



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EMANUELLA SAMPAIO FREIRE

**AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA
ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DAS CRIANÇAS DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

2016

EMANUELLA SAMPAIO FREIRE

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA
ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DAS CRIANÇAS DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese submetida à Banca Examinadora de defesa final, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

F933 Freire, Emanuella Sampaio.

Avaliação formativa da alfabetização : uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental / Emanuella Sampaio Freire. – 2016.

189 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques.

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

1. Leitura. 2. Avaliação formativa. 3. Competência leitora. 4. Alfabetização. I. Título.

CDD 370

EMANUELLA SAMPAIO FREIRE

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA
ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DAS CRIANÇAS DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese submetida à Banca Examinadora de defesa final, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Grace Troccoli Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof.^a Dr.^a Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, por meio da fé, foi presença viva em todos os momentos vitoriosos e difíceis durante a minha caminhada para a concretização desse trabalho.

Aos meus queridos familiares, especialmente, aos meus pais, Gleide Sampaio Freire e Clayton Freire, meus irmãos Rômulo, Danielle e Gyselle, meus cunhados Sandra Lúcia, Alfredo, Igor, Rodrigo, Emanuel, meus sogros José Sérgio e Iara Medeiros e meus sobrinhos Isaac, Enzo e Gabriel que dividem comigo as angústias e as alegrias da vida.

Ao Sérgio Medeiros, meu amor, esposo, companheiro, confidente e amigo. Sou grata pela compreensão, resignação e incentivo.

A minha amada filha Ana Luiza, que foi gerada na seleção do Doutorado e, desde então, agreguei a incrível missão de ser mãe, esposa, pesquisadora e professora. Hoje sou completa por tê-la comigo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio de Albuquerque Marques, por sua compreensão e orientação.

A minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro, que representa muito mais do que uma mentora, pois, acima de tudo, é uma amiga com a qual o destino me presenteou.

Às professoras Dr.^a Grace Troccoli e Dr.^a Isabel Ciasca, por terem participado das bancas de qualificação e de defesa, sugerindo mudanças que aperfeiçoaram o trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Xênia Benfatti, por participar da banca de defesa da tese.

À Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza, pela concessão de todos os documentos utilizados na pesquisa.

Aos colegas de trabalho da SME, Lidiana, Carlos Eduardo, Nonato, Alessandra, Carlos Cleber, Nágila, Adriana, Regina, Carolina, Cláudia, Francilíbia, Régia, Andrea Nunes e Andrea, que me acolheram na Coordenadoria do Ensino Fundamental I.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, especialmente à Alanna Oliveira, Silvana Sabino, Sara Bessa, Olívia Coelho, Eugênio Eduardo e Henrique Silva, que me acolheram e compartilharam suas experiências e conhecimentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, coordenação, professores e funcionários, por me concederem a oportunidade de realização deste sonho, além do que, de alguma forma, contribuíram para o êxito desse trabalho.

A todos, o meu mais valoroso muito obrigada!

RESUMO

As avaliações externas em larga escala têm, dentre seus muitos objetivos, o de acompanhar a qualidade da educação por meio dos resultados sobre o desempenho dos alunos submetidos aos testes. Na mesma perspectiva, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) desenvolve, no Estado do Ceará, uma avaliação da leitura em larga escala, externa à escola e censitária, aplicada anualmente aos alunos da rede pública ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, essas avaliações são pontuais e seus resultados, por vezes, demoram a chegar à mão dos professores. Para minimizar esse problema, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza propõe avaliações sistemáticas da leitura, aplicadas pelos professores, para acompanhar a evolução das crianças. Entretanto, esses instrumentais carecem de uma fundamentação teórica, de orientações sobre a aplicação e sobre a interpretação dos resultados para que sejam considerados verdadeiramente eficazes. Desse modo, este estudo intencionou analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura aplicados pela SME aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza e, na sequência, propôs um protocolo de aplicação e de interpretação dos resultados. Esse material foi submetido a teste pelos professores e, em seguida, analisados os seus resultados, o que contribuiu para a elaboração do produto final. O percurso metodológico envolveu os passos da pesquisa bibliográfica e documental, bem como da pesquisa de campo. Foi aplicada uma entrevista com 3 professoras lotadas em turmas do 2º ano de escolas da rede municipal de Fortaleza, que se configurou na primeira etapa da pesquisa. A segunda etapa foi a elaboração do novo protocolo de avaliação da competência leitora, o qual foi efetivado mediante a análise dos dados oriundos da etapa 1 e da busca bibliográfica e documental. As técnicas de recolha de dados na terceira etapa, compreendida pelo pré-teste e pós-teste do protocolo desenvolvido, foram constituídas pela observação e pela entrevista semiestruturada aplicada a uma amostra espontânea de 1 professora do 2º ano. Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese de trabalho: a definição conceitual do desenvolvimento da leitura e a orientação para compreender os resultados norteiam a ação do professor para melhor observar os processos de aprendizagem dos alunos. Conclui-se que a avaliação da competência leitora das crianças do 2º ano ainda é um campo que apresenta muitos desafios, tanto para a

esfera micro (Escola), quanto para a macro (Secretaria), tendo em vista a complexidade do objeto avaliado (competência leitora) e as limitações dos instrumentais. Espera-se que o referido trabalho possa ser uma alternativa de avaliação da competência leitora, para que os professores se sintam mais seguros em identificar as dificuldades e potencialidades dos alunos.

