

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

Assessment of Reading Fluency in relation to the BNCC Proposal for the Initial Years of Elementary School (1st And 2nd Years)

Marília Tereza Generoso VIEIRA

Universidade de Taubaté

mariliatgvieira@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6458-5561>

RESUMO: Esta pesquisa concentra-se na Avaliação de Fluência Leitora administrada em 2022, nas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de escolas municipais do Estado de São Paulo. Foi observada uma falta de harmonia entre a BNCC (Brasil, 2018) e questões específicas dessa Avaliação, o que levou ao objetivo de investigar a correlação entre os requisitos delineados nas quatro variações desta Avaliação e as diretrizes propostas neste documento para o ensino da leitura nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Teoricamente, baseia-se na concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 2003), na concepção sociocognitiva de leitura (Marcuschi, 2008, entre outros), nos conceitos de fluência de leitura (Meggiato; Corso; Corso, 2023) e multiletramentos (Rojo, 2012). Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, do tipo documental (Godoy, 1995). Os resultados mostram que a avaliação se baseia em um conceito de leitura que não está alinhado aos objetivos de aprendizagem e habilidades prescritos pela BNCC. A avaliação carece de três componentes essenciais para avaliar a fluência de leitura, pois concentra-se na automaticidade e prosódia, negligenciando a compreensão. Além disso, não incorpora adaptações para alunos com deficiências, exceto para aqueles com deficiência visual. Consequentemente, conclui-se que esta Avaliação requer um processo de reorganização para cumprir efetivamente seu propósito.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Fluência de leitura; Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT: This research focuses on the Reading Fluency Assessment administered in 2022, in second year elementary school classes in municipal schools in the State of São Paulo. An absence of harmony was observed between the BNCC (Brazil, 2018) and specific questions of this Assessment, promoting an investigating into the correlation between the requirements outlined in the four variations of this Reading Fluency Assessment and the guidelines proposed in this document for the teaching of reading in the 1st and 2nd years of Elementary School. Theoretically, it is based on the Bakhtinian conception of language (Bakhtin, 2003), on the socio-cognitive conception of reading (Marcuschi, 2008) and on the concepts of reading fluency (Meggiato; Corso; Corso, 2023) and multiliteracies (Rojo, 2012). Methodologically, it is a qualitative,

documentary-type research (Godoy, 1995). The results show that the assessment is based on a reading concept that is not aligned with the learning objectives and skills prescribed by the BNCC. The assessment lacks three essential components for evaluating reading fluency, as it concentrates on automaticity and prosody, neglecting comprehension. Furthermore, it does not incorporate adaptations for students with disabilities, except for those who are visually-impaired. Consequently, it is concluded that this Assessment requires a reorganization process to effectively fulfill its purpose.

KEYWORDS: Assessment; Reading fluency; Literacy; Common National Curriculum Base.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em um recorte de minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (Vieira, 2023), cujo tema é a Avaliação de Fluência Leitora aplicada em 2022, nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, ao final do ciclo de alfabetização, nas escolas das redes municipais do estado de São Paulo, algumas em parceria com o Programa Mais Alfabetização, do Governo Federal.

Essa Avaliação foi elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, e envolve a leitura de palavras, de pseudopalavras e de um texto. É realizada de maneira individual, com todo o processo gravado por um aplicativo de telefone e enviado para a plataforma CAEd, que posteriormente gera o resultado e o envia para as escolas. Um professor que não é o da sala auxilia a realização da avaliação e dá os comandos e orientações às crianças.

Como professora de turmas de alfabetização, observei a falta de sintonia entre o que propõe a BNCC (Brasil, 2018) para as práticas de leitura e escuta, para essa etapa do ensino, e os critérios e objetivos dessa Avaliação de Fluência Leitora. Diante das limitações percebidas na Avaliação, que à primeira vista parecia não contemplar de forma abrangente o planejamento e esforço de dois anos empregados pelos professores da escola na tentativa de atender aos objetivos de aprendizagem e habilidades prescritos pela BNCC (Brasil, 2018), senti a necessidade de investigar mais profundamente esse assunto. Para a área da Avaliação, para a formação continuada e pré-serviço do professor, compreender melhor esse instrumento de avaliação é crucial, pois ele pode revelar aspectos importantes da realidade da escola pública atual, do processo de ensino-aprendizagem, dos instrumentos de avaliação em larga escala e, principalmente, das habilidades de leitura dos alunos.

Nesse contexto, surgiu a pergunta de pesquisa: Qual a relação entre as quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas nas classes de 2º ano do Ensino Fundamental, em 2022, em uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, e a proposta de leitura da BNCC (Brasil, 2018) para os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental? A fim de responder a essa pergunta, estabeleceu-se o objetivo de investigar a relação entre o que foi exigido nas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas em salas de 2º ano, em 2022, e o que é proposto para o ensino de leitura no documento BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos estabelecidos foram: 1) descrever e interpretar as características dessas quatro variações da Avaliação de Fluência Leitora aplicadas, em 2022; 2) estabelecer as convergências e/ou divergências que resultam da comparação dessas quatro avaliações com as propostas da BNCC (Brasil, 2018) para a leitura nos 1º e 2º anos.

Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção de linguagem como construção sócio-histórica, a partir da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003; Volochínov, 2017), na concepção sociocognitiva de leitura (Marcuschi, 2008, entre outros autores) e no conceito de multiletramentos (Rojo, 2012; Grupo Nova Londres, 2021). Esses fundamentos teóricos foram escolhidos porque a BNCC (Brasil, 2018) não explicita suas referências teóricas, contudo assume esses pressupostos visando ao desenvolvimento de habilidades de leitura (Lopes-Rossi, 2021). Somam-se a esses os conceitos vigotskianos de desenvolvimento dos processos simbólicos e formação dos conceitos científicos (Vygotsky, 1989; 2001) e, ainda, o conceito de fluência em leitura (Meggiato; Corso; Corso, 2023), que têm estreita relação com a fase de alfabetização e com a Avaliação em tela nesta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa que busca descrever os dados, analisar situações ou relações pertinentes a eles, descobrir ou ampliar aquilo que já é conhecido e, em consequência, conduzir a pesquisa por diversos caminhos para compreender os fenômenos envolvidos (Godoy, 1995). Quanto ao tipo, é uma pesquisa documental, realizada a partir da coleta e estudo de documentos já disponíveis (Lakatos; Marconi, 2003). No caso desta pesquisa, os documentos analisados são quatro Avaliações de Fluência Leitora aplicadas nas turmas de 2º ano, em 2022.

