### 4.2.2 Gênero

Quando o instrumento avaliativo apresentou dados contextuais sobre gênero, logo nos remetemos à necessidade de conceituá-lo, suprimindo assim a ausência deste no material analisado. Para tal, referenciamos Sardenberg e Macedo (2011, p. 36), que definem gênero como “[...] uma questão de cultura: diz respeito à classificação social em masculino e feminino”.

No que se refere ao percentual de estudantes por perfil de leitura e gênero da rede pública, a Avaliação de Fluência em Leitura identificou exatamente os mesmos valores entre o gênero feminino e o masculino no perfil pré-leitor (44%). Uma diferença de 2% entre os gêneros no perfil iniciante de leitor (43% feminino e 41% masculino), e desempenho inferior do gênero feminino no perfil de leitor fluente, com 12% e o gênero masculino, com 14%. De acordo com os dados, o gênero

masculino apresentou melhor desempenho no perfil de leitor esperado para o 2º ano.

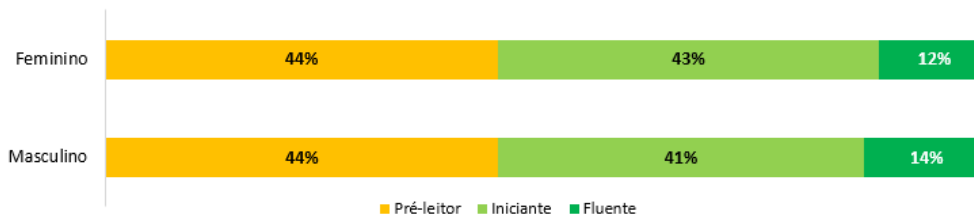
Apesar dos organizadores não terem abordado a intencionalidade de apontar dados sobre o gênero, compartilhamos o que aponta o Materialismo Histórico-Dialético sobre o qual a humanidade se constitui de sujeitos históricos, moldados pelo real através da modificação da natureza, “[...] não fazendo sentido pensar em gênero desvinculado do combate à ordem econômica sob a qual se assenta a sociedade” (Santana; Andrade; Santos, 2020, p. 208).

O Gráfico 3 mostra como os dados foram divulgados pelo CAEd/UFJF em 2023.

Gráfico 3 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e gênero da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura, realizada em 2023

● ANÁLISES CONTEXTUAIS DE FLUÊNCIA EM LEITURA – SÃO PAULO – DIAGNÓSTICA 2023

Gráfico 2: Percentual de alunos por perfil de leitura e Gênero – Rede Pública



Fonte: CAEd (2023).

#### 4.2.3 Raça e cor

O tratamento dos dados da Avaliação de Fluência em Leitura, além dos níveis socioeconômicos e gênero, trouxe os indicadores de raça e cor autodeclarados, o que fora em, muitas vezes, alienados das devolutivas de avaliações de larga escala.

A Resolução CEB/CNE nº 1, de 15 de janeiro de 2018 (Brasil, 2018b), veio ao encontro desse anseio, pois instituiu diretrizes operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e

privadas de ensino em todo o território nacional. Em seu artigo 7º, inciso IV, parágrafo segundo, chama a atenção para a instituição sobre a obrigatoriedade de preenchimento dessa informação:

§ 2º As instituições públicas e privadas de ensino, ao incluírem a informação de cor/raça em seus cadastros de estudantes e de profissionais de educação, deverão adotar a categorização dos padrões utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – branco, pardo, preto, amarelo e indígena – e observar a obrigatoriedade de preenchimento dessa informação, instituída por esta Resolução (Brasil, 2018b)

Entendemos que tal medida tenha sido necessária em decorrência de tamanha omissão dessas informações nas declarações, conforme aponta dados do INEP de 2022, os quais, aproximadamente, 27% das pessoas informadas no Censo Escolar, não têm essa informação declarada. Para exemplificar a importância da autodeclaração em relação a cor (em específico a cor preta), apresentamos o posicionamento de Silva (2016, p. 97). O autor acredita que a autodeclaração racial é um passo importante no processo de consciência de classe, uma vez que:

[...] assumir-se negro(a) significa um reposicionamento radical diante da sociedade, pois rompe com o “ideal de branquitude” criado pelas ideologias racistas e tido como um padrão para a beleza, superioridade, sucesso, civilidade, honestidade etc. Um resgate que também é uma decisão essencial em termos da localização numa sociedade dividida em classes; pois significa que, invés de tomar como norte para sua vida os padrões da classe dominante, acreditando que “embranquecer” seja sinônimo de ascender socialmente, esta pessoa começa a caminhar em direção aos explorados e oprimidos.

Além disso, esses índices são importantes para quantificar estudantes de cada grupo racial que estão matriculados nas escolas e regiões do país. É imprescindível para que seja possível compreender melhor as desigualdades e especificidades das diferentes populações.

Para compreender melhor o contexto apresentado, apresentamos os dados divulgados pela Avaliação da Fluência em Leitura com base no percentual de perfil leitor e raça/cor. A categorização atendeu aos padrões do IBGE, e apontou os seguintes resultados: 41% de estudantes declarados na cor branca fazendo parte do perfil pré-leitor. As raças amarela, parda e preta apontaram, respectivamente, 47%, 49% e 50% de pré-leitores, e a raça indígena apontou a maior porcentagem neste perfil, 58%.

No que tange ao perfil de leitor iniciante, a raça indígena apresenta menor desempenho comparado aos demais, com 32% em comparação à raça amarela, com 38%, a raça parda e preta, igualmente, com 40% e acima das demais, a raça branca, com 44%. Em relação ao perfil de leitor considerado fluente, os resultados articulam aos anteriores. A raça indígena apresenta menor porcentagem de estudantes com leitura fluente, 9%, ficando pouco abaixo das raças preta e parda, respectivamente, com 10% e 11% e, por fim, as raças amarela e branca resultaram, igualmente, 15% de estudantes do 2º ano no nível fluente de leitura, ou seja, aquele estudante que “já venceu os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, lê mais rapidamente” (CAEd, 2023).

É notório, e não nos surpreende, o resultado esperado. Nesse sentido, nosso entendimento coaduna com Ladeira (2004, p. 143) quanto às dificuldades e desafios que as Políticas Públicas têm em:

[...] propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

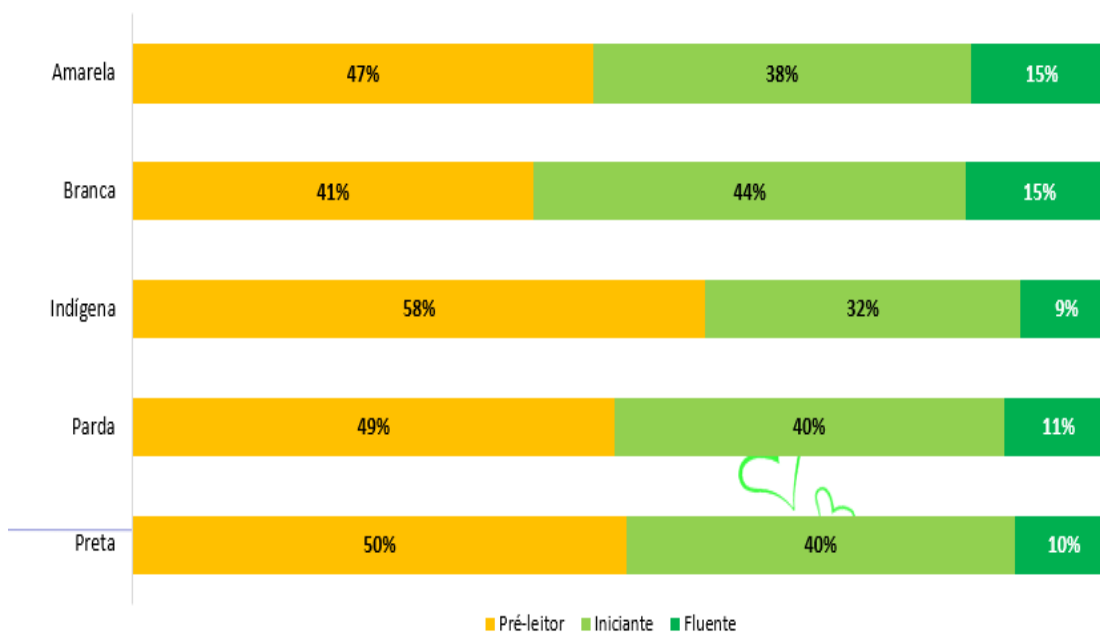
O que o resultado da avaliação aponta já foi constatado em outros momentos do estudo: a desconsideração, por parte do instrumento avaliativo de fluência em leitura, dos diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e educacionais existentes dentro de uma mesma rede de ensino, nivelando todos os participantes às mesmas condições de leitor, apresentando-se como desproporcional, à medida que a oferta e as condições de ensino e de aprendizagem não alcançam à equidade.



Gráfico 4 - Percentual de estudantes por perfil de leitor, raça e cor de estudantes da rede pública referente a Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023

#### ANÁLISES CONTEXTUAIS DE FLUÊNCIA EM LEITURA – SÃO PAULO – DIAGNÓSTICA 2023

Gráfico 3: Percentual de alunos por perfil de leitura e Raça/Cor – Rede Pública



Fonte: CAEd (2023)

#### 4.2.4 Localização (rural e urbana)

A localização também é um item constante do questionário de autodeclaração do censo escolar objetivando identificar os estudantes que residem no meio rural e urbano. Comparar o rendimento escolar entre esses estudantes também é uma preocupação e objeto de estudo na literatura, pois inúmeros estudos apontaram o desempenho dos estudantes da área rural menor que o desempenho dos que residem na área urbana. Apresentamos, no próximo parágrafo os resultados apontados pela Avaliação da Fluência em Leitura neste quesito.

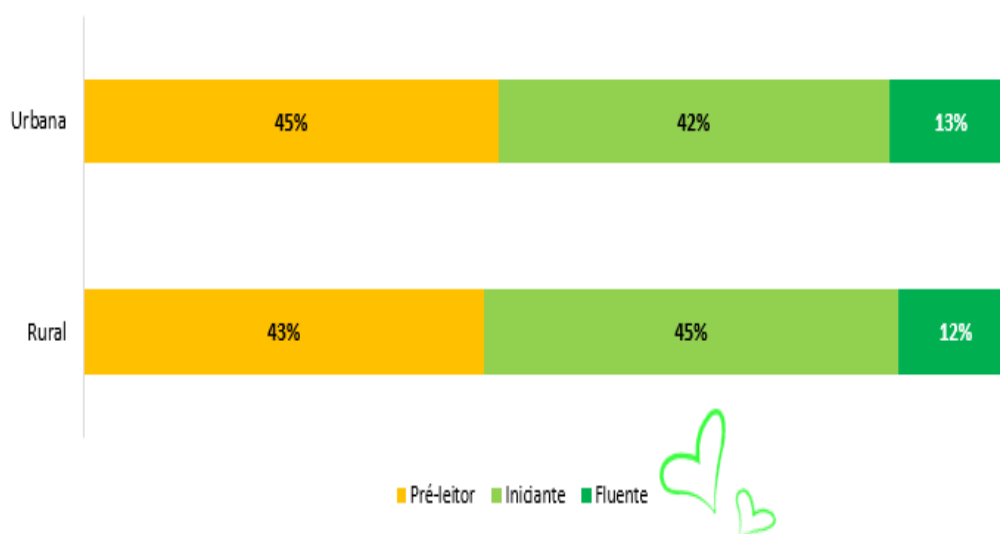
Dos estudantes classificados no perfil pré-leitor, tivemos uma diferença de 2% entre rural e urbano: 43% e 45%, respectivamente. No perfil leitor iniciante, os estudantes da área rural 45% e 42% de estudantes do meio urbano. Quanto ao perfil leitor fluente, os estudantes da área urbana surgem com 13%, e da área rural com