Palavras-chaves: Leitura. Avaliação formativa. Competência leitora. Alfabetização.

ABSTRACT

The large scale outside evaluation has, among its many goals, the goal to track the quality of education through results of students submitted to testing. On the same perspective, the Alphabetization on the Right Age (PAIC) develops outside of school, on the state of Ceará, a large scale evaluation of reading skills, applied annually to students from the Public System at the end of 2nd grade of Elementary School. However, those evaluations are punctual and its results, sometimes, take a long time to get to the teachers. To minimize this problem, the Municipal Department of Education (SME) proposes systematic reading skills evaluations, applied by the teachers, to monitor the students' learning development. Those tools, however, lack of theoretical foundations, of guidance on how to apply them and on how to interpret results to be considered truly effective. On that context, this study aimed to analyze the tools of systematic evaluation of reading skills applied by SME to students of the 2nd grade of Elementary School from the Public Education System of Fortaleza and, following that, it proposed an application and result interpretation protocol. This material was submitted to testing by the teachers and then, its results were analyzed which contributed to the making of the final product. The methodological path of this research involved bibliographical and documental research as well as field research. An interview was applied to 3 teachers from the 2nd grade of schools of the Public Education System in Fortaleza as the first step of this study. The second step was the construction of the new reading skills evaluation protocol, which was made from the analysis of the data collected during the first step and the bibliographical and documental research. The techniques of data collection on the third step, comprehended by the pre and post-test of the developed protocol were constituted by observation and by the semi-structured interview applied to a spontaneous sample of 1 teacher from the 2nd grade. The results of this research confirmed the hypothesis: The conceptual definition of the development of the skill of reading and the guidance to comprehend the results establish a north to teachers' actions so they can better follow their students' learning progress. It can be concluded that the evaluation of the reading skills on kids in the 2nd grade still faces many challenges both on a micro-environment (school) and on a macro-environment (Municipal Department of Education), regarding the complexity of the evaluated object (reading skills) and the tools' limitations. This thesis hopes that this work can be an alternative

to the evaluation of the reading skills, so the teachers feel sure when evaluating the difficulties and potentialities of their students.

Keywords: Reading. Formative evaluation. Reading skills. Alphabetization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede.....	109
Figura 2 – Avaliação do texto na ADR.....	111
Figura 3 – Avaliação da frase na ADR.....	113
Figura 4 – Matriz de Referência - PAIC.....	113
Figura 5 – Avaliação das palavras na ADR.....	114
Figura 6 – Matriz de Referência - PAIC.....	116
Figura 7 – Guia de aplicação/Competência Reconhecimento de letras.....	128
Figura 8 – Guia de aplicação/Competência Desenvolvimento da consciência fonológica.....	129
Figura 9 – Guia de aplicação/Competência Leitura de palavras.....	130
Figura 10 – Guia de aplicação/Competência Leitura de frases.....	131
Figura 11 – Guia de aplicação/Competência Leitura de texto (fluência).....	132
Figura 12 – Guia de aplicação/Competência Leitura de texto (compreensão do texto).....	133
Figura 13 – Protótipo do Kit “Já sei ler!”.....	134
Figura 14 – Folha de registro.....	135
Figura 15 – Verso da Folha de registro.....	136
Figura 16 – Texto do pré-teste do gênero Poema.....	143
Figura 17 – Texto do pré-teste do gênero Notícia.....	144
Figura 18 – Texto do pré-teste do gênero Fábula.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Percentual médio de palavras lidas corretamente pelos alunos.....	146
Gráfico 2 — Tempo médio de leitura por segundos.....	147
Gráfico 3 — Habilidades de leitura (compreensão do texto).....	149
Gráfico 4 — Habilidades de leitura (compreensão do texto).....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.....	77
Quadro 2 –	Objetivos de aprendizagem – Eixo Leitura.....	82
Quadro 3 –	Gêneros para o trabalho sistemático no 2º ano.....	84
Quadro 4 –	Eixo 4 – Leitura (compreensão leitora): habilidades por agrupamentos e gêneros no 2º ano do Ensino Fundamental.....	86
Quadro 5 –	Mapa curricular de leitura.....	93
Quadro 6 –	Documentos orientadores do trabalho pedagógico.....	103
Quadro 7 –	Documentos que propõem orientar a avaliação da aprendizagem desenvolvida pela SME.....	104
Quadro 8 –	Síntese das análises dos documentos.....	117
Quadro 9 –	Matriz de Referência para a avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental.....	126
Quadro 10 –	Total de palavras por gênero textual.....	146