Na sequência, são apresentados os pressupostos teóricos, uma síntese do que propõe a BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de leitura na fase de alfabetização, as descrições, as análises e interpretações das quatro versões da Avaliação de Fluência Leitora e as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conjunto de habilidades e competências que as crianças devem desenvolver na fase de alfabetização, que é a que interessa especificamente a esta pesquisa, é definido pela BNCC (Brasil, 2018). Sendo assim, após homologado o documento, as redes de ensino, os estados e os municípios tiveram um tempo para se adequar às novas propostas e construir seus currículos. O documento menciona inúmeros conceitos teóricos, embora não explice suas referências, o que dificulta o trabalho do professor. Inferir as bases teóricas e buscar se aprofundar nelas faz parte do empenho dos professores em transpor as prescrições para a prática. Para esta pesquisa, mostraram-se relevantes os pressupostos que são apresentados nesta seção.

A concepção sócio-histórica de linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2003; Volochínov, 2017), perpassa todas as propostas do componente Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2018). Os estudos do filósofo russo da linguagem Mikhail Bakhtin e seu círculo de pesquisadores, desenvolvidos no início do século XX, contestaram a concepção estruturalista

de linguagem que vigorava naquela época. Defendem esses autores que a língua deve ser estudada em sua relação com os mais diversos campos da atividade humana, em funcionamento.

Explica Volóchinov (2019, p. 257) que a linguagem se amplia alcançando um universo de possibilidades; "sem a linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão, assim como não há expressão sem as suas condições sociais reais e sem os seus participantes reais". As produções de linguagem (enunciados) são exemplares de gêneros discursivos e, na escola, não interessam apenas o estudo e a compreensão dos seus elementos composicionais verbais. Esses elementos, associados aos não verbais, se conectam na forma de organização textual do gênero a partir dos vários fatores da situação de comunicação em que os enunciados se realizam.

Os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são concretos e únicos e compreendem as características e especificidades de cada área da atividade humana (campo de atuação). Bakhtin (2003) explica que refletem as especificidades de um gênero pelo conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pelas diversas possibilidades de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A BNCC (Brasil, 2018) prescreve o trabalho com práticas de linguagem a partir de exemplares de gêneros discursivos adequados à faixa etária dos alunos, e não a partir de frases soltas ou descontextualizadas.

Assim, a compreensão dos elementos linguísticos, dos aspectos gramaticais e da organização textual precisa estar atrelada a um contexto, corroborando a perspectiva Bakhtiniana de que os enunciados se formam a partir das relações dialógicas com enunciados passados e presentes. Projetam enunciados futuros pelas atitudes responsivas do leitor, réplicas do ouvinte/escritor. Enfim, a concepção bakhtiniana de linguagem e de mundo somente concebe as produções de linguagem inseridas em um contexto sócio-histórico; e o ser humano, em sua responsabilidade social, enquanto sujeito que participa do diálogo social de maneira ativa. Todo esse processo caracteriza a propriedade dialógica da linguagem, pela qual o sujeito se constrói na interação social, pela história, pela participação no diálogo social.

A concepção sociocognitiva de leitura se articula muito bem com essa perspectiva sócio-histórica de linguagem (Lopes-Rossi, 2021). A compreensão leitora vista apenas como decodificação é antiga e insuficiente, pois considerava a língua apenas como um código, envolvendo os sinais gráficos. Solé (1998) esclarece que é necessário compreender a decodificação como uma das partes do processo laborioso e complexo que envolve a leitura. Essa é uma etapa de leitura bastante exigida dos alunos na fase de alfabetização, no entanto, é apenas uma das muitas operações cognitivas a serem realizadas no processo de compreensão leitora (Sousa; Gabriel, 2009). A leitura é um processo cognitivo amplo, que envolve diversos tipos e níveis de processamento cognitivo.

O processo de compreensão textual depende da motivação do leitor, de seu objetivo de leitura e da relação que estabelece entre o texto e seus conhecimentos prévios (Solé, 1998). Segundo Marcuschi (2008), os conhecimentos prévios do leitor incluem: conhecimentos linguísticos, sociais, de regras de comportamento ou cultura de uma sociedade, factuais e históricos. Estudos de base sociocognitiva estabeleceram que a leitura envolve a produção de sentidos, em uma atividade inferencial complexa. As inferências são sentidos novos, construídos à medida que o leitor relaciona as informações extraídas do texto com seus conhecimentos (Coscarelli, 2002). Como resultado das diferenças individuais, leitores podem chegar a inferências diferentes para um mesmo texto. Koch e Elias (2006, p. 11) destacam essa complexidade da atividade inferencial (de compreensão) explicando que o leitor interage com as informações do texto mobilizando “um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. O texto se insere sempre em determinada situação e se contextualiza em relação à cultura, ao momento histórico, às crenças, às ideologias.

As habilidades de leitura (estratégias cognitivas, inconscientes) para construir representações mentais sobre o texto e para estruturar e organizar inferências também variam de leitor para leitor. A escola pode contribuir com a prática de estratégias metacognitivas, que são aquelas que ocorrem de maneira consciente pelo leitor e fazem parte de um processo que precisa ser praticado com a mediação do professor. Se bem assimiladas pelo leitor, essas estratégias se transformam em habilidades de leitura, tornando-se parte dos processos cognitivos inconscientes (Lopes Rossi, 2021).

A leitura, na atualidade, também não se restringe apenas à compreensão do texto verbal ou dos textos impressos. A BNCC (Brasil, 2018) prescreve, já para os anos iniciais, a valorização de práticas que envolvam os multiletramentos, de modo a considerar uma proposta que valorize as diferenças culturais existentes em nosso país, além de abranger a cultura digital e diferentes linguagens que permeiam a nossa sociedade.

A leitura na fase de alfabetização, que é o cerne desta pesquisa, já vem sendo relacionada a contextos de letramento desde a concepção desse conceito, nos anos 1970 e 1980 (Kleiman, 1995; Paulino; Cosson, 2009; Soares, 2002). A alfabetização assim contextualizada ocorre desde que a criança nasce, porque está inserida em um ambiente letrado e tem contato com palavras, com pessoas que leem, com placas, com textos multimodais. A escola, importante agência de letramento, não pode cometer o erro de limitar-se à alfabetização apenas como codificação e decodificação, desconsiderando o letramento como prática social, defende Kleiman (1995).

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

aprendiz deve agir de maneira ativa, deve refletir sobre o que está aprendendo para poder compreender e transformar em conhecimento tudo aquilo que o meio oferece. Segundo Rojo (2009), é preciso que haja um investimento muito amplo na etapa de alfabetização, considerando que existem vários “níveis de alfabetismos”. Esses níveis estão ligados a quanto o indivíduo pode compreender na leitura e produzir na escrita de textos e frases, desenvolvimento que se relaciona também à inserção da etapa de alfabetização em um contexto de multiletramentos.