12%. Em relação a este perfil, os dados mostraram que os alunos que residem na zona rural tiveram desempenho inferior em 1% aos que moram na zona urbana. Essa variação pode estar relacionada a alguns aspectos, conforme apontam Oliveira e Montenegro (2010), como condições socioeconômicas sobre a aprendizagem dos sujeitos do campo que podem articular com as desigualdades de renda do núcleo familiar, as desigualdades de acesso, de formação e de infraestrutura.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e localização (rural e urbana) de estudantes da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023

#### ● ANÁLISES CONTEXTUAIS DE FLUÊNCIA EM LEITURA – SÃO PAULO – DIAGNÓSTICA 2023

Gráfico 4: Percentual de alunos por perfil de leitura e localização – Rede Pública



Fonte: CAEd (2023)

#### 4.2.5 Nacionalidade (brasileira, brasileira nascido no exterior ou naturalizado e estrangeira)

O CAEd (2023) também apresentou indicadores de estudantes por perfil de leitura e nacionalidade. Os resultados em relação ao perfil pré-leitor foram: 44% para estudantes de nacionalidade brasileira, 33% para estudantes de nacionalidade

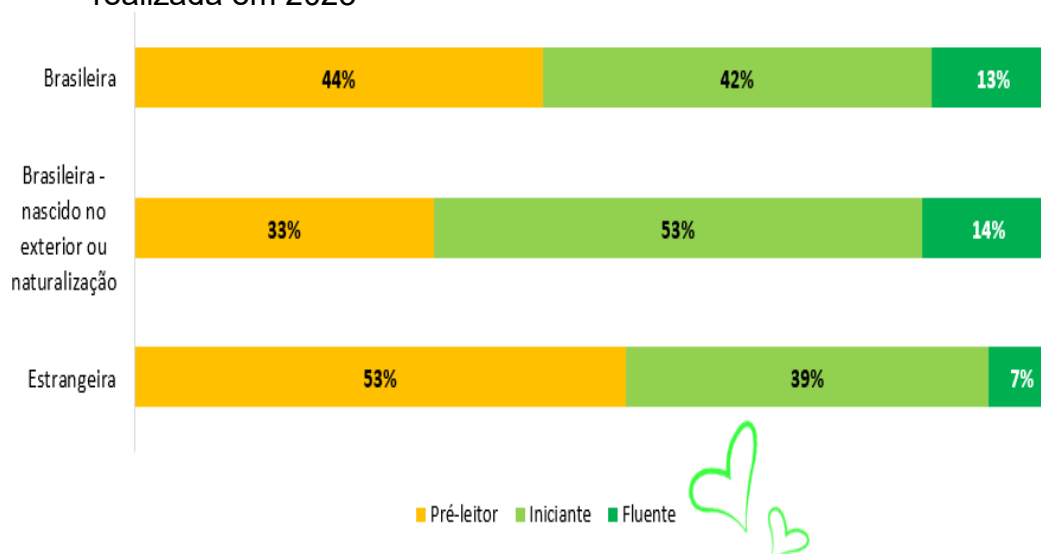
brasileira, porém nascidos no exterior ou naturalizados, e 53% de estudantes com nacionalidade estrangeira, sendo os que apresentaram pior desempenho nesse perfil. Em relação ao perfil leitor iniciante, temos 42% de estudantes de nacionalidade brasileira, 53% de nacionalidade brasileira nascidos no exterior ou naturalizados, e 39% de estudantes com nacionalidade estrangeira. Para o perfil leitor fluente, a avaliação apontou 13% para estudantes de nacionalidade brasileira, 14% para os nascidos no exterior ou naturalizados, e 7% para estudantes com nacionalidade estrangeira.

Os estudantes de nacionalidade estrangeira apresentaram os piores resultados no perfil leitor fluente. Podemos atribuir esse resultado a vários fatores como, falta de acolhimento adequado, o desconhecimento desses idiomas por parte dos professores, acentuando as dificuldades na comunicação, diferenças lexicais e sintáticas com a Língua portuguesa, a proficiência linguística e o desconhecimento da bagagem cultural do estudante, dificuldade de adaptação cultural e de interação, entre outros. Em relação a isso, é possível identificar algumas necessidades, como formação de professores específica para o acolhimento linguístico de estudantes imigrantes e refugiados, além de ações de Políticas Públicas para os migrantes, conforme identificamos no excerto de Cursino (2020, p. 430):

[...] as diretrizes educacionais vigentes no Brasil excluem as possibilidades de multilinguismo nas escolas. Apenas o português brasileiro e as ditas línguas de prestígio são contempladas nas escolas públicas e privadas do Brasil, o que silencia as vozes e apaga as identidades da grande maioria de crianças e jovens migrantes matriculados nas instituições de ensino brasileiras.

Além dos apontamentos, entendemos como necessário a adoção de um acolhimento por parte de toda a comunidade escolar. Todos devem estar empenhados e mobilizados para atentar à linguagem corporal, expressão facial dos estudantes migrantes, entre outros fatores, a fim de compreender suas necessidades e ajudá-los no engajamento. Observemos no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e nacionalidade (brasileira, brasileira – nascido no exterior ou naturalização e estrangeira) com estudantes da rede pública referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023)

Compreendemos de inteira relevância a apresentação e a divulgação dos resultados da avaliação articulados aos dados contextuais, pois, revelaram significantes informações que podem sustentar e justificar ações de Políticas Públicas para melhoria desses resultados.

Finalizada a análise no âmbito estadual, porém com muitos pontos ainda a serem respondidos, contemplamos, a seguir, a interpretação dos dados dos municípios com escolas jurisdicionadas à diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP.

#### 4.2.6 Dados da Avaliação da Fluência em Leitura nas escolas jurisdicionadas à diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP

A região de Presidente Prudente, estado de São Paulo, faz parte do Oeste Paulista. Apresentou, em uma década, conforme dados do IBGE (2022) taxa de crescimento de 6,45%. É composta por 56 municípios, chegando a 882.764 habitantes em 2022 (IBGE, 2022). Já a cidade de Presidente Prudente caracteriza-se por ser um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do Oeste de

São Paulo. Possui 225.668 habitantes e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade está em 97,8 %. Os dados do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública são de 6,0 pontos, e dos anos finais, de 5,3. Retratou, em 2021, 24.083 matrículas no ensino fundamental, com 1.355 professores e 85 estabelecimentos de ensino no mesmo segmento (Brasil, 2021b).

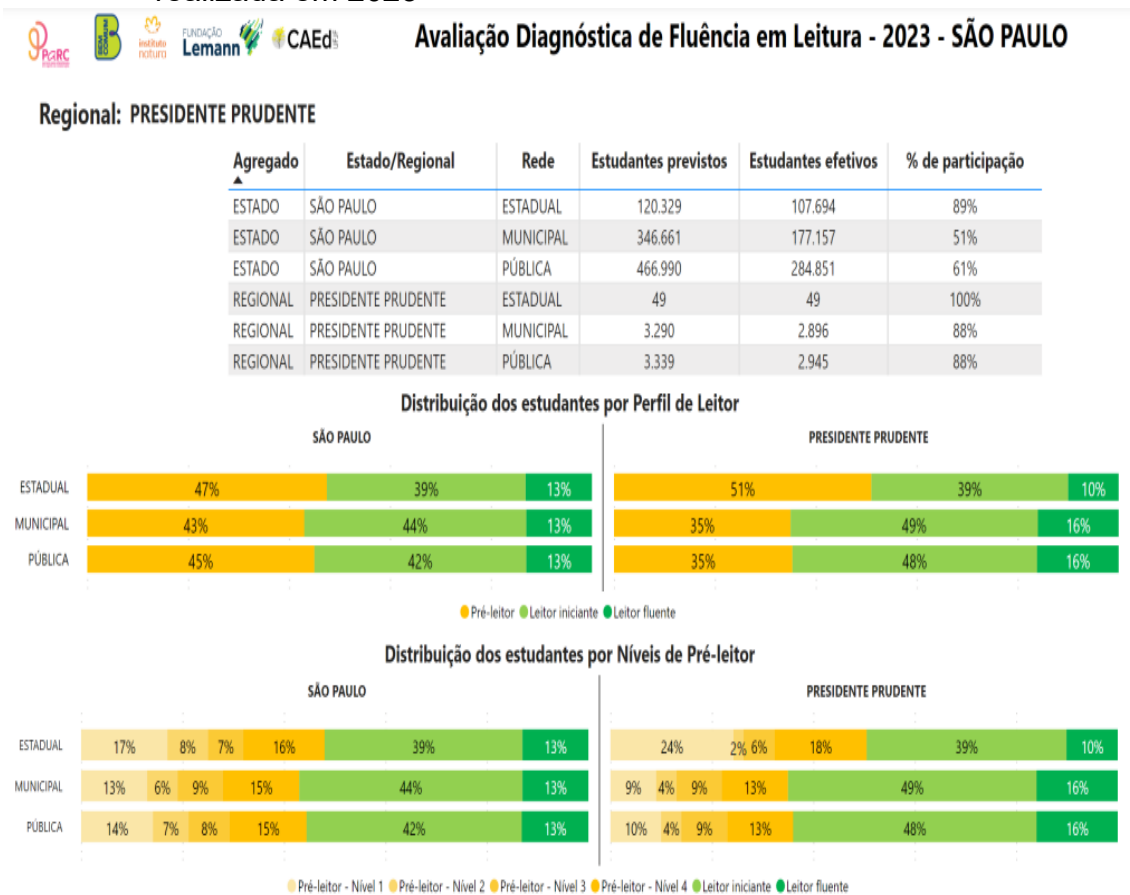
Para a interpretação dos dados da Avaliação da Fluência em Leitura, foram analisados os resultados dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental dos 11 municípios jurisdicionados à rede Estadual de Ensino<sup>13</sup>. São eles: Alfredo Marcondes, Álvares Machado, Anhumas, Caiabu, Indiana, Martinópolis, Pirapozinho, Presidente Prudente, Regente Feijó, Santo Expedito e Taciba. A taxa de participação dos municípios (88%) superou, de forma expressiva, comparada à da rede pública do Estado (61%), contando com 2.945 estudantes avaliados, contudo o número de faltantes também foi alto, totalizando 394 estudantes. Acreditamos que os fatores que implicaram nas ausências foram semelhantes aos já mencionados na análise da rede pública: desconsideração, por parte dos organizadores, dos calendários escolares, período inapropriado (fim de bimestre e semestre), entre outros.

Em relação ao desempenho, a região de Presidente Prudente também indicou resultado superior, com 35% de estudantes no perfil pré-leitor, 48% no perfil leitor iniciante, e 16% no perfil leitor fluente, apresentando 3% a mais neste último item. Todavia, em comparação com os dados da região com a única escola estadual pertencente à Diretoria de Ensino, esta apontou piores resultados: foram avaliados 49 estudantes, os quais estão 51% no perfil pré-leitor, 39% no perfil leitor iniciante, e 10% no perfil leitor fluente, conforme demonstra o Gráfico 7.

---

<sup>13</sup> Este trabalho envolveu a análise da AFL apoiado na avaliação de entrada ou diagnóstica, realizada entre os meses de junho e julho de 2023. A metodologia da avaliação, com possíveis critérios pré-estabelecidos, apresenta a medida da fluência a partir das palavras, pseudopalavras e texto lidos em um minuto, sendo a precisão, o resultado das palavras corretas divididas pelas palavras corretas e erradas.