LISTA DE SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AL	Apenas letras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
AS	Apenas sílabas
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
FaE	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IDE-Alfa	Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSOFT	Instituto de <i>Software</i> do Ceará
LEME	Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais
MEC	Ministério de Educação
NAVE	Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional
NI	Não identifica letras/sílabas
NICHD	<i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
NRP	<i>National Reading Panel</i>
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa

PCA	Programa de Consolidação da Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEDUC	Secretaria da Educação
SISPAIC	Sistema PAIC
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UF	Unidade da Federação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME/CE	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DOS MODELOS CLÁSSICOS ÀS ABORDAGENS ATUAIS E CONTEXTUAIS	24
2.1	ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	24
2.2	A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	30
2.2.1	Sistema Nacional da Avaliação de Educação Básica (SAEB)	33
2.2.2	Prova Brasil	35
2.2.3	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	37
2.2.4	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	38
2.3	SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO: O CASO DO CEARÁ.....	39
2.4	A AVALIAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
3	AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE	52
3.1	PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....	52
4	O INTRIGANTE MUNDO DA LEITURA: DO APARATO TEÓRICO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA	58
4.1	O PERCURSO TEÓRICO CONTEMPORÂNEO DA LINGUÍSTICA.....	58
4.2	A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	63
4.3	FLUÊNCIA NA LEITURA.....	65
4.3.1	A avaliação da fluência na leitura	71
4.3.2	Modos de desenvolver a fluência na leitura	74
5	DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	76
5.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – LÍNGUA PORTUGUESA (BRASIL).....	76
5.2	ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
5.3	PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS 1º, 83	

	2º, 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ.....	
5.4	DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA.....	92
5.5	CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS PROPOSTAS.....	93
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	95
6.1	O ENFOQUE DA PESQUISA.....	95
6.2	DESENHO DA PESQUISA.....	97
6.3	NOVO DESENHO DA PESQUISA.....	98
6.4	LÓCUS DA PESQUISA.....	99
6.5	SUJEITOS.....	99
6.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	99
6.6.1	As etapas da coleta de dados.....	99
6.7	A METODOLOGIA DAS ANÁLISES.....	100
7	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	102
7.1	DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 1 DA PESQUISA.....	102
7.1.1	Bloco 1: orientações gerais para o trabalho pedagógico.....	106
7.1.2	Bloco 2: avaliação da competência leitora.....	108
7.1.3	Considerações acerca dos documentos.....	109
7.1.4	Bloco 3 – Avaliação do texto da ADR.....	111
7.1.5	Bloco 4 – Avaliação das frases da ADR.....	112
7.1.6	Bloco 5 – Avaliação das palavras da ADR.....	114
7.1.7	Bloco 6 – Orientações para a aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede.....	115
7.1.8	Bloco 7 – Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede.....	116
7.2	DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 2 DA PESQUISA.....	125
7.3	DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 3 DA PESQUISA.....	136
7.3.1	Pré-teste.....	137
7.3.1.1	7.3.1.1 Avaliação dos dados oriundos do pré-teste.....	142
7.3.2	Análise do protocolo final.....	143
8	CONCLUSÕES.....	151
	REFERÊNCIAS.....	156

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	165
APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA.....	168
APÊNDICE C – GUIA DE APLICAÇÃO.....	170
APÊNDICE D – FOLHA DE REGISTRO.....	176
APÊNDICE E – TEXTO 2 (NOTÍCIA).....	179
APÊNDICE F – TEXTO 3 (FÁBULA).....	180
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	181
ANEXO A – LEGENDA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE.....	183
ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAIC.....	184
ANEXO C – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE MENSAL.....	185

1 INTRODUÇÃO

A ideia de avaliação, para muitos docentes, ainda se configura como um momento angustiante na prática escolar. Isso decorre da dificuldade de transformá-la num processo que não seja mera cobrança de conteúdos (MORETTO, 2008). Nesse contexto, a avaliação passa a ser concebida como mecanismo de controle, efetivando-se como prática classificatória, “[...] constituindo-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (LUCKESI, 2002, p. 41).

Conforme apresentado por Hadji (2001, p. 15), a avaliação “[...] tem o objetivo legítimo de contribuir como êxito do ensino, isto é, para a construção de saberes e competências pelos alunos”. Ou seja, “[...] deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático, funcional e orientador dos objetivos educacionais de ensino” (PELISSONI, 2009, p. 130). Nesse sentido, vem sendo consolidada a partir do envolvimento da temática avaliativa no âmbito da legislação educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior deve ocorrer em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de melhoria da qualidade do ensino (Art. 9; Inciso VI) (BRASIL, 1996).