Um grupo de dez pesquisadores de vários países, que se reuniu na cidade de Nova Londres (Connecticut, EUA), em 1994, e ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (*New London Group*), propôs que o termo letramento fosse ampliado para além da língua e recebesse a denominação de “multiletramentos” (Paulino; Cosson, 2009; Rojo, 2012). A publicação original dessa proposta é de 1996. Neste artigo, o texto desses autores será citado a partir da tradução publicada no Brasil, em 2021 (Grupo Nova Londres, 2021). O Grupo defende que as novas demandas de cunho tecnológico, envolvendo a multiplicidade de canais de comunicação, e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo atual exigem nova abordagem na escola. Propuseram que o letramento, conceito que já havia se estabelecido naquela época, fosse ampliado para incluir a multiplicidade de discursos em dois aspectos principais.

O primeiro amplia a ideia da cultura multifacetada, incorporando as demandas escolares ao contexto do mundo globalizado em que vivemos. Nesse aspecto, entra a pluralidade de textos circulantes na nossa sociedade. O segundo aspecto traz à tona as tecnologias da informação e o contexto multimidiático, causado pelo alastramento dos canais de comunicação e das mídias que ampliam a participação social das pessoas e favorecem a diversidade cultural e multicultural. A aprendizagem também é afetada por essas tecnologias e pelas multimídias; o contexto escolar deve levar em conta todos esses fatores.

Os autores se preocupam com a esfera da cidadania, com a diversidade linguística e cultural, com o reconhecimento das diferenças culturais existentes na escola e sociedade. Conforme o Grupo Nova Londres (2021), a escola tem um papel de extrema importância na formação para os multiletramentos e cabe a ela exercer as bases para a construção do alicerce da criticidade, ao formar sujeitos que saibam exercer seu papel de fala, saibam compreender os discursos e refletir sobre os mesmos. Rojo (2012) explica que o primeiro sentido de “multi”, do conceito “multiletramentos” representa a multiplicidade de linguagens, ou seja, o conjunto que compõe e dá sentidos aos textos atuais, que inclui a diagramação, imagens, fotos, vídeos, links e o que mais compuser os textos. Nesse caso, os textos são formados por várias linguagens (multissemiose ou multimodalidade) e demandam maior esforço para a compreensão e para leitura crítica. O segundo sentido de “multi” vai um pouco mais além, trazendo a noção de multiculturalidades, para além das práticas de comunicação e informação. É um sentido que

valoriza o todo da diversidade de culturas e de manifestações pelas linguagens.

Praticar esse conceito amplo de multiletramentos, que envolve uma gama de competências e habilidades, é dever da escola, e a BNCC (Brasil, 2018) assume esse compromisso. O desenvolvimento da leitura na fase de alfabetização, portanto, deve se desenvolver em uma perspectiva sócio-histórica da linguagem, em um contexto de multiletramentos, visando, entre outras capacidades, a fluência de leitura.

O construto teórico “fluência de leitura” recebeu uma detalhada revisão integrativa por Meggiato, Corso e Corso (2023). As autoras mencionam que há muitas pesquisas sobre reconhecimento de palavras e compreensão, contudo quase não há pesquisas sobre os aspectos que caracterizam a fluência de leitura. Alguns estudiosos definiram fluência apenas como a capacidade de reconhecer palavras, mas estudos recentes concordam que “precisão, automaticidade e prosódia contribuem para o construto fluência” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 3). Em consequência da abrangência do termo “fluência de leitura”, é possível perceber várias definições de fluência, e “[...] as definições enfatizam de modo variável tais componentes e ainda não deixam claro se a fluência contribui para a compreensão, ou se a compreensão promove fluência, ou, ainda, se a relação é recíproca” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 3).

O foco da nossa pesquisa são os leitores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aquele leitor em processo de formação. Como afirmam as autoras Meggiato, Corso e Corso (2023), a criança, quando está no início da alfabetização, apresenta as características do leitor disfluentes, com a leitura focada na decodificação, de maneira pausada e devagar. Geralmente ignora os sinais de pontuação do texto e lê sem expressão. A leitura das crianças em fase de alfabetização se inicia pela rota fonológica, que é aquela que dá ênfase à conversão grafema-fonema. Conforme o processo de alfabetização vai se desenvolvendo, ampliando o repertório de palavras, as crianças passam a ler de forma mais fluente. Sendo assim, “A fluência, portanto, é demonstrada durante a leitura através da facilidade de reconhecimento de palavras, ritmo, fraseado e entonação do discurso, envolvendo precisão, automaticidade e prosódia” (Meggiato, Corso; Corso, p 4, 2023).

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

A automaticidade consiste em questões que envolvem a velocidade no ato de ler. Isso se

relaciona também com o conhecimento lexical em decorrência de que quanto mais se lê, mais se constrói um repertório léxico e se desenvolve a precisão. Surge junto com a precisão, desse modo, a ausência de esforço (automaticidade). A decodificação passa a ocorrer de maneira mais rápida. Como consequência, é possível que o leitor consiga se dedicar a aspectos de compreensão. Segundo as autoras, para os leitores fluentes, “a decodificação é automática, havendo o reconhecimento das palavras sem esforço consciente, o que facilita a compreensão” (Meggiato; Corso; Corso, 2023, p. 4).

A prosódia, outro componente da fluência em leitura, refere-se a noções para além da semântica. Envolve ritmo e musicalidade para transmitir o código escrito para o oral. Dessa maneira, envolve aspectos como a entonação, as pausas, o respeito aos sinais de pontuação do texto, a expressão ao que se lê, a manutenção da entonação que garante os significados e, principalmente, a entonação de início e fim das sequências de fala.

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

Quadro 1: Características de diferentes formas de avaliar fluência de leitura

Avaliação de fluência focada	O que é observado	Lacunas; problemas; vantagens
No nível da palavra. Exemplo: leitura de listas. (palavras ou pseudopalavras)	Precisão (reconhecimento de palavras). Automaticidade (a velocidade no processamento cerebral ativado durante o processo de leitura).	Foco apenas na decodificação: precisão e automaticidade. Não contempla a compreensão. Listas podem conter palavras que não se relacionam entre si. Não contempla a fluência de leitura textual, pois se relaciona ao processamento de informações no nível apenas da palavra isolada.
No nível da sentença	Contempla as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Compreensão.	Vantagens: mede as três dimensões da fluência. Contempla a compreensão da frase.
No nível do texto	Contempla as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Contempla compreensão do texto.	Há um contexto - palavras que se relacionam entre si. Fluência e compreensão podem ser relacionadas. Processamento da palavra e para além da palavra. É possível identificar as dificuldades dos alunos – seja da ordem de fluência, seja de compreensão – e definir estratégias para possíveis intervenções.

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

No trabalho com o desenvolvimento da fluência leitora dos alunos, conceitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, desenvolvidos por Vygotsky (2001), são de grande importância.