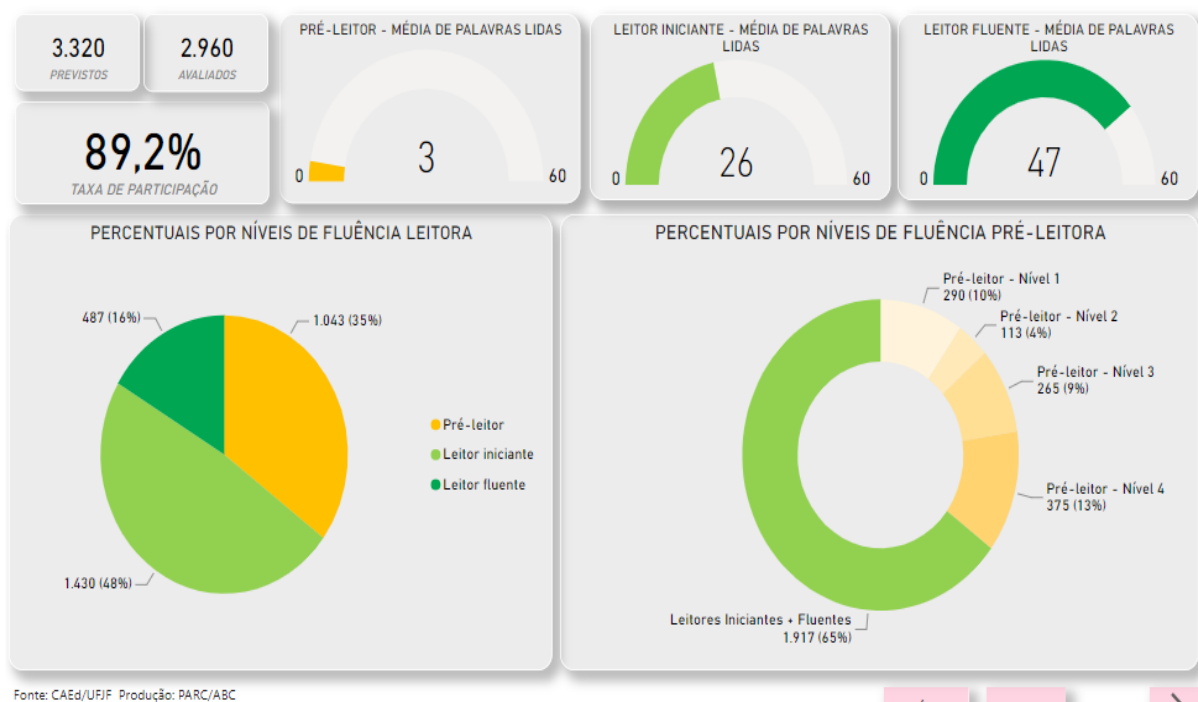
Gráfico 7 - Percentual de estudantes por perfil de leitor dos estudantes da região de Presidente Prudente referente à Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023)

Na sequência, o Gráfico 8 apresenta a média de palavras lidas por estudante em cada perfil leitor, o quantitativo de participação e os níveis de leitor. Os resultados indicaram uma média de 03 palavras lidas no perfil pré-leitor, 26 no perfil leitor iniciante, e 47 no perfil leitor fluente (em um total de 60 palavras, 60 pseudopalavras e o texto), com uma taxa de participação de 89,2% da rede pública de ensino, região de Presidente Prudente.

Gráfico 8 - Participação, perfil de leitor e desempenho dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023

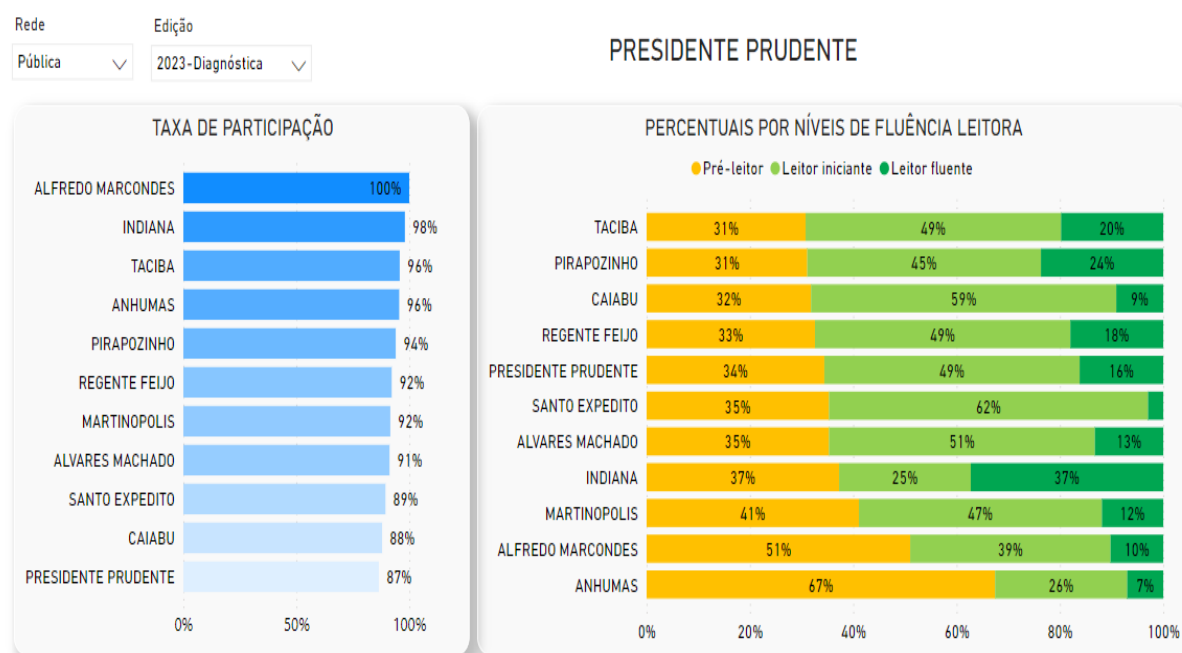


Fonte: CAEd (2023)

Ao interpretar os dados do Gráfico 9, que indicam comparativo entre os resultados dos municípios, por níveis de fluência e a taxa de participação dos estudantes da região de Presidente Prudente, notamos que os municípios de Alfredo Marcondes e Presidente Prudente apresentaram a maior e a menor taxa de participação de estudantes, sendo 100% e 87%, respectivamente.

Em relação aos níveis de fluência leitora, percebemos que os municípios de Anhumas, Alfredo Marcondes e Martinópolis apresentaram os piores resultados no perfil pré-leitor, com 67%, 51% e 41%, respectivamente. Já os municípios de Indiana e Pirapozinho tiveram melhor desempenho, com 37% e 24% dos estudantes no perfil leitor fluente, respectivamente. Quanto ao perfil leitor iniciante, os municípios de Caiabu (59%) e Santo Expedito (62%) demonstraram os maiores índices comparados a Indiana (25%) e Anhumas (26%). No que diz respeito ao perfil de leitor fluente, o município de Indiana demonstrou o melhor resultado (37%) comparado ao município de Santo Expedito (2,94%).

Gráfico 9 - Comparativo entre os resultados dos municípios, por níveis de fluência e taxa de participação dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023

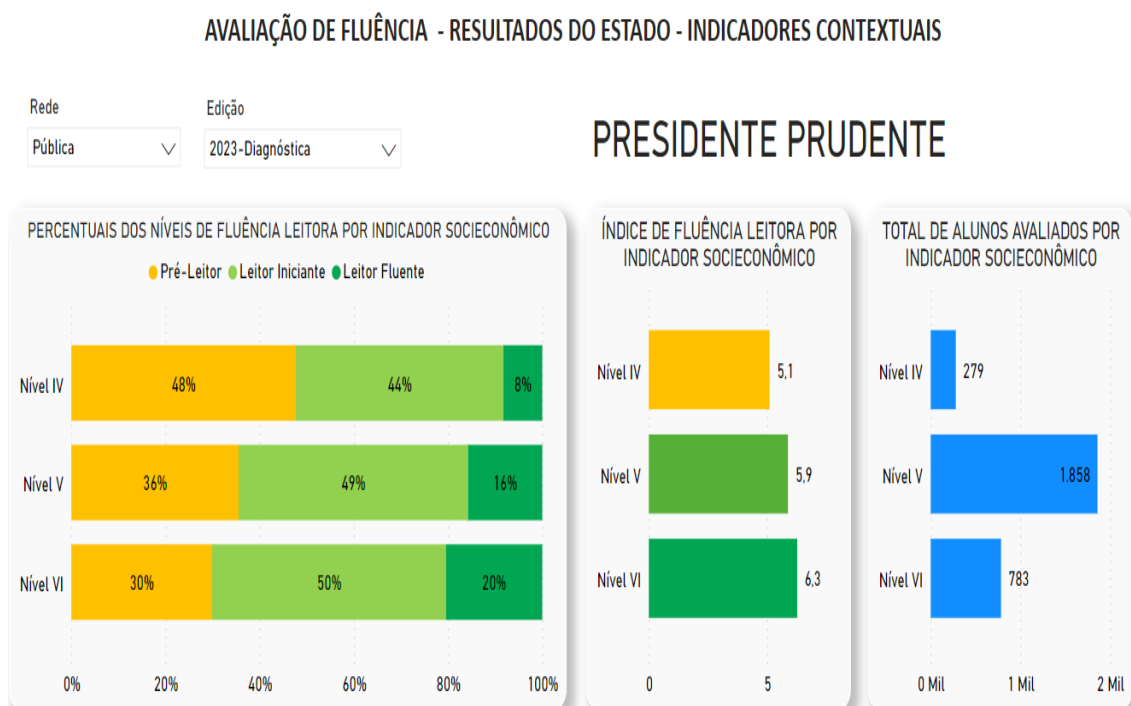


Fonte: CAEd (2023)

No que tange aos indicadores contextuais, o CAEd (2023) disponibilizou apenas os percentuais dos níveis de fluência por indicador socioeconômico, lembrando que os níveis se subdividem de I a VII, sendo o nível I o menor da escala, e o nível VII, o maior da escala. Os estudantes ficaram acomodados entre os níveis IV, V e VI e foram distribuídos, de acordo com o nível socioeconômico, da seguinte forma: 279 estudantes no nível IV, 1858 estudantes no nível V, e 783 estudantes no nível VI. A maioria dos estudantes avaliados contaram com autodeclaração dos responsáveis de que recebem entre 5 e 7 salários-mínimos e possuem o ensino médio completo. Comparando os resultados com os da rede pública, a região não apontou nenhum percentual nos níveis I, II e III, sendo os mais baixos da escala, mas também não indicou nenhum dado no maior nível socioeconômico da escala (VII).



Gráfico 10 - Comparativo entre os resultados por níveis de fluência leitora e níveis socioeconômicos dos estudantes da região de Presidente Prudente na Avaliação da Fluência em Leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023)

Os resultados apontados agregaram à pesquisa diferentes análises e inquietações. A primeira foi em relação à quantidade significativa de estudantes faltantes no teste, haja vista que têm, em média, oito anos de idade, e não deveriam estar fora da escola. A pesquisa na literatura sobre a temática apontou inúmeras bases legais que discorrem sobre o assunto, a iniciar pela Constituição Federal de 1988, nos Artigos 205, 206 e 208, parágrafo 3º:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

...

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

...

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

Conforme a própria Constituição cita, além do direito de acesso, também precisam ser assegurados aos estudantes os direitos de permanência e zelo pela frequência.

Outro documento que articula com a Constituição Federal é a Lei nº 9.394/96. Ela também nos chama a atenção para o zelo pela frequência e a responsabilidade dos diferentes agentes envolvidos: Estado, Município, estabelecimentos de ensino, responsáveis e professores. Em seu Artigo 5º, parágrafo primeiro, incisos I, II e III, trata exclusivamente direito público subjetivo do sujeito ao acesso à educação, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entre outros, acionar o Poder Público para exigí-lo, cabendo ainda aos Estados e Municípios, com assistência da União, recensear, fazer a chamada pública e zelar, junto aos pais e responsáveis, pela frequência escolar. O Artigo 12, inciso VII, discorre sobre os estabelecimentos de ensino e sua incumbência de [...] informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 1996) e ainda, no Artigo 24, inciso VI, aborda as regras de organização da educação básica, nas quais o controle sobre a frequência também é requisito:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

...