No contexto da educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e, recentemente incorporada, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

As avaliações do SAEB promovem coletas de informações a respeito da educação brasileira, especificamente por regiões, redes de ensino público e privado nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (leitura), tendo como público alvo os alunos do 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Nessa mesma direção, segue o Estado do Ceará, que desenvolve uma política permanente de avaliação da educação básica por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o qual é coordenado pela Secretaria da Educação (SEDUC) e tem como objetivo fornecer

subsídios para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais, possibilitando aos professores e gestores um diagnóstico da educação pública de ensino.

No ano de 2004, as pesquisas apontavam que o Estado do Ceará apresentava baixos indicadores nacionais de educação, com uma grave situação nos índices de analfabetismo infantil. Esse contexto gerou a necessidade de se buscar compreender o real panorama educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, a Assembleia Legislativa instaurou o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo, iniciativa que mobilizou diversas instituições para desenvolver e apoiar uma grande pesquisa que envolveu, dentre outras ações, a avaliação da leitura e da escrita de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

Dando continuidade às ações desenvolvidas pelo Comitê, após a divulgação dos resultados, em 2006, a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) decidiram realizar nova onda de avaliação das crianças alcançando 60 municípios¹ do Ceará. A equipe de avaliação do Comitê desenvolveu a pesquisa com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, nesses 60 municípios, com o objetivo de fornecer subsídios para que as secretarias municipais de educação pudessem conhecer a sua realidade educacional e, a partir daí, solucionar os problemas de aprendizagem de seus alunos. Essa configuração foi incorporada e incrementada quando o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de fato, efetivou-se como política pública, em 2007. Além de externa, a avaliação passou a ser censitária, na qual todos os alunos dos 184 municípios cearenses passaram a ser avaliados e identificados, permitindo reconhecer a real situação de cada um. Essa iniciativa contou com a parceria da Linha de Pesquisa em Avaliação Educacional (NAVE), do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Dessa forma, desde esse período, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC vem executando ações preventivas, que auxiliam no diagnóstico da aprendizagem dos alunos por meio da aplicação e do acompanhamento das “Provinhas” PAIC. Tais

¹ O Estado do Ceará possui 184 municípios.

iniciativas fornecem aos gestores e professores informações importantes sobre as potencialidades e as dificuldades dos alunos, tanto na área da Língua Portuguesa, nas dimensões de leitura e escrita, quanto na área da Matemática, auxiliando na definição de um trabalho eminentemente pedagógico a partir dos resultados.

Além das provinhas de caráter diagnóstico, o PAIC desenvolve uma avaliação vinculada a uma política de premiação² das escolas com melhor desempenho. Todas as crianças matriculadas no 2º ano da rede pública de ensino do Ceará são submetidas à prova do SPAECE- Alfa.

É fato que os dados oriundos dessas avaliações têm diversas finalidades, entretanto, são avaliações aplicadas uma vez a cada ano e cujos resultados nem sempre são devolvidos com a rapidez necessária.

Desse modo, torna-se fundamental que, ao longo do ano letivo da criança, sejam desenvolvidos processos avaliativos sistemáticos e com finalidade estritamente pedagógica. Para que se tenha um padrão do instrumento, a Secretaria da Educação do município de Fortaleza elaborou um conjunto de testes, que são aplicados de acordo com o que rege os documentos Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental, Manual do Diretor, Orientações sobre a sistemática da avaliação do Ensino Fundamental, Orientações para a aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR) e a Legenda Avaliação Diagnóstica de Rede.

A aplicação dos testes de leitura e escrita é realizada pelo próprio professor da turma, podendo ser auxiliado pelo coordenador (a) pedagógico (a) e/ou gestor (a) da escola. Após esse momento de aplicação, a escola deve inserir os dados no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), obedecendo aos prazos determinados pela SME. No primeiro semestre, a periodicidade da aplicação

² Em junho de 2009, com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização, o Governo do Estado, por meio da SEDUC, instituiu o “Prêmio Escola Nota Dez”, através da Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. A lei prevê que o prêmio é destinado para até 150 (cento e cinquenta) escolas públicas que apresentarem os critérios de: (I) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental regular; (II) ter o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização (IDE-Alfa) situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, garante contribuição financeira até 150 escolas com menores IDE-Alfa. Em 6 de dezembro de 2011, foi aprovada a Lei Estadual nº 15.052, que disciplina o Prêmio Escola Nota Dez e revoga a legislação anterior, a nova legislação determina que, a cada ano, serão premiadas até 150 escolas públicas do 2º ano e até 150 escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental, também serão beneficiadas as escolas públicas, em igual número das premiadas, que obtiveram menores resultados nas avaliações do SPAECE do 2º e 5º ano (CEARÁ, c2012a).

da avaliação da competência leitora ocorre bimestralmente e, no segundo semestre, mensalmente.

Logo que as escolas inserem os resultados, são gerados relatórios que possuem o objetivo de impulsionar ações pedagógicas em favor da aprendizagem dos alunos. Os relatórios apresentam os resultados de toda a Rede (escola, distritos educacionais e SME).