O ambiente escolar sempre deve propor à criança desafios, para que seja possível que ela coloque em jogo todos os seus conhecimentos. Os desafios devem estar de acordo com o nível em que a criança se encontra e o desenvolvimento deve ser apoiado em seus pares ou no auxílio do professor. Dessa forma, é preciso considerar a dimensão social do ser humano e entender como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as ações que regem essas funções, como o desenvolvimento da fala, da capacidade de planejar e executar ações. A internalização é a forma pela qual o que é experimentado externamente pelo indivíduo resulta em uma experiência intrapsíquica, tornando esse processo tão importante para o desenvolvimento (Vygotsky, 2001).

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

O fator cultural, de acordo com Vygotsky, é intrínseco à natureza humana e tem como seu cerne o aspecto histórico. Por conseguinte, ele acompanha a evolução e o desenvolvimento tanto da espécie humana quanto do indivíduo, moldando o funcionamento psicológico do ser humano (Oliveira, 1992, p. 24). Assim, as palavras se tornam mediadoras na relação do indivíduo com o mundo (p. 28). A BNCC (Brasil, 2018) está alinhada com as proposições de Vygotsky (2001), assumindo que a formação de conceitos é parte integrante do processo de desenvolvimento da criança, que está em constante aprendizagem e estruturação de seus processos mentais. Os professores atuam como mediadores para que as crianças desenvolvam tanto o pensamento quanto a linguagem. A palavra é o meio pelo qual a criança comprehende e participa das relações sociais, interagindo com o ambiente e com os outros. A cultura desempenha um papel de extrema importância na constituição do ser humano, moldando e desenvolvendo o aspecto psicológico do homem. Portanto, o papel do professor é crucial, sendo o agente mediador na construção do conhecimento que auxiliará os alunos a internalizarem e organizarem os conceitos.

A mediação do professor por meio do ensino também contribui para a aquisição do conhecimento científico. Esse processo de construção de conceitos mais amplos, que as crianças

não aprendem na vida cotidiana, ocorre por meio da intervenção dos professores e da interação com os colegas. Nesse processo, é possível ampliar esses conceitos, classificando-os e explorando suas particularidades. Assim, ocorre a ampliação do significado do conceito, o processo de conscientização e a organização dos conceitos, que começa pela definição verbal e se estende para operações não espontâneas.

UM OLHAR NA PROPOSTA DA BNCC PARA A LEITURA NA FASE DA ALFABETIZAÇÃO

A BNCC (Brasil, 2018) propõe a educação de maneira integral, voltada às demandas de uma sociedade que tem como intuito promover um olhar inovador e inclusivo. Como foco do processo educativo, questões importantes como “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018, p. 14) devem ser enfrentadas. Além de oportunizar às crianças uma formação que envolva seu reconhecimento no contexto social e cultural, a educação deve promovê-las em todos os aspectos, como criticidade, criatividade, colaboração, resiliência, responsabilidade consigo e com o outro. Cabe mencionar que o documento carrega sempre as questões do envolvimento da tecnologia no cotidiano das pessoas, das culturas digitais e do protagonismo e desenvolvimento humano global como cerne de seu propósito. Contudo, sempre deixa clara a necessidade de erradicar a fragmentação disciplinar dos conhecimentos e fornecer às crianças e adolescentes propostas que tenham ligações com a vida real, favorecendo a aprendizagem e o projeto de vida.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (concepção bakhtiniana já exposta), com uso das TDIC, uma vez que o período em que vivemos impõe essa necessidade. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve se desenvolver sempre com um trabalho voltado aos contextos de produção, à linguagem em situações de uso real, com intencionalidade no que envolve as atividades de leitura, escuta, produção de textos, TDIC, mídias e semioses. O documento afirma a necessidade que a escola tem de “contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções” (Brasil, 2018, p. 69), visando às muitas demandas sociais, ao uso ético das TDIC e ao debate sobre essas práticas e usos.

A leitura, no documento, representa uma gama ampla de possibilidades que perpassa o texto escrito; envolve imagens estáticas e em movimento; valoriza o som e diversos gêneros digitais. Em relação às habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelos estudantes, o documento recomenda planejamento e articulação ao contexto que permeia os gêneros discursivos que circulam nos diversos campos da atividade humana.

As habilidades de interesse desta pesquisa envolvem as Práticas de Linguagem de leitura e escuta, em todos os campos de atuação. Os objetos de conhecimento dos quadros das habilidades gerais do 1º ao 5º ano são: Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (EF15LP01); Estratégia de leitura (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04). Assim, o documento explicita que as estratégias de leitura são de fato importantes para o desenvolvimento e formação do leitor, desde a fase de alfabetização. Ao professor cabe o trabalho de mediar antecipações, inferências e localização de informações no texto, que são imprescindíveis para a formação do leitor. Os conceitos teóricos sobre leitura apresentados neste artigo ficam subentendidos nesses objetos de conhecimento.

Nas práticas de linguagem do campo da vida cotidiana e do campo artístico literário, o documento apresenta os seguintes objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes: Leitura de imagens em narrativas visuais (EF15LP14); Formação do leitor literário (EF15LP15); Leitura colaborativa e autônoma (EF15LP16); Apreciação estética/Estilo (EF15LP17); Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica (EF15LP18).

Especificamente para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo foco é a alfabetização, os objetos de conhecimentos para todos os campos de atuação são: Protocolos de leitura (EF01LP01); Decodificação/Fluência de leitura (EF12LP01); Formação de leitor (EF12LP02). Outras habilidades relacionadas à leitura são separadas pelos campos de atividades: da vida cotidiana, vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e, por fim, artístico e literário. No campo da vida cotidiana, o único objeto de conhecimento é a compreensão em leitura (EF12LP04), (EF01LP16), (EF02LP12).

No Campo da Vida Pública, o objeto de conhecimento e as habilidades são: Compreensão em leitura (EF12LP08); (EF12LP09); (EF12LP10). É interessante salientar que o documento destaca que a compreensão leva em conta o auxílio do professor, porque muitas crianças não são leitoras ainda, ou estão começando a decodificar a escrita e a desenvolver suas estratégias de leitura com o auxílio do professor. No campo das práticas de estudo e pesquisa, os objetos de conhecimento e as habilidades são: Compreensão em leitura (EF12LP17); Imagens analíticas em textos (EF02LP20); Pesquisa (EF02LP21). O último grupo de habilidades refere-se ao campo Artístico-literário. Não envolve questões sobre a compreensão em leitura, mas sim sobre a formação do leitor em aspectos de apreciação da estética ou estilo, com os objetos de conhecimento e as habilidades: Formação do leitor literário (EF02LP26); Apreciação estética/Estilo (EF12LP18).