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (Brasil, 1996)

Ademais, teríamos muitos outros documentos, leis e resoluções que tratam do assunto. Não cabe aqui discorrermos sobre todos, mas externar a quantidade significativa de estudantes no Estado de São Paulo que não realizaram o teste. Alguns aspectos que poderiam ter contribuído para isso foram apontados anteriormente, como a não consideração do calendário escolar, data imprópria, final de bimestre e semestre, entre outros. Outra constatação preocupante é que estamos analisando dados do resultado de estudantes, que apesar de faltantes, estão matriculados e não consideramos as mais de 1 milhão de crianças e adolescentes,

de 04 a 17 anos, que ainda se encontram fora da escola, como apontam os dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022).

Continuadamente, o resultado da prova, que mensurou melhor desempenho das redes municipais de ensino comparados aos resultados da rede estadual, é outro aspecto relevante que nos remeteu a pensar em quais seriam as razões<sup>14</sup>. Acreditamos que a adequação de um currículo regional ou municipal, estruturado, considerando suas especificidades, seja capaz de oportunizar uma aprendizagem significativa, ao invés de seguir uma diretriz estruturada apenas na BNCC (Brasil, 2018a) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2018) para o ensino da Língua, como é o caso do Estado de São Paulo.

Consideramos ainda, ao analisar a Avaliação da Fluência em Leitura e a forma como está organizada, caracterizar-se como classificatória e sua realização acontecer como forma de controle sobre os conteúdos transmitidos; como um indicador de sanções para que se alcance o nível básico e não com o sentido real da avaliação compreendida por nós e pela epistemologia de Vygotsky (1998), a partir da relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem, na qual a avaliação favorece a verificação da assimilação dos conceitos, auxilia o professor a implementar as práticas pedagógicas e ajuda os estudantes a desenvolverem a autoconfiança no processo de aprendizagem; avaliação como um recurso diagnóstico para atender uma necessidade específica (contexto cultural, social, regional, escolar, sala de aula e indivíduo sócio-histórico) e como um ato de conhecimento que estimule para novas aprendizagens.

---

<sup>14</sup> Os dados discrepantes na comparação entre um município e outro, devem-se em parte, às contingências educacionais.

## **5 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAL E ESTADUAL PARA AMENIZAR A DEFASAGEM NA LEITURA DOS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente estudo demonstrou, por meio dos capítulos anteriores, como é complexa a aquisição da linguagem pelo estudante, além de instigante e desafiadora. Logo, fez-se importante retomar as teorias de aquisição da linguagem existentes: o empirismo, behaviorismo, conexionismo, racionalismo, inatismo, construtivismo, cognitivismo e interacionismo. Diante dessa magnitude de estudos sobre a temática, refletimos sobre as decisões, ações e escolhas das Políticas Públicas para direcionar o ensino da língua aos gestores, professores e aos estudantes que estão no processo de alfabetização. Seria possível priorizar uma teoria em detrimento de outra? As escolhas de Políticas Públicas educacionais dos últimos anos para avaliar a fluência leitora dos estudantes foram calcadas em escolhas pessoais ou partidárias de seus representantes? Este capítulo intenciona alcançar repostas para esses questionamentos.

Não poderíamos dar continuidade na temática sem emergir na definição de Estado e Políticas Públicas, já que o Materialismo Histórico-Dialético, apesar de não ser a única abordagem nessa direção, é a que mais aproxima nossos preceitos e permite ampliar o olhar. Compreendemos o Estado como o conjunto de instituições duradouras, órgãos legislativos, tribunais, exército e outros que possibilitam a ação do governo. Quanto as Políticas Públicas, a literatura nos apontou diferentes conceitos, mas nos atemos ao de Gobert, Muller (2007): Políticas Públicas como o Estado em ação, ou seja, o Estado implantando um programa ou projeto de governo através de ações direcionadas a uma determinada parte da sociedade. Mediada por esse conceito, qual seria essa parte da sociedade? Compreendemos que uma delas seria a sociedade civil e que também integra essa pesquisa. A sociedade civil é constituída pelas classes sociais e grupos que têm um acesso diferenciado ao poder político efetivo, enquanto o Estado é a estrutura organizacional e política, fruto de um contrato social ou de um pacto político que garante legitimidade ao governo.

Em relação às Políticas Públicas educacionais, restringimos às elaboradas a partir da instituição da Política Nacional de Alfabetização, expedida pelo decreto nº

9.765, de 11 de abril de 2019. Apesar de já revogada pelo decreto federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023a), foi a partir dela que deu início à implementação de diferentes ações, programas e parcerias a fim de melhorar os resultados da alfabetização. Logo, o estudo analisa algumas considerações do decreto para a alfabetização e as ações que o integraram, dentre elas, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), o Programa Alfabetiza Juntos São Paulo e a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (RENALFA).

Além do estudo a nível nacional, analisamos ações de Política Pública da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes do ensino fundamental, em decorrência da lacuna deixada pela pandemia da Covid-19 e da ruptura no processo de ensino entre os anos de 2019 e 2020. Para essa investigação, houve o estudo de leis e resoluções que tratam da recuperação da aprendizagem no estado de São Paulo, como a Resolução SEDUC nº 13, de 9 de fevereiro de 2022 (São Paulo, 2022b), que Instituiu o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens, e Resolução SEDUC nº 26, de 11 de abril de 2022 (São Paulo, 2022a), que instituiu o projeto Aprender Juntos para a recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem dos 3º aos 6º anos do ensino fundamental. Esses documentos foram estruturados, segundo a SEDUC – SP, com o propósito de amparar legalmente a ação do Estado frente à necessidade de recuperação e possibilitar às unidades escolares agirem sobre os problemas de aprendizagem.

## **5.1 Da Política Nacional de Alfabetização ao compromisso nacional criança alfabetizada**

### **5.1.1 Política Nacional de Alfabetização e a Avaliação da Fluência em Leitura**

A avaliação da Fluência em Leitura adentrou no contexto escolar em 2018 quando houve a primeira aplicação por meio do Programa Mais Alfabetização, criado pelo MEC, por intermédio do SEB (Sistema Educacional Brasileiro), instituído pela Portaria nº 142/2018 (Brasil, 2018b). 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. Serviu, então, como projeto piloto para a aplicação da avaliação de fluência nos anos seguintes.

Em 2019, foi sistematizada a partir da Secretaria de Alfabetização - Sealf<sup>15</sup> criada pelo governo federal e coordenada pelo *youtuber* Carlos Nadalim, professor de filosofia, com mestrado em educação e defensor de uma alfabetização ancorada nas ciências cognitivas, as quais compreendem a linguagem como construção imanente, sistêmica e sem vínculo com o extra verbal. Ao mesmo tempo que ancora sua defesa em uma única perspectiva, desconsidera todas as outras abordagens à alfabetização, explicitamente àquelas associadas a Paulo Freire (1921-1997). A defesa da referida concepção impactou diretamente nas ações de Políticas Públicas subsequentes, pois vieram ancoradas nessa perspectiva. A exemplo disso, a implementação da própria Avaliação de Fluência em Leitura que carrega consigo características definidas dessa concepção.

Posteriormente, em 11 de abril do mesmo ano, no governo neoliberalista<sup>16</sup> e autoritarista de Jair Messias Bolsonaro, foi publicado no Diário Oficial da União, o decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, conforme consta no capítulo I, disposições gerais, artigo primeiro:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019a, p. 1).

---

<sup>15</sup> A Secretaria de Alfabetização (Sealf) é responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Atua para viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados, municípios e o Distrito Federal com organismos nacionais e internacionais, que estejam voltadas para a alfabetização. Coordena também a elaboração de currículos e de materiais para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia, bem como apoia a criação de programas de formação de professores alfabetizadores e programas e ações que incentivam a leitura e a escrita. Cabe à Sealf ainda a aplicação de mecanismos que permitam avaliar, com base em evidências científicas, as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes no processo de alfabetização.

<sup>16</sup> Doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis, e em um grau mínimo.

O artigo citado remete inteira preocupação ao ancorar as ações a serem implantadas para a alfabetização em “evidências científicas”, como se anteriormente a esse momento não o fossem.

Segundo informações do site do MEC, a Política Nacional de Alfabetização define parâmetros para alinhar programas e ações voltados à promoção da alfabetização. Afirma ter como finalidade a melhoria da qualidade da alfabetização no território nacional, bem como combater o analfabetismo funcional e o absoluto nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e na educação informal. Define como princípios da PNA:

Respeito à autonomia dos entes federados para a adesão voluntária a programas e ações;

Programas e ações de alfabetização baseados em evidências científicas e referenciados em Políticas Públicas exitosas nacionais e estrangeiras;

Reconhecimento do papel das interrelações físicas, cognitivas, socioemocionais, da linguagem, da literacia e da numeracia no desenvolvimento integral da criança;

Aprendizagem da leitura e da escrita como meio para a superação de vulnerabilidades sociais e para o exercício da cidadania;

Reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização (Brasil, 2019a, p. 15).

Percebemos diante dos princípios apontados, preocupação com as “evidências científicas” e tal citação percorre por todo o documento. Mas, quais seriam elas? Segundo Cardoso, Guida, Sepúlveda e Paulet (2019), a PNA está fundamentada, teoricamente, nas ciências cognitivas. Nessa abordagem, questões linguísticas e psicológicas estão estreitamente imbricadas, aderindo apenas a uma área de conhecimento, ou seja, parte de um único referencial teórico. Ao estabelecer uma única linha de atuação, o documento legitima:

“[...] práticas que desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever” (Cardoso; Guida; Sepúlveda, 2019, p. 94).

Logo, limitar o estudante a uma única faceta, o inviabiliza como sujeito histórico.

O decreto também aponta os principais objetivos da PNA, que se restringem em melhorar a qualidade da alfabetização, priorizando os primeiros anos do processo, assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país, e para o alcance das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação. São elas:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, p. 26; 35).

Em relação à meta 5, conforme já mencionado, o decreto federal nº 9765/2019 (Brasil, 2019a) reduz em um ano o ciclo de alfabetização, adiantando o processo para o 2º ano do ensino fundamental. Quanto à meta 9, o desafio também é grande, visto que no ano em que as metas foram elaboradas (2014), ainda não contávamos com a chegada da pandemia da Covid-19, evento que corroborou para o agravamento dos dados anteriormente apontados.

Dentre as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, podemos citar a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental; o incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil; a participação das famílias no processo de alfabetização; o estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária; o respeito às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; a valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador (Brasil, 2019a, p. 15).

Quanto às diretrizes apresentadas, remetemos o estudo e a reflexão para o excerto “[...] o incentivo a práticas de ensino para a o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil” (Brasil, 2019a, p. 15), o qual enfatiza apenas o “ensino”, desconsiderando do processo, a aprendizagem. Isso reforça, mais uma vez, a perspectiva adotada pela Secretaria de Alfabetização, que



considera apenas o objeto de aprendizagem, ou seja, a língua em detrimento do dialogismo e interação, com a própria língua e com o outro.

No que concerne à avaliação e ao monitoramento, o capítulo IV do decreto nº 9.765/2019, no Artigo 9º, aponta que a avaliação concerne com base na eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; no incentivo à difusão de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; no desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; *no desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita*; e no incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política (Brasil, 2019a, grifo nosso).

Apresenta-se então, pela primeira vez, a nível nacional, no inciso IV, a Avaliação da Fluência em Leitura como parte integrante de Política Pública. A avaliação oral já era uma prática recorrente em alguns estados brasileiros, principalmente a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita estruturados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que apontavam a necessidade da leitura pelo estudante para garantir ao professor melhor compreensão sobre a hipótese de escrita em que o aluno se encontrava, mas não no formato que foi implementado pelo governo federal, de forma, instrumentalizada, técnica, tecnológica e mecânica, descartando, inclusive, o professor (da classe) na análise do perfil leitor. Logo, vimos que esse instrumento avaliativo veio a partir de uma Política Pública que considera uma concepção reducionista, que descarta o papel do professor nesse processo e desconsidera o estudante como ser social, histórico, cultural e ativo na aprendizagem.