Na leitura, é avaliada a fluência e a compreensão do texto no âmbito da decodificação. Os critérios elencados pela SME estão de acordo com a legenda, os quais são: não identifica letras/sílabas, apenas letras, apenas sílabas, lê palavras, lê frase, lê texto silabando e lê texto com fluência. Observa-se que o professor tem acesso, no momento da aplicação, a apenas uma legenda da leitura com os referidos critérios citados e o instrumental de avaliação de leitura com sugestão de textos, frases e palavras.

Diante da inicial análise do instrumental, pode-se detectar uma lacuna conceitual na orientação da avaliação de leitura, assim como a ausência de um material acerca da interpretação dos resultados. Tal deficiência pode gerar múltiplas formas de aplicar o teste e de compreender os dados, comprometendo, assim, todo o processo de análise dos resultados.

Considerando que essa avaliação necessita de uma padronização não só dos instrumentais, mas também dos procedimentos de aplicação e análise, a fim de que possam dar maior segurança ao professor na compreensão da situação dos alunos e na definição de estratégias interventivas, esse trabalho propôs desenvolver um modelo de avaliação formativa da leitura das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza.

A escolha pela avaliação do tipo formativa se justifica pela necessidade de se realizar um estudo de caráter investigativo das dificuldades dos alunos de modo contínuo e progressivo.

O interesse pela temática provém da participação da pesquisadora no Eixo de Avaliação Externa do PAIC, no período de 2008 a 2011, juntamente com professores e alunos da UFC. A atuação do Eixo era, sobretudo, no desenvolvimento de pesquisas, instrumentos de avaliação e relatórios de resultados sobre o desempenho em leitura e escrita de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Ceará. Tal experiência motivou o interesse da pesquisadora pelos estudos dos teóricos da avaliação, pelas técnicas e

procedimentos das avaliações em larga escala, censitárias e amostrais, bem como pela leitura e interpretação dos resultados para auxiliar nas intervenções pedagógicas.

A contribuição da equipe do Eixo de avaliação do PAIC para a pesquisadora pode ser descrita em vários aspectos, dentre eles, podem se destacar o rompimento de paradigmas quanto à aplicação de provas objetivas nos anos iniciais, a utilização de avaliações externas como instrumento de diagnóstico da aprendizagem e o uso dos dados estatísticos como ferramenta norteadora para verificar os avanços e retrocessos do ensino. A conjuntura integrada dessas experiências na área da Língua Portuguesa e Matemática impulsionaram a pesquisadora a desenvolver uma pesquisa de Mestrado, cujo foco foi a influência da língua materna no teste de Matemática.

No âmbito das atividades profissionais, a pesquisadora é técnica da rede municipal de Fortaleza, atuando no Eixo de Avaliação do Ensino Fundamental, da SME de Fortaleza. Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se a formação dos técnicos dos Distritos Educacionais e a elaboração de instrumentais de avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora subsidia a formulação da tese desse trabalho, qual seja: uma melhor definição conceitual sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento da leitura e a orientação para compreender que os resultados podem nortear a ação do professor para melhor observar os processos de aprendizagem dos alunos.

Desse modo, essa pesquisa se ancora nos seguintes questionamentos: (1) Quais aspectos do desenvolvimento da leitura podem ser observados nas crianças do 2º ano? (2) Como as habilidades iniciais da competência leitora podem ser acompanhadas e desenvolvidas? (3) Como os professores realizam e interpretam as avaliações sistemáticas da leitura de seus alunos?

Desses questionamentos, decorre o objetivo geral da pesquisa, qual seja: desenvolver um modelo de avaliação formativa da leitura das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: (1) analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura elaborados pela SME; (2) identificar os aspectos principais do desenvolvimento da competência leitora em crianças e (3)

elaborar e testar uma proposta de instrumental de avaliação formativa da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quanto à organização do trabalho, ele está estruturado em oito capítulos: este, que introduz a pesquisa; quatro teóricos; um que trata da metodologia adotada para a investigação; um com a análise dos dados, que traz tanto a discussão dos achados, quanto a proposição do novo instrumental; e um capítulo reservado às conclusões.

O segundo capítulo, sob o título *Avaliação educacional: dos modelos clássicos às abordagens atuais e contextuais*, trata do percurso histórico da concepção de avaliação, desde as primeiras ideias até o que se tem pensado nas últimas décadas nos âmbitos internacional e nacional.

O terceiro capítulo, com o título *Avaliação formativa: um desafio à prática docente*, situa a discussão nos aspectos conceituais da avaliação da aprendizagem, elucidando, mediante os teóricos da avaliação formativa, a sua função de identificar as dificuldades durante o processo de aprendizagem.

O quarto capítulo, intitulado *O intrigante mundo da leitura: do aparato teórico às práticas em sala de aula*, trata das concepções de linguagem e sua influência no ensino da leitura, apresentando a evolução conceitual no campo da linguística e os princípios norteadores para a educação.