A seguir serão apresentadas as características dos quatro modelos da Avaliação de Fluência Leitora que foram aplicados no ano de 2022 para a investigação sobre o quanto essa Avaliação se alinha ou se distancia da proposta desse documento.

AS CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA LEITORA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS COM O QUE A BNCC PROPÕE

A Avaliação da Fluência em Leitura foi elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd). Esse programa visa a um aprofundamento em prol do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica, por meio da Plataforma CAEd, com frentes de ação como: currículo, elaboração de material didático, percursos formativos, avaliações, tecnologias que podem auxiliar o processo de aprendizagem e acompanhamento pedagógico.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 15) afirma que há necessidade de se criarem critérios de avaliação que reúnam “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. Luckesi (2011, p. 21) observa que, a partir da avaliação, o trabalho docente pode ser melhor planejado, subsidiando “de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento”. Avaliação, portanto, é um componente importante no contexto escolar. Nas décadas finais do século XX, explica Luckesi (2022), surgiram as modalidades de investigação avaliativa denominadas “institucional” e de “larga escala”, com o objetivo de aferir o desempenho das instituições educacionais e oferecer subsídios, a partir de seus resultados, para planejamento, decisões e execução de propostas curriculares que visem à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A Avaliação de Fluência Leitora, objeto de análise deste artigo, é uma avaliação institucional e de larga escala, com o intuito medir “O desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira, no início do Ensino Fundamental” (CAED/UFJF, 2023). É aplicada ao final do ciclo de alfabetização. As quatro versões analisadas nesta pesquisa chegaram à escola nomeadas como: D0202, D0203, D0204 e D0205. Cada avaliação é composta por três partes: uma lista de 60 palavras de campos semânticos aleatórios, algumas monossílabas, outras com sílabas simples Consoante/Vogal (C,V) e, ainda, outras com sílabas complexas Consoante/Vogal (C,V; CCV; CVC; CCVC; CVV); uma lista de 40 pseudopalavras e um texto seguido de três perguntas.

O aplicador da prova mostra à criança primeiro uma lista contendo apenas três palavras e explica que a criança deverá realizar a leitura daquelas palavras como teste. Após, pergunta à criança se ela compreendeu a ordem que precisa seguir para a leitura das palavras e aguarda a sua confirmação. Na sequência, informa que gravará a leitura e dá início à avaliação. O aplicador lê

as instruções para cada a criança, em cada parte da avaliação, e a criança realiza a avaliação individualmente.

São considerados três critérios sobre o desempenho dos estudantes: a precisão da leitura, a prosódia e a compressão. Na leitura de listas de palavras e pseudopalavras, é mensurada a velocidade com que a criança realiza a leitura. Na leitura do texto, o esperado é que o estudante respeite sinais de pontuação, ritmos do discurso e entonação em determinadas passagens do texto. As questões são lidas pelo aplicador, que escolhe em qual categoria, entre “A a E”, a resposta da criança se encaixa, sendo “A” mais próximo da resposta esperada e “E” mais distante da resposta esperada ou ausência de resposta.

Os resultados, posteriormente, são apresentados e divulgados pela Plataforma CAEd, com o perfil de cada leitor. O perfil “Pré-Leitor” é daqueles que realizam apenas leitura de sílabas simples; o perfil “Leitor Iniciante” é daqueles que realizam leitura de listas de palavras e têm uma leitura silabada; e o perfil “Leitor Fluente” representa aqueles que realizaram a leitura atendendo aos critérios como prosódia, fluência, rapidez; aqueles que compreenderam as questões do texto e responderam dentro das categorias esperadas de resposta. Por fim, pode haver crianças que não realizaram nenhuma leitura.

A análise detalhada de cada uma das quatro versões da Avaliação da Fluência em Leitura (D0202, D0203, D0204 e D0205) mostrou que as quatro versões apresentam as mesmas características. Por limitação de espaço deste artigo, serão reproduzidas a seguir apenas as partes da versão D0202 da Avaliação e serão comentados os resultados da análise.

O quadro abaixo apresenta a lista de 60 palavras que constitui a primeira parte da Avaliação. Como se pode perceber, as palavras estão dispostas de maneira aleatória, sendo nome de animais, objetos do cotidiano, partes do corpo humano, palavras de uso diário.

Quadro 2: Primeira parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

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

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

• Encerrado o tempo para leitura, diga:

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

Ao observar essa primeira questão da Avaliação de Fluência Leitora, relativa a uma lista de palavras, podemos dizer que ela propõe apenas o nível de decodificação, que é esperado para alunos em fase final de alfabetização. Em relação aos estudos sobre a fluência de leitura, com base em Meggiato; Corso e Corso (2023), é possível afirmar que a leitura da lista de palavras permite observar o reconhecimento de palavras e a precisão com que o estudante realiza a leitura. Na proposta da avaliação, também é avaliada a velocidade, pois em determinado tempo a gravação se encerra, não permitindo novas possibilidades de leitura pelo aluno. Quando se observa somente a leitura de lista de palavras, que diz respeito apenas à decodificação, não é possível mensurar a prosódia e a compreensão. A questão contém palavras sem relação entre si, não permitindo que o estudante crie estratégias de leitura para antecipar, inferir ou prever uma palavra da lista. Não há sentido ou contexto real em relação ao conjunto de palavras.

Ao observar o que propõe a BNCC (Brasil, 2018), percebe-se que há indicações de leitura de listas, no entanto, há necessidade de se abordarem gêneros discursivos que façam sentido para

as crianças e cuja leitura possa ser realizada pelo professor ou pelos colegas. As listas precisam ter um sentido, uma coerência, como uma lista de chamada com os nomes das crianças da turma, uma lista de ingredientes para compor uma receita, uma lista de compras para uma ida ao supermercado.

A BNCC (Brasil, 2018) se baseia no pensamento de Vygotsky, já abordado, que remete à necessidade da construção de significados por parte do aprendiz e ao processo de formação de conceitos, que se dá por meio do desenvolvimento da palavra, por meio das relações que a criança constrói com experiências que ela já vivenciou. A leitura de lista de palavras soltas e aleatórias é uma divergência em relação a esses pressupostos teóricos sobre aprendizagem. A tarefa de leitura de palavras soltas também diverge dos pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem, pois não propõe a leitura em um contexto de comunicação, não estabelece nenhuma interação. A questão também não apresenta nenhum aspecto da pedagogia dos multiletramentos.

A segunda questão da Avaliação de Fluência Leitora se refere a uma lista de pseudopalavras e é apresentada como mostra o quadro 3.