Além dos princípios, diretrizes, objetivos e sistemas de avaliação, o governo federal, por meio do Relatório Nacional de Alfabetização, publicado em abril de 2021, descreve algumas ações decorrentes da PNA. São elas:

Adesão do Brasil ao *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), estudo internacional de avaliação de literacia de leitura de alunos do quarto ano do ensino fundamental;

Lançamento do caderno da PNA, que explica em detalhes a Política Nacional de Alfabetização;

Realização da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe);

Lançamento do programa Conta pra Mim, voltado para promoção de práticas de Literacia Familiar;

Lançamento do programa Tempo de Aprender, voltado para alfabetização escolar (Brasil, 2021b, p. 8).

Não é difícil notarmos que as ações citadas caminham em direção oposta às necessidades diagnosticadas, pois são ações imediatistas e superficiais, a fim de resolver problemas que demandam ações profundas dentro de um processo de ensino e aprendizagem para que se consolidem. A exemplo da superficialidade que tratamos, o governo federal lançou o curso *on-line* intitulado “Práticas em alfabetização”, com carga horária de 30 horas, ofertado aos professores como formação continuada. Isso evidencia notório descaso com a formação continuada do professor, visto que o Brasil é repleto de instituições de ensino superior públicas e privadas de qualidade que poderiam dar suporte em uma formação bem estruturada e calcada em bases consistentes a fim de garantir sucesso na prática docente e culminando na aquisição do conhecimento pelos estudantes. Nesses termos, Nóvoa (1999, p. 71) afirma que a profissão professor deve estar alicerçada em uma formação sólida: “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente”, reafirmando, portanto, a indissociabilidade entre formação do professor e profissão professor.

No que tange à leitura, foco da presente pesquisa, em 5 de dezembro de 2019, foi lançado o Programa Conta pra Mim, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de leitura familiar. Inicialmente, um guia e quarenta vídeos instrucionais para pais e professores foram disponibilizados. Os vídeos instruíam os familiares a como trabalhar as primeiras práticas de alfabetização de crianças entre 6 e 7 anos. Foram selecionadas práticas classificadas como “simples e instrutivas” para que todos pudessem utilizar. O propósito, segundo o MEC (Brasil, 2019a), era “[...] manter as crianças em contato com a aprendizagem para que não perdessem o ritmo na volta às aulas”. Nessa direção, notamos a ação preterida do Estado sobre a realidade pois, nem todo familiar ou responsável, dispunha de tecnologia em casa, muitos pais e responsáveis ainda convivem com o analfabetismo, e ensinar oportunizando a aprendizagem, só o profissional da docência é capaz de fazer. Tardif (2000) coaduna com essa ideia quando diz que a profissão professor é

constituída e exige saberes profissionais: "[...] saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que nessas situações são construídos, modelados, utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores" (Tardif, 2000, p. 13), portanto, seria indevido atribuir essa função aos pais ou responsáveis que não detém os referidos saberes.

Ainda sobre a leitura, reforçou-se, pelo governo federal, a necessidade de constituir novos instrumentos avaliativos e de monitoramento. Assim, o governo aderiu ao *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)<sup>17</sup>, realizado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Manual do Curso ABC, coordenado pela Secretaria de Alfabetização, o PIRLS é o principal exame do mundo focado especificamente em leitura, uma das prioridades do governo federal. A adesão do Brasil ao PIRLS, aos olhos do governo, fortaleceria o desenvolvimento de políticas baseadas em evidências para melhorar a educação (Brasil, 2019a). A Secretaria de Alfabetização também divulgou que os resultados permitiriam uma comparação com outros 50 países que aplicam o exame, como Inglaterra, França, Estados Unidos, Suécia, Portugal, entre outros (Brasil, 2019a), contudo, o Brasil não participou do exame. Sobre isso, apontamos que as ofertas de condições de ensino e aprendizagem não são as mesmas para justificar uma comparação, fazê-la seria, portanto, desigual e injusta. Sabemos, que o Brasil é um país com severas desigualdades sociais, econômicas, logo, não garante a equidade na oferta do ensino de qualidade. Não seria plausível atacar a causa? Compreendemos que sim, já que é de conhecimento o problema, precisamos então, avançar em direção ao como.

Compreendemos que a avaliação e o monitoramento constituem parte essencial de uma Política Pública. Quando se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos e a possibilidade de aumento de oportunidade para a aprendizagem que objetive ajustar o ensino, fica evidente a importância

---

<sup>17</sup> O PIRLS é realizado a cada cinco anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, acadêmicos e analistas que trabalham para avaliar, entender e melhorar a educação em todo o mundo.

desses mecanismos. No entanto, sob esse aspecto, se percebe, com frequência, uma deficiência nas Políticas de alfabetização.

### 5.1.2 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Tendo retomado as ações da Política Nacional de Alfabetização e compreendido o contexto em que a Avaliação da Fluência em Leitura foi inserida na escola pública, partimos para o estudo do decreto federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023a), que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O decreto foi assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro de Estado da Educação, Camilo Santana, traz todas as diretrizes do Compromisso e revoga o Decreto nº 9.765/2019 (Brasil, 2019a). A nova Política de alfabetização aponta como finalidade “[...] garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023a), e afirma que competirá ao MEC a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso. Os objetivos apontados pelo decreto, no capítulo IV, artigo 5º, são:

- I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023a).

Não poderíamos deixar de atentar para a o inciso primeiro do capítulo IV, que mantém o tempo estipulado para alfabetização ao final do segundo ano, novamente contrariando à LDB 9394/96 (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e o PNE (2014 – 2024), que definem esse tempo ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Em relação ao inciso segundo, este aborda o termo “recomposição das aprendizagens”, o qual remetemos às lacunas educacionais deixadas pela pandemia da Covid-19 em, aproximadamente, dois anos de ensino remoto. A terminologia

surgiu após o contexto pandêmico como uma demanda dos gestores e educadores ao perceberem a defasagem. Apenas a recuperação e reforço não seriam suficientes para resolver os problemas com a aprendizagem, logo, a recomposição abrangeria mais estratégias como: avaliações diagnósticas, acolhimento, readaptação e uso de diferentes metodologias (remediação, intervenção e aceleração), conforme levantamento internacional de estratégias de recomposição das aprendizagens.

De acordo com o decreto, a nova Política também assinala princípios diferentes da anterior, ancorados na valorização da diversidade, na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, na consideração dos aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero (Brasil, 2023a), entre outros de extrema relevância menosprezados pelo governo anterior.

No que tange às diretrizes apresentadas no capítulo III, artigo 4º, temos:

- I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das Políticas Públicas de educação básica;
- II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;
- III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;
- V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e
- VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais (Brasil, 2023a).

Em relação às diretrizes para a alfabetização delineadas pelo atual decreto, diferem-se em alguns aspectos em relação as do governo anterior, como por exemplo, as que se restringiam ao domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. O decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023a), aborda a autonomia dos entes federados, a assistência técnica e financeira por parte da União para com os demais membros, o enfrentamento das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero, política de formação aos professores e a centralidade dos processos de ensino considerando a aprendizagem, antes ignorada, ou seja, superando (ao menos na escrita do

documento) a lógica formal da ciência moderna nas relações educativas que separa sujeito e objeto no processo de ensino da língua, fazendo emergir a relação de interação do estudante com o outro.

No que se refere aos princípios constantes no artigo 3º, também apresentam diferenças nos seguintes incisos:

- VI – o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VIII – o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
- IX – a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023a).

Todos os itens somados às diretrizes são relevantes, a considerar o inciso oitavo que contempla a autonomia pedagógica do professor que, no contexto atual, apresenta-se de forma contraditória, uma vez que esta é cada vez mais monitorada pelas regulações burocráticas. Sobre esse aspecto, coadunamos com Contreras (2002) sobre a necessidade de resgatar a autonomia profissional “[...] um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões e elaborar juízos arrazoados que justifiquem suas intervenções” (Contreras, 2002, p. 85).

Sobre a governança e gestão da política de alfabetização, foi criado em 25 de julho de 2023, o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (CENAC), que é presidido pelo ministro de Estado da Educação e inclui representantes do Ministério da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e do Conselho Nacional de Secretários de Educação de Capitais (CONSEC), objetivando apoiar os estados e os municípios a instituírem os Comitês Estratégicos Estaduais do Compromisso (CEEC). “[...] terá a função estratégica, frente às ações desenvolvidas a partir dos eixos propostos pelo Compromisso; e uma função mobilizadora, no exercício do regime de colaboração entre estados e municípios” (Brasil, 2023b). Na mesma data, também foi apresentada a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (RENALFA), que tem por objetivo ampliar a capacidade institucional dos sistemas municipais e estaduais de ensino para a elaboração e a implementação de políticas de alfabetização, que segundo o governo federal,

“[...] será realizado a partir de um conjunto sistêmico de ações dedicadas à formação permanente e ao desenvolvimento profissional de professores, equipes gestoras das escolas públicas e equipes técnicas das redes municipais e estaduais de ensino” (Brasil, 2023a).

A seção IV do decreto nº 11.556/2023 (Brasil, 2023a) trata dos sistemas de avaliação. Segundo o documento, o Artigo 30 trata do monitoramento do Compromisso, e serão utilizadas informações dos seguintes instrumentos de avaliação:

I – avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;

II – avaliação periódica de língua portuguesa e matemática, realizada pelas escolas e coordenada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;

III – avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação; e

IV – Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2023a).

Destacamos aqui o inciso I que mantém a avaliação periódica de leitura, a qual podemos pressupor, através dos mesmos mecanismos utilizados na Avaliação de Fluência em Leitora, pois está destinada ao mesmo público-alvo, estudantes em processo de alfabetização, como consta no parágrafo 1º “§ 1º os resultados das avaliações previstas nos incisos I e II do caput destinam-se ao monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula”, com a diferença significativa e relevante de incluir a aprendizagem.

Nesse panorama, urge a tentativa de um redesenho da Política Nacional de Alfabetização, como aponta o governo federal com a perspectiva de “[...] retomar os elementos positivos e estruturantes que a literatura científica identificou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>18</sup>, corrigir seus elementos mais frágeis, e redirecionar os esforços do MEC nesse campo” (Brasil, 2023a).

---

<sup>18</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Contudo, apesar do discurso de retomar o PNAIC, podemos depreender que, tanto a Política Nacional de Alfabetização, quanto o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estruturaram suas ações para os dois primeiros anos do ensino fundamental, seguindo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018a) no que tange à preocupação com a garantia da alfabetização das crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental, ou seja, 07 anos de idade. Também percebemos similaridade quanto ao instrumento de avaliação de leitura dos estudantes do mesmo nível, ancorado no objetivismo abstrato.

Ideais neoliberais se fazem presentes na Política Nacional de Alfabetização (2019), pois articulam-se às características do governo federal da época. A exemplo disso, aparecem no decreto federal nº 9.765/2019 (Brasil, 2019a) poucas citações relacionadas aos recursos financeiros por meio da União: no capítulo V, da implementação, artigo 8º “[...] difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica”, e no capítulo VII, das disposições finais, artigos 12º e 13º:

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13º A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira (Brasil, 2019a).

Dessa forma, o Estado intervém minimamente na economia, constituindo seu papel básico de estar à frente das Políticas Públicas voltadas à educação, deixando esse papel fundamental para as parcerias que estabelece, sendo essas, na maioria, instituições privadas que não coadunam com os propósitos educativos públicos.

Em relação ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, identificamos avanços no que tange à formação e valorização do professor da educação básica de ensino, sendo explicitado no documento, a autonomia pedagógica do professor. Outro aspecto considerável a ser destacado pelo decreto federal nº 11.556/2023 (Brasil, 2023a), foi o dueto processo de ensino e de aprendizagem, reconhecendo que, em um processo de aquisição do conhecimento, diferentes sujeitos interagem e



dialogam, fator esse que vai ao encontro de nossos propósitos e da teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (2001).