O quinto capítulo, designado de *Documentos Curriculares do ensino da Língua Portuguesa*, apresenta o levantamento dos documentos curriculares no âmbito nacional, estadual e municipal, analisando as orientações e contribuições desses documentos para o ensino da leitura.

O sexto capítulo, com o título *Procedimentos metodológicos*, descreve o percurso metodológico das análises da pesquisa em consonância com os objetivos estabelecidos no trabalho. Apresenta o método de análise de conteúdo, além de expor os instrumentos e técnicas de coletas de dados que foram utilizados (entrevista, análise documental e observações).

O sétimo capítulo, sob o título *Apresentação e discussão dos resultados*, traz a parte analítica dos resultados do estudo. Apresenta a discussão dos dados coletados, iniciando pela análise dos documentos orientadores da SME e da entrevista com as professoras acerca dos desdobramentos das referidas orientações no atual contexto. Apresenta as fases seguintes da pesquisa de campo: pré-teste e

pós-teste do novo protocolo de avaliação da competência leitora, analisando os resultados sob a ótica qualitativa.

O oitavo capítulo expõe os achados da pesquisa e algumas conclusões a que se chegou o estudo.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DOS MODELOS CLÁSSICOS ÀS ABORDAGENS ATUAIS E CONTEXTUAIS

Este capítulo discute, em linhas gerais, os aportes teóricos da avaliação educacional numa perspectiva histórica, propondo, assim, rememorar fatos e momentos marcantes das primeiras ideias sobre a avaliação até os dias atuais. Insere-se nesse resgate o movimento que a educação brasileira desenvolveu quanto à implantação de sistemas de avaliação no âmbito federal e estadual.

2.1 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Na história antiga, há registros de episódios que evidenciam os primeiros esboços dos processos avaliativos. Podem ser citados os procedimentos utilizados na China Imperial, ocorridos há mais de três mil anos, para selecionar funcionários para o serviço público, o que era feito através de exames cujo intuito era promover ou demitir seus oficiais (DEPRESBITERIS, 1990). Passagens bíblicas também mencionam situações nas quais aparecem atividades de avaliação de professores gregos e romanos. Porém, a maior evidência, na Antiguidade, é a de Cícero e Santo Agostinho, que introduziram conceitos e abordagens avaliativas (ESCUADERO ESCORZA, 2003).

Na Idade Média, aparecem os exames nas universidades, predominando o método de concurso público oral na presença do tribunal (mestres ou autoridades do saber). Na Renascença, permanecem os procedimentos seletivos de Huarte de San Juan, que defendeu a observação como procedimento básico de avaliação (ESCUADERO ESCORZA, 2003).

A evolução dos processos segue ao longo do século XVIII, quando os ventos democráticos sopram em toda a Europa, aumentando a demanda do acesso à escola. Nesse contexto, “[...] desenvolvem-se regras acerca da utilização de provas escritas” (ESCUADERO ESCORZA, 2003, p. 12).

No século seguinte, estabeleceram-se os sistemas nacionais de educação e a concessão de diplomas de graduação, após a aprovação dos exames pelo Estado. Surgiu, então, um “sistema de exames para verificar a formação específica para atender às necessidades de uma nova hierarquia social e burguesa” (ESCUADERO ESCORZA, 2003, p. 12). O mesmo autor também destaca que “Nos

Estados Unidos, em 1845, inicia-se o uso de técnicas de avaliação, tais como os escritos de ‘testes’, e começa da forma mais objetiva sobre habilidades específicas de leitura e escrita” (ESCUDERO ESCORZA, 2003, p. 12, grifo do autor).

Nesse período, pode-se destacar o trabalho de Horace Mann, que criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nesta área. Mann discutiu sobre a qualidade da educação, propondo a experimentação de um sistema uniforme de exames.

Os resultados dessa experiência reforçaram muitas das críticas feitas por Mann com relação à qualidade da educação e indicou a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. As principais sugestões de Mann foram: (a) substituir os exames orais pelos escritos, (b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas, e (c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar (DEPRESBITERIS, 1989, p. 6).

No final do século XIX, em 1897, com J. M. Rice, surge a primeira pesquisa de avaliação do ensino. “Esta foi uma análise comparativa em escolas norte-americanas sobre o valor da instrução no estudo da ortografia, usando como critério escores nos testes” (ESCUDERO ESCORZA, 2003, p. 13).

Surge, nesse período, o interesse dos cientistas em medir o comportamento do homem (os testes psicométricos), fazendo parte do “movimento da metodologia das ciências humanas, assumindo, assim, a positividade das ciências físicas e naturais” (ESCUDERO ESCORZA, 2003, p. 13).

A avaliação, nesse contexto, passou a ser influenciada pelas disciplinas “relacionadas com os processos de medicação de ensino e pedagogia experimental diferenciada” (ESCUDERO ESCORZA, 2003, p. 13).