Quadro 3: Segunda parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

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

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

(D01010717)

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

Essa lista de pseudopalavras foi a que atraiu maior interesse e inquietação por parte das crianças, pois elas indagaram, após a realização da avaliação: “Por que nós precisamos ler uma lista de palavras que não existem?”. Foi explicado a elas que era uma situação de teste, cujo objetivo era verificar se elas conseguiam ler (decodificar) mesmo que as palavras não tivessem

significado. Na BNCC (Brasil, 2018), não há sequer um item, seja objeto de aprendizagem, sejam habilidades a serem desenvolvidas, sejam itens que compõem o aprendizado de leitura e escrita, que mencione leitura de palavras que não existem. Em uma pesquisa no documento pelo termo “pseudopalavra”, não foi encontrado nenhum resultado.

Ao considerar essa questão pela concepção bakhtiniana de linguagem e vygotskiana de desenvolvimento cognitivo das crianças, é possível concluir que ela diverge desses pressupostos teóricos e, portanto, do que prescreve a BNCC (Brasil, 2018). Uma proposta de leitura de lista de pseudopalavras não se alinha a esses pressupostos porque eles valorizam o contexto, os enunciados concretos, as interações pela linguagem e, principalmente, o significado construído a partir das relações entre os falantes.

Retomando os conceitos de Vygotsky sobre as características do pensamento verbal, salienta-se que os conceitos são formados a partir da cultura e do contexto onde o indivíduo está inserido. A criança então convive com outros pares, com a família, com o cotidiano de forma geral e, a partir dessa convivência, vai aumentando o seu repertório de palavras, organizadas em categorias. A avaliação de Fluência em Leitura, ao propor a leitura de pseudopalavras, deixa de lado o fator histórico-cultural que acompanha a evolução e o “desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, p. 24). Por isso, não faz sentido, em uma perspectiva vygotskiana, trabalhar com pseudopalavras.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a leitura, no ciclo de alfabetização, deve ser realizada pela criança com o apoio do professor, ou em grupo com o apoio dos colegas e do professor. Dessa forma, o documento está em sintonia com a ideia de que a formação dos conceitos faz parte de um processo de desenvolvimento da criança. Esse processo se dá quando as funções psicológicas superiores são desenvolvidas e construídas ao longo da vida, e o contexto tem total importância para o desenvolvimento. A criança está em constante aprendizagem e em estruturação de seus processos mentais, e a mediação dos parceiros mais experientes, nesse caso os professores, contribui para que elas desenvolvam tanto o pensamento quanto a linguagem. Assim, Vygotsky (1992) defende que os conceitos são resultado das construções culturais e a premissa básica para o processo de desenvolvimento, após serem de fato internalizados pelos sujeitos. Nessa perspectiva, a palavra é o meio de compreensão para que a criança participe das relações sociais. Dessa forma, tendo como certo que essa questão de leitura de pseudopalavras não converge para a concepção de linguagem e de aprendizagem proposta pela BNCC (Brasil, 2018), resta verificar qual é o alcance da questão na aferição da fluência em leitura.

Com base em Meggiato; Corso e Corso (2023), é possível perceber que o foco dessa proposta é apenas a decodificação. Só dá para perceber se a criança é capaz de decodificar as palavras sem atribuir sentido a elas; apenas se pode ler por ler, perceber a relação entre os fonemas

e grafemas e dar som à palavra. A lista de pseudopalavras, além de não justificável teoricamente, é desnecessária porque a primeira lista já permite verificar a capacidade de decodificação da criança.

Na parte seguinte da avaliação, é proposto que as crianças leiam em voz alta um pequeno texto. Ao final, deverão responder a três questões, lidas pelo aplicador, que determina a categoria de resposta da criança. O título do texto da Avaliação D0202 é “*Ledo, o leopardo*”. A parte apresentada na avaliação é somente um fragmento do texto presente no livro “*365 Histórias para ler e ouvir*”. É possível observar que as listas de palavras (das questões anteriores) estão em letra em formato maiúsculo, já o texto está em formato de letra de imprensa, com letras maiúsculas e minúsculas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o estudante deverá desenvolver o conhecimento do alfabeto português do nosso país em seus diferentes formatos, seja de letra minúscula, maiúscula ou letra de imprensa e, portanto, compreender a relação entre as letras e atribuir sentido aos diferentes tipos de escritas. Nesse sentido, a prova converge para a proposta do documento.

Quanto às habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e explanadas na seção anterior, três se aproximam do que propõe a terceira questão da Avaliação de Fluência Leitora: são as de número (EF15LP15), cujo objeto de conhecimento é a “Formação do leitor literário”; (EF15LP16) e (EF15LP18), sobre o reconhecimento de textos literários como meio para se adentrar a essa esfera lúdica, garantindo o encantamento e valorizando a diversidade cultural, a leitura e compreensão com o foco nos textos narrativos e relação de textos com as ilustrações ou com outros recursos gráficos. A análise da questão apresentada a seguir, no entanto, mostrará que a questão pode verificar a fluência de leitura dos alunos em alguns aspectos, mas não contempla de modo satisfatório todas essas habilidades.

A leitura em voz alta do texto pelo aluno possibilita ao avaliador perceber as três dimensões da fluência de leitura: a precisão, a automaticidade e a prosódia. As respostas às três perguntas visam a verificar a compreensão. Sendo um texto narrativo, há um contexto em que as palavras se relacionam entre si. Na imagem abaixo é possível observar o texto que foi disponibilizado para a leitura dos estudantes.

Quadro 4: Terceira parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

- O texto a ser lido pelo estudante é:

Ledo, o leopardo

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

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

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

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

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

Em sendo um texto com começo, meio e fim, um trecho de uma história maior, mas que tem uma coerência interna, é possível dizer que está de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) porque esse documento traz como eixo central do trabalho o texto. O documento reafirma a necessidade de se trabalhar com textos que façam parte de um gênero discursivo e que circulem nas diferentes esferas humanas de atividades, de maneira contextualizada. O documento indica alguns gêneros como: fábulas, diferentes contos, poemas, cordéis, enfim, textos que contemplam a esfera literária. Também contempla o tratamento das práticas leitoras e suas dimensões, destacando a necessidade dos conhecimentos prévios do leitor para a construção dos sentidos, hipóteses a respeito do texto e, ao longo da leitura, associação das informações explícitas do texto a esses conhecimentos. Dessa associação resultarão as inferências, fundamentais para a compreensão. A Avaliação de Fluência em Leitura não propõe qualquer instrução ou procedimento de leitura para ativar conhecimentos prévios das crianças. Não há ao menos uma imagem para indicar a qual animal se refere o título.

É possível supor que muitas crianças não saibam qual animal é o leopardo. O texto não apresenta características do animal, apenas afirma que o animal aprecia correr. Um trecho suprimido é indicado pelo sinal de “[...]”. Provavelmente uma criança em fase de alfabetização não saberá o que significa esse sinal, nem conseguirá supor que o trecho foi suprimido. É possível que a criança tenha algumas dificuldades para a compreensão desse recorte da história e para fazer inferências, se não encontrar em seus conhecimentos prévios um referente para esse animal.