## **5.2 Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), recuperação da aprendizagem e o Programa Alfabetiza Juntos São Paulo**

### 5.2.1 Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)

A Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) foi firmada em 2019 entre a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura com o propósito de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os sete anos de idade, articulando assim com a BNCC (Brasil, 2018a). Aponta como principal objetivo apoiar os estados parceiros a implementarem programas efetivos de regime de colaboração com seus municípios, visando à melhoria da alfabetização e a aprendizagem durante os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil. Apresentou como inspiração o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado em 2007, no Ceará, experiência reconhecida nacional e internacionalmente por elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do ensino fundamental, de 3,5 para 6,1, em um índice que varia de 0 a 10.

Ao estudarmos o contexto que levou o estado de Ceará a chegar a esses resultados, verificamos em Costa e Vidal (2020), que:

[...] o fio condutor dessa discussão é a conjunção de elementos próprios da realidade desse estado, como: i) a implementação de um modelo de gestão pública associada a resultados<sup>1</sup>; ii) a apropriação da avaliação em larga escala como eixo estruturante da política educacional; e iii) a construção de uma política intergovernamental entre o governo estadual e os municípios de sua abrangência (Costa; Vidal, 2020).

O que nos inquieta a esse respeito é vermos a educação caminhando em direção oposta ao propósito da aprendizagem, e sim como uma política de *accountability high stake*, conforme descrevem Bonamino e Sousa (2012):

“[...] são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino e Sousa, 2012, p. 375).

Atualmente, conforme dados divulgados na plataforma PARC, conta com a participação de 15 estados brasileiros. São eles: Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo (em processo de adesão no ano de 2023) e Sergipe.

A proposta da PARC está fundamentada na premissa de que o sucesso do programa depende de um desenho sistêmico que integre diferentes estratégias, dentre elas, a avaliação e o monitoramento da aprendizagem. Nessa perspectiva, emerge a aplicação censitária de avaliação diagnóstica de leitura (fluência) no 2º ano do ensino fundamental, no início do ano letivo. À PARC cabe, então, o apoio e o suporte técnico junto às secretarias estaduais de educação, que abrange estudantes do último ano da educação infantil e dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

O que nos preocupa em relação à PARC é um objetivo comum no uso dos dados como referência para a melhoria dos índices educacionais (municipal, estadual e nacional) e da gestão educacional, em detrimento de uma avaliação como diagnóstica (Soares, 2020) e como ato de conhecimento que estimula para novas aprendizagens por meio de uma mediação, interação e ação pedagógica bem estruturada, de um comprometimento com o desenvolvimento profissional do professor e o papel cognoscente dos estudantes na aprendizagem.

### 5.2.2 Recuperação da aprendizagem

Além do nível nacional, buscamos, neste item, contemplar a reflexão sobre as ações da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes do ensino fundamental. Para esta investigação, estudamos as resoluções que tratam da recuperação da aprendizagem, como a resolução SEDUC-SP nº 13, de 9 de fevereiro de 2022 (São Paulo, 2022b), que instituiu o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens; a resolução SEDUC-SP nº 26, de 11 de abril de 2022 (São Paulo, 2022a), que instituiu o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem dos 3º aos 6º anos do ensino fundamental; a resolução SEDUC-SP, de 8 de julho de

2022 (São Paulo, 2022), que viabiliza os estudantes que desejarem ou sentirem necessidade de frequentar a recuperação intensiva no mês de julho.

A resolução SEDUC-SP nº 13, de 9 de fevereiro de 2022 (São Paulo, 2022b), estabeleceu o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens, dispondo sobre a atribuição de aulas específicas para este fim, considerando dois direcionamentos: o inciso V do art. 12 da LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual “[...] estabelece que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento” (Brasil, 1996), e o “[...] impacto negativo da pandemia sobre a aprendizagem dos estudantes de todas as etapas de ensino, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme estudo realizado pela SEDUC-SP e pelo CAEd/ UFJF, em 2021, com estudantes da rede estadual de São Paulo” (São Paulo, 2021).

Os artigos 1º e 2º da resolução trataram de descrever a recuperação contínua e o projeto de reforço e recuperação propostos pela secretaria estadual de ensino. Quanto a recuperação contínua o documento detalha como sendo uma [...] ação de intervenção imediata e voltada para as necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante [...] (São Paulo, 2022b), desenvolvida pelo próprio professor da classe ou do componente curricular. O Artigo 2º discorre sobre o projeto de reforço e recuperação, que poderá acontecer [...] durante as aulas regulares em classes específicas, com vistas a oportunizar aos estudantes vivência de atividades que reforcem suas aprendizagens em Língua portuguesa e Matemática (São Paulo, 2022b) ou [...] em aulas do contraturno escolar denominadas como “Monitoria de Estudos”, com a finalidade de incentivar a utilização de tecnologias educacionais, organização da rotina escolar no ensino híbrido e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras (São Paulo, 2022b). Os artigos citados tratam, especificamente, da organização da recuperação e das possibilidades para que aconteçam, de forma sucinta.

Em seguida, a resolução SEDUC-SP nº 13 (São Paulo, 2022b), apresenta o artigo 5º, que trata dos profissionais diretamente envolvidos no Projeto de Reforço e Recuperação e suas atribuições. Para a análise, nos atemos no que diz respeito ao professor. O docente da classe ou turma, fica incumbido de: analisar os resultados das avaliações internas e externas, para identificar o grau de domínio das

habilidades e, a partir disso, identificar os estudantes que mais precisam de apoio e planejar intervenções; elaborar, em conjunto com o professor do projeto de reforço e recuperação, o plano de ensino para o reforço e a recuperação e participar das formações para reforço e recuperação. Ao professor com aulas atribuídas do projeto de recuperação durante o turno regular de aulas, fica a responsabilidade de: apoiar o Professor da Classe/Turma na elaboração do plano de ensino para reforço e recuperação; trabalhar com os estudantes durante as aulas regulares para que desenvolvam as habilidades previstas no plano; utilizar os materiais de apoio ao reforço e recuperação disponibilizados pela Secretaria no trabalho com os estudantes; participar das formações para reforço e recuperação e apoiar a aplicação de avaliações de aprendizagem com os estudantes. Finalmente, ao professor com a atuação nas turmas da “Monitoria de Estudos”, fica o dever de:

- a) cumprir a carga horária atribuída no Projeto, por intermédio da plataforma do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) ou presencialmente na escola com sua turma, mediando atividades e apoiando o desenvolvimento integral dos estudantes;
- b) mediar e apoiar a realização de projetos interdisciplinares;
- c) explorar os recursos e conteúdos de plataformas educacionais digitais para sugerir atividades para melhoria do seu desempenho a partir delas aos seus estudantes (São Paulo, 2022b).

Apesar da descrição trazer um excerto sobre a atuação do professor, percebemos, durante a leitura na íntegra da resolução SEDUC-SP nº 13 (São Paulo, 2022b), discrepâncias nas atribuições aos demais profissionais envolvidos (supervisores, gestores e coordenadores das unidades escolares), que ficaram, resumidamente, com as atribuições de monitoramento das ações do professor.

O artigo 6º do documento trata da atribuição de aulas estabelecida por Portaria Conjunta da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e da Coordenadoria Pedagógica (COPED), conforme constam nos parágrafos e inciso abaixo:

- § 6º - O docente contará com aulas atribuídas ao Projeto de Reforço e Recuperação até o final do ano letivo.
- § 7º - O professor do Projeto de Reforço e Recuperação somente poderá atuar em classes que totalizem, no mínimo, 25 estudantes, exceto nos casos de:
  - I - classes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nas quais o docente regente da classe se encontre em regime de teletrabalho, em que o limite de

estudantes por classe será de, no mínimo, 10 (dez) estudantes (São Paulo, 2022b).

Se considerarmos o que apontam os próprios dados da SEDUC-SP (São Paulo, 2021) em relação à defasagem demonstrados abaixo na Figura 6, que seriam necessários cerca de três anos para recuperar a aprendizagem, não compreendemos porque o parágrafo 6º do artigo acima delimita as aulas atribuídas no reforço e recuperação em apenas um ano, visto que já se sabe previamente o tempo que será necessário para recompor a aprendizagem.

Figura 6 - Perda de aprendizado nos anos iniciais do ensino fundamental



Fonte: São Paulo (2021)

Nota: Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%a7%a3o-Estudo-Amostrai-1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

No que concerne à Resolução SEDUC-SP, nº 26, de 11 de abril de 2022 (São Paulo, 2022a), que instituiu o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento, este também se justifica considerando o impacto negativo da pandemia da Covid-19 sobre a aprendizagem dos estudantes; os resultados do SARESP 2021, que evidenciam acentuada queda na proficiência dos estudantes; os impactos positivos nos níveis de aprendizagem dos estudantes dos 3º ao 6º anos do ensino fundamental, obtidos pelo projeto-piloto Aprender Juntos, instituído pela Resolução SEDUC-SP 96/2021 (São Paulo, 2021), que aponta uma significativa redução na desigualdade de aprendizagem entre os estudantes das escolas do projeto-piloto em relação à média do estado (São Paulo, 2022a).

Diante dos apontamentos, percebemos um paradoxo entre o constatado e o reforço ofertado em relação ao resultado apontado para o 2º ano do ensino fundamental. Se houve queda do número de estudantes alfabéticos do 2º ano, compreende-se ofertar a recuperação para o 3º ano, mas, o que não justifica deixar de ofertar ação de apoio para os estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, já que estes são os dois primeiros anos do ciclo, cujos mesmos estudantes tiveram a etapa de educação infantil também prejudicada pela pandemia da Covid-19.

Em relação a metodologia para a recuperação, a resolução SEDUC-SP, nº 26 (São Paulo, 2022a), considera um novo formato delineada a partir de reagrupamento<sup>19</sup> de estudantes por níveis de aprendizagem semelhantes, conforme consta no artigo 1º e 3º. O objetivo é reagrupar temporariamente os estudantes de diferentes turmas e/ou anos/séries durante parte do tempo de acordo com níveis de aprendizagem semelhantes para o desenvolvimento de atividades diferenciadas conforme as necessidades de cada grupo (São Paulo, 2022a). A estratégia de reagrupamento configura-se de extrema importância conforme já havia constatado Vygotsky (1996; 1998) quando teoriza sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>20</sup>. As potencialidades são capacidades que o sujeito desenvolveu em sua formação, e que podem ser ainda mais desenvolvidas de acordo com o interesse de cada um, sem descartar o papel do professor no processo.

---

<sup>19</sup> Os reagrupamentos são novas turmas constituídas em torno das necessidades e potencialidades dos estudantes, a fim de avançarem em suas aprendizagens.

<sup>20</sup> "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1994, p. 97).

Contudo, o que chama a atenção na resolução SEDUC-SP, nº 26, artigo 1º, parágrafo único, é a omissão do Estado em relação aos municípios, “[...] as secretarias municipais de educação do estado de São Paulo também poderão participar do Projeto Aprender Juntos, assumindo, nessas situações, compromissos estabelecidos em instrumento próprio para tal finalidade” (São Paulo, 2022a, p. 1), como se os estudantes das redes municipais não fossem, de forma gradativa, compondo a rede estadual de ensino. Percebemos, neste caso, a fragilidade com que as ações de Política Pública estadual se constituem.

Diante do exposto, reiteramos que esses documentos têm o propósito de amparar, legalmente, a ação do Estado frente à necessidade de recuperação, e possibilitar às unidades escolares agirem sobre os problemas de aprendizagem apresentados, mas que se configuram como frágeis e imediatistas, à medida que delimitam o tempo de recuperação em um ano letivo, conforme descrito nas resoluções anteriores (ofertam, no calendário escolar, uma recuperação nas férias entre os dias 4 e 21 de janeiro de 2022, e os dias 11 e 22 de julho de 2022, conforme resolução SEDUC-SP nº 142 de 17 de dezembro de 2021 (São Paulo, 2021), apontando nesta última o seguinte excerto: “viabiliza os estudantes que desejarem ou sentirem necessidade de frequentar a recuperação intensiva no mês de julho” como se o estudante tivesse domínio da habilidade de autorregulação de sua aprendizagem, transmitindo ao próprio estudante essa responsabilidade, eximindo, novamente, seu compromisso com a educação. Além do descrito, também notamos que o Estado deixa de ofertar qualquer tipo de apoio aos estudantes nos dois primeiros anos do ensino fundamental, como se a etapa de educação infantil, também comprometida pela pandemia da Covid-19, não tivesse devida importância.