No século XX, na França, destaca-se a importante contribuição de Alfred Binet: a psicometria, sendo ele inventor do 1º teste de medida da inteligência (ESCUDERO ESCORZA, 2003), exercendo forte influência nas medidas educacionais, na avaliação dos alunos e rendimento escolar (VIANNA, 2000).

Nas primeiras décadas do século XX, as potências ocidentais, Estados Unidos e Inglaterra, sofrem grande impacto advindo da Revolução Industrial, provocando grandes transformações estruturais na sociedade, assim como nos programas sociais, “inclusive de natureza educacional” (VIANNA, 2005, p. 144). Nesse contexto, “há todo um esforço para recuperar o tempo educacional que fora

perdido, criando novos currículos” (VIANNA, 2005), “o que possibilitou, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa, da avaliação educacional e a tecnologia dos instrumentos de medidas e das técnicas de análise” (VIANNA, 2000, p. 144). Nesse período, decorreram intensos questionamentos quanto ao ensino de qualidade e à prática educativa.

Nos 30 primeiros anos do século XX, a avaliação e a dimensão das medidas educacionais apresentaram-se confundidas, havendo uma intensa preocupação da comunidade educacional “[...] com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas” (VIANNA, 2005, p. 146). Observou-se bastante efervescência do *survey*³, tornando a avaliação equivalente ao conceito de medida. Em 1930, inicia-se a discussão em torno da avaliação relacionada à aprendizagem. Ralph Tyler foi um dos primeiros a propor um modelo para responder as disfunções na prática da avaliação. A sua obra teve grande impacto sobre a teoria e a prática da avaliação educacional, passando a ter um enfoque diferenciado do anterior, que se concentrava nas habilidades do indivíduo e, a partir de então, serviria para verificar a concretização dos objetivos propostos para a aprendizagem. O conceito de avaliação associado à verificação dos objetivos de um programa constituiu-se, basicamente, a partir dos trabalhos de Tyler (VIANNA, 2000).

Seu método de avaliação educativa consistia em definir em que medida os objetivos pré-estabelecidos do ensino teriam sido alcançados. Educar consistia em mudar padrões de comportamento e o currículo deveria ser constituído com base na especificação de objetivos a serem atingidos. A avaliação poderia levar à reformulação da programação curricular e uma crítica à instituição, sendo sua atuação fundamentada em dados empíricos (VIANNA, 2000).

Segundo Escudero Escorza (2003, p. 15), na concepção de Tyler, para uma boa avaliação são necessárias as seguintes condições:

- a) proposta clara de objetivos;
- b) determinação das situações em que se devem manifestar as condutas esperadas;
- c) eleição dos instrumentos apropriados de avaliação;

³ Metodologia que tende a usar questionário e entrevistas.

- d) interpretação dos resultados das provas;
- e) determinação da confiabilidade e objetividade das medidas.

Quanto ao currículo, devem-se delimitar as seguintes perguntas (ESCUADERO ESCORZA, 2003, p. 15):

- a) que objetivos se deseja conseguir?
- b) com que atividades se pode alcançar tais objetivos?
- c) como podem ser organizadas eficazmente estas experiências?
- d) como se pode comprovar se os objetivos foram alcançados?

As instituições educacionais deveriam orientar o estudante por intermédio da avaliação, abrangendo todos os aspectos realmente significantes do seu desempenho, a fim de possibilitar, com precisão, a identificação do progresso e as dificuldades do aluno. A avaliação deveria incidir sobre o aluno como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modo de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar apenas em elementos isolados (VIANNA, 2000).

Outro objetivo da avaliação, na proposta de Tyler, referia-se

[...] à segurança de todos os envolvidos no processo educacional quanto à eficiência do mesmo em promover a aprendizagem. Alunos, professores, pais e administradores necessitam de informações quanto ao desempenho escolar. A avaliação sistemática permite eliminar qualquer tipo de insegurança na comunidade educacional, tornando-se mais confiante no êxito de seu currículo e de suas atividades programáticas (VIANNA, 1989, p. 30).

Na proposta de Tyler, o programa de avaliação permitiria aos professores terem uma clara apresentação dos objetivos aos estudantes, possibilitando, assim, conhecer o que se espera dos alunos (VIANNA, 2000).

Diante do que foi brevemente discutido, segundo a abordagem de Tyler, qualquer programa de avaliação deve ser precedido de um amplo debate sobre seus objetivos, para que haja uma caracterização das decisões a serem tomadas, a fim de estabelecer o que vai ser avaliado e, finalmente, como sintetizar e interpretar os resultados de todo o processo de avaliação (VIANNA, 2000).

Por enfatizar os objetivos comportamentais e a metodologia quantitativa, Tyler foi alvo de crítica de alguns teóricos posteriores, tais como Cronbach, Scriven, Stake e Stufflebeam (VIANNA, 2000).