À vista dos fundamentos teóricos sobre a fluência de leitura, é possível afirmar que a leitura de um texto permite contemplar os seguintes aspectos: precisão, automaticidade e prosódia. A gravação da leitura garante a checagem desses aspectos. A prosódia não pode ser observada na leitura de palavras isoladas; será observada na leitura do texto se o leitor conseguir dar expressão e entonação adequadas para garantir o sentido, incluindo acentuação, pausas, sinais

de pontuação. As questões podem indicar se houve a compreensão do que foi lido pelo estudante.

A primeira questão sobre o texto é reproduzida a seguir. O aplicador pergunta à criança a consigna, com a leitura da parte que apresenta o símbolo do megafone. O aluno responde e o aplicador determina em qual categoria de resposta se encaixa.

Quadro 5: Primeira questão da terceira parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

- FAÇA a primeira pergunta:

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

Opções de respostas:

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

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

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

Após analisar a primeira questão referente ao texto “Ledo, o leopardo”, é possível perceber que o nível de compreensão leitora exigido é um nível mais raso, da decodificação. A criança está com o caderno da prova em mãos, com o texto. Assim sendo, o estudante pode voltar ao texto, localizar o trecho e responder à pergunta. Ele não tem essas cinco categorias de resposta. Essas constam apenas no caderno do Aplicador.

A segunda questão é a seguinte:

Quadro 6: Segunda questão da terceira parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

D0202_APPLIC

- FAÇA a segunda pergunta:

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

Opções de respostas:

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

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

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

A questão de número dois, que pergunta sobre o motivo da sede do Leopardo, exige um nível bem elementar de inferência, a partir da relação entre partes do texto: o animal teve que correr muito, a viagem foi longa, por isso ele ficou com tanta sede. Se o aluno se lembrar dessas partes do texto, ou voltar ao texto para uma segunda leitura, poderá chegar a essa inferência acionando seus conhecimentos prévios de que, quando alguém ou um animal corre muito, fica com sede. No entanto, ficamos sem saber se, em uma situação de prova com tempo contado, a criança vai ter essa tranquilidade de voltar ao texto e usar, sozinha, suas estratégias de leitura para compreender melhor o texto e responder adequadamente à pergunta. Devemos refletir sobre o quanto as condições de realização da Avaliação e seu formato favorecem ou desfavorecem à criança o acionamento de conhecimentos e procedimentos de leitura adquiridos ao longo do período de alfabetização.

A terceira e última pergunta de compreensão do texto é a seguinte:

Quadro 7: Terceira questão da terceira parte da Avaliação de Fluência em Leitura, versão D0202

- FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

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

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

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

Essa última questão sobre o texto exige um nível de compreensão inferencial um pouco mais complexo, uma vez que o texto não apresenta explicitamente “O assunto deste texto é...”. O aluno precisa atingir uma compreensão geral do texto para conseguir sintetizar seu assunto de forma próxima ou igual às alternativas “A”, “B” ou “C”. A eficácia desse formato de prova para aferição da compreensão leitora de um aluno em fase final de alfabetização merece nossa reflexão. Cabe perguntar se o aluno consegue chegar a esse nível de compreensão, dadas as condições da prova. Como comentado a respeito das questões anteriores, o assunto do texto (ou pelo menos o animal mencionado) pode não ser conhecido do aluno; não houve qualquer instrução ou questão que proporcionasse o acionamento de conhecimentos prévios a respeito do assunto. Por isso, o aluno pode ter conseguido decodificar o texto no nível das palavras, mas não ter conseguido

relacionar as informações com seus conhecimentos prévios e, a partir desse processo cognitivo, ter construído uma compreensão geral do texto.

Esse conjunto de perguntas a respeito do texto ignora totalmente os conhecimentos sobre compreensão leitora e construção de habilidades de leitura já há muito tempo divulgados por pesquisadores da abordagem sociocognitiva, como foi exposta na seção anterior a esta. Podemos supor que um aluno do 2º ano, em uma situação de prova, com tempo marcado, não seja capaz ou tenha dificuldades de realizar sozinho procedimentos de leitura para atingir compreensão inferencial, ainda que de nível básico. Nesse caso, a Avaliação pode apontar para um nível de fluência aquém daquele que a criança apresenta no cotidiano da sala de aula.

Para finalizar a análise da Avaliação de Fluência em Leitura 2022, vale observar que o texto da versão D0204, não detalhada neste artigo por limitação de espaço, é a fábula O Vento e o Sol, com dois trechos suprimidos, indicados por [...]. Já observamos que esse sinal de pontuação pode ainda não ser compreendido pelos alunos em final de alfabetização. Além de se tratar de um texto metafórico e que parece um pouco complexo para crianças dessa faixa etária, chamou a atenção no texto a construção do discurso direto. No excerto “– Sei como decidir nosso caso.”, não é possível perceber explicitamente qual dos dois personagens está falando. Para um estudante em fase de alfabetização, que está pouco ou nada familiarizado com o discurso direto marcado por travessão, é possível que haja um estranhamento e até uma indecisão sobre quem fala. Fica claro que os organizadores da Avaliação não levaram em consideração esse aspecto da complexidade da apresentação do discurso direto. Ressalta-se que esses dois sinais de pontuação mencionados nem são objeto de aprendizagem proposto pela BNCC (Brasil, 2018) para os 1º e 2º anos.

O quadro 8, a seguir, reproduz partes do quadro 1, no que se refere aos níveis e critérios de avaliação de fluência em leitura apresentados por Meggiato, Corso e Corso (2023), e acrescenta uma síntese do que foi observado nas questões das quatro versões da Avaliação em Fluência em Leitura 2022.

Quadro 8: Características das questões da Avaliação de Fluência em Leitura 2022

Avaliação em Fluência em Leitura 2022	O que é possível observar, conforme Meggiato, Corso e Corso (2023)	Lacunas; problemas; vantagens da perspectiva da fluência, conforme Meggiato, Corso e Corso (2023)	Problemas da Avaliação 2022, da perspectiva sociocognitiva de leitura, enunciativo discursiva da linguagem e vygotyskiana de aprendizagem
No nível da palavra. As 2 primeiras questões da Avaliação:	Precisão (reconhecimento de palavras) Automaticidade (a velocidade no processamento)	Foco apenas na decodificação: precisão e automaticidade. Nível raso de compreensão. Não contempla a compreensão. Não contempla a prosódia,	Listas com palavras aleatórias, sem qualquer contexto, não constituem um enunciado; algumas palavras estão muito fora do universo infantil.

leitura de listas de palavras e de pseudopalavras	cerebral ativado durante o processo de leitura).	pois se relaciona ao processamento de informações no nível apenas da palavra.	Pseudopalavras não são previstas pela BNCC (Brasil, 2018).
No nível do texto Texto e três perguntas	Contempla as três dimensões da fluência: precisão; automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas). Compreensão.	Leitura em um contexto. Fluência e compreensão estão relacionadas. Processamento da palavra e para além da palavra. É possível identificar as dificuldades dos alunos – seja da ordem de fluência, seja de compreensão – e definir estratégias para possíveis intervenções.	Nenhum procedimento para favorecer a interação entre o leitor e o texto, a capacidade de prever o que está sendo oferecido para ler, o levantamento de hipóteses. Nenhuma ativação de conhecimentos prévios do leitor. Textos com sinais de pontuação não previstos pela BNCC (Brasil, 2018) para o 2º ano. Tudo isso dificulta a compreensão inferencial.