### 5.2.3 Programa Alfabetiza Juntos São Paulo

O Alfabetiza Juntos São Paulo é um programa em que o governo do estado de São Paulo e as prefeituras municipais, por meio da secretaria de estado da educação e das Secretarias Municipais de Educação (SME), estabelecem parcerias para a mobilização de ações conjuntas. O estado de São Paulo, apesar de não ter (até o final de 2023) publicado um decreto a respeito, já manifestou interesse na

implantação do programa, tendo adotado ações próprias dele, como a Prova Paulista para os estudantes do 5º ano, adesão à Avaliação da Fluência em Leitura e a adoção de material didático próprio estruturado a partir do currículo paulista (São Paulo, 2018).

O objetivo principal do Programa é assegurar a educação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas com os municípios, a fim de superar a fragmentação das Políticas Públicas educacionais, seguindo o modelo apresentado pelo estado de Ceará.

Tem como público-alvo docentes que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, além dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Traz consigo ações e sistemas, como material de apoio didático de língua portuguesa e matemática para os anos iniciais do ensino fundamental; a Prova Paulista, um instrumento de avaliação desenvolvido com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como as habilidades já apropriadas por eles durante o processo de ensino e de aprendizagem; a elaboração de guia pedagógico que contém encaminhamentos metodológicos, atividades comentadas e propostas de exercícios com o intuito de ajudar os professores e estudantes nas resoluções de itens a partir do trabalho realizado em sala de aula; formação continuada para os profissionais de educação das redes municipais de ensino com o propósito de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Outro fator considerado pelo programa é a transição entre os ciclos, ou seja, a passagem do estudante do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental. Esse momento é marcado por mudanças que envolvem diferenças na organização escolar e nos encaminhamentos utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, como o ensino da unidocência para a pluridocência, que impacta emocionalmente os estudantes; as mudanças na estrutura física de uma escola para outra; as variações culturais existentes no próprio plano de gestão e atuação de cada escola; a autonomia delegada precocemente pelos pais ou responsáveis aos estudantes, por estarem em outro nível de ensino; a dificuldade dos estudantes com conteúdos mais complexos e profundos, principalmente em matemática e língua portuguesa e que passam a ser abordados a partir da abstração (ainda não assimilada por todos); as questões hormonais, próprias da idade, entre muitos outros aspectos os quais não



intencionamos aprofundar, mas que podem influenciar diretamente na aprendizagem dos estudantes, trazendo consequências posteriores.

Apesar do objetivo principal do programa demonstrar interesse na educação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas com os municípios, a fim de superar a fragmentação das Políticas Públicas educacionais, percebemos que, através da governança participativa e política de reconhecimento, estão implícitas características de regulação ancoradas na Prova Paulista, na oferta de material didático de elaboração própria para atender a BNCC e o Currículo Paulista, a elaboração de guia pedagógico com encaminhamentos metodológicos, que muitas vezes direcionam o ato pedagógico, restringindo a autonomia do professor e a formação continuada a fim de acelerar um processo para alcançar uma meta avaliativa, seguindo assim, características próprias e articuladas de uma política de *accountability high stake*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, ancorada no método Materialismo Histórico-Dialético e na epistemologia da Escola de Vygotsky, contou com análise bibliográfica e documental na busca de corroborar para uma temática relevante no campo das Políticas Públicas educacionais, em específico, das políticas de enfrentamento às intempéries provocadas pela pandemia da Covid-19 sobre a leitura dos estudantes do ensino fundamental, etapa mais prejudicada no contexto de ensino remoto. Objetivamos analisar as Políticas Públicas da rede estadual de ensino de São Paulo para amenizar a defasagem na leitura dos estudantes, desdobrando-se em outros três objetivos específicos: identificar os pressupostos teóricos que tangem o ensino da leitura, no ensino fundamental, a nível nacional e na rede de ensino do estado de São Paulo; estudar o instrumento avaliativo proposto para avaliar a leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental e analisar as Políticas Públicas nacionais e estaduais propostas para atender o contexto de defasagem da proficiência leitora.

O estudo sobre os pressupostos teóricos que tangem o ensino e a aprendizagem da leitura, no âmbito nacional e na rede pública do estado de São Paulo, abrangeu o período da alfabetização, momento em que o ensino da leitura é contemplado. Constatamos, por meio da pesquisa, os vários enfoques que ganharam evidência nessa área durante os últimos anos, como a Linguística, Sociolinguística, a Pedagogia, Psicolinguística, a Psicologia do desenvolvimento e a Pragmática Linguística. Percebemos que, tanto nacionalmente, quanto a nível estadual (estado de São Paulo), é assumida uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem descrita na BNCC (Brasil, 2018a) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2018), porém, essa escolha contradiz com o constatado nos próprios documentos, a exemplo dos conteúdos e habilidades propostos que se estruturam de forma perceptível nas ciências cognitivas, em que as abordagens linguísticas e psicológicas estão estreitamente imbricadas. Sobre esse aspecto, nos apoiamos em Geraldi (2004) ao considerar que os conteúdos arrolados no currículo paulista se dão em função das avaliações de larga escala utilizadas para demonstrar índices de crescimento no campo da educação para os órgãos de fomento internacionais, considerando que o ensino da língua deveria partir do uso para a norma, sem deixar

de se referir à norma como fator de inserção social. Ainda nessa direção, coadunamos também com a ênfase dada por Vygotsky (2001) à medida que se entende a linguagem como uma das ferramentas mais importantes da aprendizagem, agindo decisivamente na estrutura do pensamento e base para a construção do conhecimento, além de apresentar o ensino da língua como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica, considerando que o sujeito pratica ações e, alicerçado sobre o plano das interações, enfatiza o papel daquele que ensina.

Após verificarmos que os documentos norteadores curriculares estão ancorados nas ciências cognitivas, analisamos como está organizada a Avaliação da Fluência em Leitura aplicada aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, apresentando seus resultados. Observamos que a referida avaliação ganhou destaque a partir da publicação do *National Reading Panel* (NRP), no ano de 2000, o qual apontou dados de pesquisas referentes à alfabetização, como consciência fonológica, instrução fônica, fluência em leitura, vocabulário e compreensão textual. A partir daí, foi estruturado um instrumento que pudesse mapear as dificuldades dos estudantes quanto à aquisição do código alfabético de língua portuguesa, ficando credenciado, no ano de 2018, o CAEd/UFJF para prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. O CAEd/UFJF demonstrou respaldo na exigência da BNCC (Brasil, 2018a) em garantir que a criança esteja alfabetizada na *idade certa*, ou seja, até o final do 2º ano do ensino fundamental, aspecto que diverge do nosso entendimento por diferentes motivos (o tempo de alfabetização plena pode sofrer mudanças). Além de discordar dos documentos de Política Pública de Estado, como: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2013a), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014 – 2024). Quanto à escrita, os estudantes desse nível de ensino já são avaliados periodicamente, a nível nacional, pelo SAEB, de forma regionalizada, no estado de São Paulo, pelo SARESP, e agora, somado a esses dois instrumentos avaliativos, integra-se à Avaliação da Fluência em Leitura com foco na oralização.

O instrumento avaliativo analisa a leitura fluente em larga escala composta por indicadores, estrutura, aplicação, correção e perfil do leitor. Dos indicadores, fazem parte a precisão (número de erros/acertos), fluidez (velocidade/palavras por minuto) e a prosódia (cadência, entonação e ritmo), os quais auxiliam na identificação da fluência. Em relação à estrutura, a aplicação do teste é realizada de forma individual e dividida em três blocos de leitura de 60 segundos para cada leitura de palavras dicionarizadas, 40 pseudopalavras, além do texto narrativo. A partir da análise dos elementos apresentados através dos áudios dos estudantes se estabelece, então, o perfil do leitor. Os resultados da avaliação de leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, no ano de 2023, a nível estadual e regional (escolas jurisdicionadas à diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP), traçaram um panorama da alfabetização, sinalizando o Índice de Fluência em Leitura (IFL) de 4,8 pontos, de uma escala de 10, ou seja, menos de 50% de estudantes no perfil “ideal” de leitor, o que representa 329.556 estudantes classificados entre 44% no perfil pré-leitor, 42% no perfil leitor iniciante, e apenas 14% no perfil leitor fluente. A nível regional (Presidente Prudente - SP), as 11 escolas apontaram o seguinte resultado: participação de 2960 estudantes (89%), classificados entre 35% no perfil pré-leitor, 48% no perfil leitor iniciante, e 16% no perfil leitor fluente. Apesar do nível regional demonstrar superioridade nos resultados comparados à rede estadual de ensino, a defasagem na aprendizagem da leitura persiste.

A divulgação de indicadores contextuais da rede pública mediante resultados da Avaliação de Fluência em Leitura foi interpretada por nós como positiva, desde que também sirva para alcançar ações de Políticas Públicas que visem melhoria nos resultados. Os dados por perfil de leitura e nível socioeconômico mostraram uma relação direta deste contexto na aprendizagem da leitura: quanto menor o nível socioeconômico, menor a porcentagem de leitor fluente, e quanto maior o nível socioeconômico, maior a porcentagem de estudante no perfil leitor fluente. Em relação ao gênero, o masculino apresentou melhor desempenho no perfil de leitor fluente em comparação ao gênero feminino. Quanto à raça e cor, a raça indígena apresentou menor porcentagem de estudantes com leitura fluente, ficando muito próximo das raças preta e parda, contudo distanciando da raça amarela e branca. Outros estudantes que obtiveram menor desempenho no teste foram os habitantes da zona rural, demonstrando que a educação do campo ainda deve ser alvo de

estudos em direção à equidade do ensino e da aprendizagem. Por fim, também foram apontados os índices sobre os estudantes de nacionalidade estrangeira, que apresentaram piores resultados no perfil leitor fluente em comparação aos de nacionalidade brasileira e naturalizados. Isso evidencia a necessidade de melhoria no acolhimento desses estudantes, a urgência na formação de professores para apoiá-los quanto às diferenças lexicais e sintáticas com a língua portuguesa, nos aspectos culturais, adaptação e interação.

Embora a Avaliação da Fluência em Leitura deveria se configurar como uma ação importante para alcançar a qualidade educacional, constatamos que se encontra firmada a uma política de monitoramento e controle fundamentada nos ideais neoliberais, e que há urgência em ações de Política Pública ancoradas em perspectivas que possam ir ao encontro da aprendizagem e ensino significativos da língua, como o proposto por Vygotsky, Luria e Leontiev (1998), na qual a linguagem é responsável pela constituição do ser humano; é no significado que podemos conhecer a relação entre o pensamento e a fala no qual o papel do professor seja de mediador, estabelecendo assim, uma perspectiva dialética.

Em relação às propostas de Políticas Públicas no contexto de defasagem na leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, percebemos que, através da “governança participativa” e da “política de reconhecimento”, estão implícitas características de regulação tendenciadas a controlar o ensino das escolas públicas estaduais e municipais através das avaliações de larga escala e regionais, através da oferta de material didático, da elaboração de guia pedagógico com encaminhamentos metodológicos para a formação continuada de professores.