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso tudo que foi observado nas quatro versões das Avaliações, é relevante comentar o que não foi observado, ou seja, uma grande lacuna que a Avaliação expõe: não houve adaptações para as crianças com necessidades especiais. A única opção foi a prova em Braile, contemplando apenas as crianças cegas. Nem mesmo houve algum recurso adicional para contemplar as crianças com baixa visão. Todas as outras necessidades especiais foram totalmente ignoradas. Em nossa realidade, temos muitas outras crianças, além das totalmente cegas, com particularidades e necessidades diferentes, que precisam de adaptações, seja de tamanho de letra, cor de papel, ou outras adaptações para as crianças com transtornos globais de desenvolvimento, como autismo, transtorno e déficit de atenção, surdez ou outras.

Se o intuito da educação é a equidade, garantia de direitos e acesso e permanência de todos na escola, as avaliações devem, sim, ser pensadas para todos. Isso é básico para a questão de inclusão social. A BNCC (Brasil, 2018, p. 7), em sua parte introdutória, defende a “construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva”. Um dos pilares do documento é a equidade. Para isso, as diferentes necessidades dos estudantes precisam ser respeitadas, alinhadas à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que vem para garantir o acesso aos estudantes com deficiência e reafirmar as propostas pedagógicas inclusivas e a importância da diferenciação curricular. O inciso segundo do artigo 28 dessa Lei garante “II – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência” (Brasil, 2015, p. 12). No caso da avaliação em análise, será necessário, então, pensar estratégias para que todos os alunos possam realizar a Avaliação de Fluência Leitora e exercer o seu direito de aprendizagem.

CONCLUSÃO

As quatro versões da Avaliação em Fluência em Leitura aplicadas para o 2º ano, em 2022, foram analisadas a partir de pressupostos teóricos sobre linguagem, leitura, fluência de leitura e aprendizagem, em que se fundamenta a BNCC (Brasil, 2022). Descritas e interpretadas as questões, foram estabelecidas as convergências e/ou divergências que resultam da comparação dessa Avaliação com as propostas da BNCC (Brasil, 2018) para a leitura nos 1º e 2º anos.

Ao verificar os níveis de fluência que a Avaliação contempla, concluímos que a leitura de lista de palavras e de lista de pseudopalavras mostra a preocupação inicial com precisão e automaticidade, valorizando a velocidade com que as crianças realizam a leitura, a identificação entre a relação letra e som das palavras, deixando de lado aspectos como a prosódia e a compreensão. A leitura de lista de palavras, apesar da crítica à aleatoriedade das palavras escolhidas, contempla prescrições da BNCC (Brasil, 2018). A questão baseada em lista de pseudopalavras não encontra respaldo nesse documento, que claramente se fundamenta em conceitos bakhtinianos e vygotskianos. Essa parte da avaliação vai na contramão de ambas as orientações teóricas.

Nas questões de compreensão do texto, teoricamente seria possível aferir as três dimensões da fluência: precisão, automaticidade e prosódia (entonação, acento e intensidade, duração e pausas) e, ainda, a compreensão em um nível inferencial básico. Os textos apresentados aos alunos, no entanto, revelam características que, supomos, dificultam a compreensão, como sinais de pontuação não previstos pela BNCC (Brasil, 2018) para o 2º ano, temáticas bastante distantes da realidade dos alunos, excertos de textos maiores. O afastamento dessa parte da Avaliação em relação a esse documento oficial também foi observado no que diz respeito aos objetos de aprendizagem e às habilidades dos eixos de leitura e escuta. Estratégias de leitura, procedimentos de leitura, multissemiose da linguagem não foram contemplados na formulação das questões. Nenhum aspecto da pedagogia dos multiletramentos foi incluído. As características da Avaliação podem ter prejudicado até mesmo a compreensão mais básica do texto.

Face a esses resultados da análise da Avaliação, como professora senti-me frustrada com a dissonância entre essa Avaliação e quase todo o trabalho realizado ao longo de dois anos, com os alunos em fase de alfabetização, seguindo as prescrições da BNCC (Brasil, 2018). A equidade para os estudantes, por meio da adaptação da Avaliação para os estudantes com necessidades especiais também não foi garantida. Houve apenas uma versão para alunos cegos, leitores de Braile.

Hoffmann (2015, p. 1) explica que instrumentos de avaliação, como uma prova, fazem parte de uma metodologia atrelada a uma concepção, que pode ser classificatória, seletiva e

excludente por natureza, ou pode ser mediadora, capaz de acompanhar a aprendizagem, mostrar resultados que apontem caminhos para melhorias, sem perder de vista princípios éticos e respeito à diversidade. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a área da avaliação tem o desafio de encontrar melhores alternativas para avaliações em larga escala com o propósito dessa Avaliação em Fluência em Leitura. Nos moldes observados, esse instrumento de avaliação talvez não atenda adequadamente a nenhuma dessas duas concepções mencionadas.

Os problemas apontados podem ter gerado resultados que não refletem a realidade, o que prejudica a classificação dos alunos por seu nível de fluência e não são adequados o suficiente para subsidiar ações em prol do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica. Os resultados podem levar o professor a um sentimento de culpa; os alunos, a um sentimento de fracasso. Da perspectiva da formação docente pré-serviço e da formação continuada, espera-se que a análise crítica desse instrumento de avaliação contribua para a reflexão sobre o tema, motive discussões, pesquisas e novas proposições para avaliação em fluência em leitura.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

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

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

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mar./abr. 1995. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 12 out. 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. **Anais do XIII Congresso Internacional De Tecnologia Na Educação**, Atlas XII Congresso [online]. Set., 2015. p. 1-7. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/index.html>. Acesso em: 09 mai. 2024.

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

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

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

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2022.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.- dez. 2021. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 10 set. 2023.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VIEIRA, Marília T. G. **Avaliação de fluência leitora em relação à proposta da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ano)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023.

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

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

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

Recebido em: Fev. 2024.

Aceito em: Abr. 2024.