Quanto aos projetos de recuperação da rede estadual de São Paulo, consideramos frágeis e imediatistas comparados às necessidades de recomposição da aprendizagem apontadas pela própria rede e seus instrumentos de avaliação. A exemplo disso, a Resolução SEDUC-SP nº 13, de 9 de fevereiro de 2022 (São Paulo, 2022b), que institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens; a Resolução SEDUC-SP nº 26, de 11 de abril de 2022 (São Paulo, 2022a), que instituiu o Projeto Aprender Juntos para a recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem dos 3º aos 6º anos do ensino fundamental, que oferecem a recuperação contínua e paralela, em apenas um ano, sendo que o mesmo sistema de ensino havia mensurado a necessidade de três

anos para recompor a aprendizagem da língua. Em relação à Resolução SEDUC-SP nº 142, de 17 de dezembro de 2021 (São Paulo, 2021), que regulamenta a recuperação nos dois períodos de férias (janeiro e julho), deixa a decisão de participar ou não do Projeto de recuperação sob responsabilidade do estudante, eximindo seu dever, enquanto Estado. Ainda no que concerne aos projetos de recuperação ofertados, compreendemos que os estudantes dos primeiros dois anos do ensino fundamental se encontram em processo de aquisição e apropriação da língua materna como objeto de estudo, e que a recuperação talvez não seria eficaz na recomposição da aprendizagem para este público. Mas, o que nos chama a atenção na pesquisa, é o fato de o governo deixar de ofertar qualquer tipo de apoio a esses estudantes, uma vez que também tiveram o processo de ensino e de aprendizagem interrompidos pelo contexto pandêmico nos dois últimos anos da educação infantil, entre 2019 e 2021, etapa extremamente importante para a continuidade dos estudos no ensino fundamental.

No tocante às parcerias (Bem Comum, Fundação Lemann, Instituto Natura e outros) que os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) têm aderido, escancaram a mínima participação do Estado em seu papel básico de estar à frente de Políticas Públicas voltadas à educação, deixando essa função fundamental para as coparticipações que estabelece, sendo estas instituições privadas que revelam os resultados deploráveis em que a educação pública se encontra, tendenciando a sociedade a descaracterizar a educação pública como patrimônio cultural.

Desse modo, verificamos a superficialidade nas ações de Políticas Públicas à medida que constatamos a condução dessas ações por escolhas partidárias; pouca ênfase na formação continuada de professores com oferta de cursos de poucas horas, a distância, por adesão e com sua adequação automática às competências da BNCC (Brasil, 2018a); destaque à meritocracia na estruturação de uma nova avaliação de larga escala com foco na oralização; publicação, a nível estadual, de resoluções de recuperação da aprendizagem por tempo determinado de um ano incluindo momentos de recesso escolar nos meses de janeiro e julho, deixando assim, sob à incumbência do professor, a responsabilidade para a recomposição da aprendizagem.

Destacamos também, a necessidade de continuidade da pesquisa abordando essa temática. Primeiramente, em decorrência da complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem da leitura. Em seguida, pela recente implantação e implementação da Avaliação em larga escala de Fluência em Leitura na rede pública de ensino. Constatamos que a Avaliação ainda tem passado por mudanças estruturais e organizacionais no processo de desenvolvimento. A exemplo disso, o anúncio ao término dessa pesquisa, pela SEDUC-SP, da Avaliação Somativa de Fluência em Leitura proposta para o fim de 2023, objetivando pela Secretaria realizar análise comparativa em relação à avaliação estudada nessa pesquisa. O novo formato contará com duas modalidades: avaliação amostral e censitária, sendo esta última, com análise do resultado feito pelo professor aplicador, e não mais somente pelo aplicativo. Compreendemos essa mudança como favorável por humanizar o processo de aplicação, análise e integrar o professor na construção dos resultados, podendo este, em momento oportuno, ser capaz de realizar a avaliação de maneira autônoma. Contudo, nossa preocupação se evidencia na necessidade de formação sólida e contínua do professor, intencionando obter conhecimento e segurança para realizar a avaliação, fazer a análise dos dados, estabelecer um perfil leitor adequado e de forma que esses dados possam trazer elementos fundamentais para o redirecionamento no ensino da leitura. Logo, essa é uma pesquisa que não se encerra aqui.

## REFERÊNCIAS

ARMBRUSTER, B. B.; LEHR, F.; OSBORN, J. **Reading first: The research building blocks for teaching children to read**. Washington: National Institute for Literacy, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. Construção do instrumento Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT). *In*: BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. (eds.). **Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT)**. São Paulo: Vetor, 2018, p. 35-50.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 29 out. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019c. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc>. Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=db5UTW65keZpWT07b>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 fev. 2020.

BRASIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. **CENPEC Educação**. Brasília: UNICEF, 2021a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contextos**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. *In*: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 25 dez. 2023.

CABREIRA, M. C.; BAUMGÄRTNER, C. T. Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. *In*: COSTA-HUBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 41 - 69.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Resultados - Avaliação de Fluência – Resultados Atuais**. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/parc.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CARDOSO, B.; GUIDA, A.; SEPÚLVEDA, A.; PAULET, N. Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 esp. p. 94-96, 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/372>. Acesso em: 19 set. 2022.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará - Brasil. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, maio 2020.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/ refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n.

2, p. 430, jun. 2020. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/347553310\\_Formacao\\_de\\_professores\\_nu\\_ma\\_perspectiva\\_plurilingue\\_para\\_o\\_acolhimento\\_linguistico\\_de\\_estudantes\\_migrant\\_es\\_refugiados](https://www.researchgate.net/publication/347553310_Formacao_de_professores_nu_ma_perspectiva_plurilingue_para_o_acolhimento_linguistico_de_estudantes_migrant_es_refugiados). Acesso em: 14 jul. 2022.

DAANE, M. C.; CAMPBELL, J. R.; GRIGG, W. S.; GOODMAN, M. J.; ORANJE, A. **Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005. Disponível em:  
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006469.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em:  
<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf> Acesso em: 02 jan. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**, Florianópolis: Insular, 2002. Disponível em:  
<https://pesquisa.bvsalud.org/porta/resource/pt/biblio-1075087>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DICIO. *In: Dicionário Online de Português*. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em:  
<https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora. v. 7, n. 1/2, p. 95-111, jan./dez., 2003. Disponível em:  
[http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/a\\_linguagem\\_em\\_bakhtin.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/a_linguagem_em_bakhtin.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em:  
[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6109/5/Gisele%20\\_Dossena2022.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6109/5/Gisele%20_Dossena2022.pdf). Acesso em: 18 set. 2022.

EHRI, L. C. Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *In: STAINTHORP, R.; TOMLINSON, P. (eds.). Learning and teaching reading*. London: Whurr Publishers Limited, 2002. p. 7-28.

EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, M. **Marx: transformar o mundo**. São Paulo: Editora FTD, 1989.

GERALDI, W. J. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, W. J. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.

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

GOBERT, I.; MULLER, L. G. D. Políticas públicas. **Revista nova Atenas de educação e tecnologia**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007.

GOMES, M. M. Saeb: definição, características e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 6, p. 17- 33, mar. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>. Acesso em: 05 jun. 2022.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decodificação, leitura e deficiência de leitura. **Educação Corretiva e Especial**, v. 7, n. 1 p. 6-10, nov. 1986. Disponível em: <https://sci-hub.st/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 18 jul. 2022.

HOLENSTEIN, E. **Introdução ao pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; COLS, P. P. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702-714, may. 2005. Disponível em: [https://faculty.washington.edu/rhudson/hudson\\_lane\\_pullen\\_readingfluency\\_2005.pdf](https://faculty.washington.edu/rhudson/hudson_lane_pullen_readingfluency_2005.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2022.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading Research Quarterly, APA PsycNet**, v. 45, n. 2, p. 230-251, nov. 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-08277-004>. Acesso em: 15 jul. 2022.

LA BERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. **Cognitive Psychology**, v. 6, n. 2, p. 293-323, apr. 1974. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0010028574900152?via%3Dihub>. Acesso em: 05 jul. 2022.

LADEIRA, M. E. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 143, dez. 2004. Disponível

em: [https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos\\_teses\\_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf](https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos_teses_dissertacoes/artigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 1993.

Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5371933/mod\\_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5371933/mod_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf). Acesso em: 03 jul. 2022.

MACHADO, M. L. C. A.; LOPES, P. S. V. C.; SANTANA, A. P. Os sentidos da alfabetização na BNCC: Leituras a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, v. 26, n. 52, p. 50-81, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2989/3383>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MATEUS, M. H. M. Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos. *Palavras - Revista da Associação de Professores de Português*, v. 28, p. 79-98, 2004.

MATIAS, N. C. F. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. **Psico - USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 567- 578, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pusf/a/NTQyrD9mbT6qGbpvNCCd63f/?format=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MARIANI, B. Por que ler Roman Jakobson na atualidade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 407-430, jan.-jun., 2015. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3145>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985

MORAES, A. S. F. Educação permanente: a saída para o trabalhador na era da qualidade total. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n 185, p. 33-51, jan./abr. 1996. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1191/930>. Acesso em: 29 out. 2022.

MOTA, M. M. P. E. Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 3, p. 347-351, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 nov. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da educação do campo. *In*: MUNARIM, A.; BELTRÂME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47 - 80.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA-JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho decente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.) **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020. p. 207- 228.

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da educação do campo. *In*: MUNARIM, A. et al. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-80.

POPKEWITZ, T. S. (ed.). **Critical Studies in Teacher Education - Its Folklore, Theory and Practice**. Lewes: The Falmer Press, 1987.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 out. 2022.

QUEIROGA, F. **Orientações para o Home Office durante a pandemia da Covid-19**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

RASINSKI, T. Creating fluent readers. **Educational Leadership**, v. 61, n. 6, p. 46-51, 2004. Disponível em: [https://lrl.appstate.edu/reading\\_resources/RASINSKI\\_04.pdf](https://lrl.appstate.edu/reading_resources/RASINSKI_04.pdf). Acesso em: 18 nov. 2023.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **The Reading Teacher**, v. 59, p. 704 - 706, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, S.; SANTANA, J. L.; SANTANA, A. L. F. A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar. *In*: 8º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES; 9º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL. 2015. Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: Universidade Tiradentes, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27855734-A-variacao-linguistica-e-o-preconceito-linguistico-no-ambito-escolar.html> Acesso em: 03 set. 2022.

SARDENBERG, C. M. B.; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. *In*: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. **Ensino e gênero perspectivas transversais organização**. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/>. Acesso em: 10 maio 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2018. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo\\_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf). Acesso em: 29 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº. 96 de 08 de outubro de 2021.** Institui o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem do 3º ao 6º ano do ensino fundamental. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202110080096>. Acesso em: 19 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº. 26 de 11 de abril de 2022.** Altera e acrescenta dispositivo na Resolução SEDUC 96, de 08-10-2021, que institui o Projeto Aprender Juntos para recuperação, reforço e aprofundamento diferenciados por níveis de aprendizagem dos 3º aos 6º anos do ensino fundamental. São Paulo: SEDUC, 2022a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202204110026>. Acesso em: 30 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº. 13 de 28 de janeiro de 2022.** Institui o Projeto de Reforço e Recuperação das aprendizagens e dispõe sobre a atribuição de aulas específicas para este fim. São Paulo: SEDUC, 2022b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2013.PDF?Time=14/02/2022%2010:58:12>. Acesso em: 29 out. 2022.

SANTANA, C. Q; ANDRADE, I. S; SANTOS, V. F. D. Gênero e marxismo: 166 contribuições para a história das ciências. **Germinal: marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 204-2014, abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, W. **O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade**. São Paulo: Sundermann, 2016.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: B. M. de F. Villas Boas. (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2002, v. 1, p. 65-81.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000, Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 29 out. 2023.

TEIXEIRA, E. C. O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, n. 200, p. 9, 2002. Disponível em: <http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

TRESCASTRO, L. B. Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 85 - 107, mar. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87923375005>. Acesso em: 03 set. 2022.

UNDIME. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Nota técnica nº 1 de 2023**. Programa pela Alfabetização em Regime de Colaboração Programa Educa Juntos SP. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/nota-tecnica-no01-de-2023-programa-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao-programa-educa-juntos-sp/> Acesso em: 03 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

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