Para Cronbach, a avaliação tinha como finalidade não apenas definir um julgamento final, o que seria limitá-la nos seus objetivos, mas favorecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos (VIANNA, 2000).

Segundo Vianna (1989), o trabalho de Cronbach permitiu realizar várias conclusões, podendo destacar, em linhas gerais, as seguintes ideias:

1. a avaliação educacional requer a descrição de resultados; dessa forma, certas preocupações das medidas educacionais para a produção de escores precisos visando a comparar indivíduos ou a comparação de escores médios de diferentes cursos, pouco contribuem para a avaliação educacional, cuja descrição dos resultados deve ser a mais ampla possível, ainda que às custas do sacrifício de uma suposta justiça de precisão;
2. a avaliação educacional deve estabelecer quais mudanças realmente ocorridas no estudante por influência do curso, e identificar os aspectos deste mesmo curso que precisam ser revistos;
3. a análise do desempenho em itens isolados ou em certos tipos de problemas fornece mais informações do que a análise de escores;
4. o emprego do mesmo instrumento para todos os estudantes, no caso da avaliação, não constitui uma necessidade, podendo, usar uma amostragem de itens, em que diferentes estudantes responderão a diferentes itens;
5. o objetivo da avaliação educacional não consiste em simplesmente apreciar o valor de cursos, rejeitando-os ou aceitando-os, mas, sim, em ser parte fundamental no processo de desenvolvimento de currículo, através da coleta e do uso de dados que possibilitem uma compreensão mais profunda do processo educacional.

Em linhas gerais, o enfoque teórico da avaliação, para Cronbach, deveria ser entendido como uma “atividade diversificada, que exige a tomada de decisão de diversos tipos de decisões e o uso de uma grande variedade de informações” (VIANNA, 2000, p. 68).

Na década de 1960, nos Estados Unidos, Scriven desenvolveu um modelo que consistia em estabelecer a avaliação como mérito global do programa educacional. A avaliação desempenhava muito papéis, mas possuía um único objetivo: determinar o valor e o mérito do que está sendo avaliado. Scriven enfatizava que o objetivo da avaliação consistiria em “oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões avaliativas” (VIANNA, 2000, p. 85). Isso implicava dizer que a avaliação, associada ao processo de tomada de decisão, possibilitava o aprimoramento dos sistemas educacionais.

Scriven, ao diferenciar os papéis formativo e somativo da avaliação, apresentou dois conceitos fundamentais para a compreensão da prática avaliativa: a avaliação formativa e a somativa. A primeira caracteriza-se pela análise do processo

de ensino, tendo em vista as intervenções necessárias para o seu aperfeiçoamento, enquanto que a avaliação somativa é o estudo dos resultados. Um paralelo entre escola e esses conceitos de avaliação formativa e somativa pode ser entendido quando, frequentemente, os professores utilizam apenas o papel somativo da avaliação, ou seja, o aluno, ao se deparar com maus resultados da sua aprendizagem, permaneceria nesse estágio, já que não tem mais o que fazer. Essa é a ideia corrente nas escolas e constata-se uma grande dificuldade para o desenvolvimento da aprendizagem (VIANNA, 2000).

Outra importante discussão de Scriven refere-se à crítica dos objetivos previamente estabelecidos como propunha Tyler, isso porque os próprios objetivos deveriam passar pelo crivo da análise e avaliação (VIANNA, 2000).

Scriven também distinguiu a avaliação intrínseca da extrínseca, caracterizando como duas formas diferentes de avaliar um elemento na educação. “Em uma avaliação intrínseca avalia o item em si, enquanto a avaliação extrínseca é valorizada pelos efeitos que tem sobre os alunos” (ESCUADERO ESCORZA, 2003, p. 19).

Nos anos 1970, o surgimento de “modelos avaliativos decorrentes de novos conceitos deram uma conotação diferente à avaliação caracterizada pela pluralidade de funções, processos e métodos” (RIBEIRO, 2011, p. 46). Nessa época, Lincoln e Guba propõem uma concepção construtivista da avaliação, gerando discussões quanto à “escassa atenção ao pluralismo de valores e um excessivo apego ao paradigma positivista” (RIBEIRO, 2011, p. 46).

O modelo de Stufflebeam enfatiza que a avaliação é um processo contínuo, sistemático e serve para a tomada de decisão. O autor concebeu um modelo de avaliação que ficou conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, insumo, processo e produto.

Esse modelo abrange diversos momentos, tais como:

Planejamento das decisões, Estrutura das decisões, Implementação das decisões e Reciclagem das decisões, havendo para cada desses momentos, respectivamente, uma forma específica de avaliação: (1) - avaliação de contexto; (2) - avaliação de insumo; (3) - avaliação de processo e, (4) finalmente avaliação do produto (VIANNA, 2000, p. 103).

Stufflebeam esclarece que a avaliação não visa provar, mas sim melhorar a educação (VIANNA, 2000).

Outro enfoque teórico surgiu com o modelo de Stake, cuja abrangência centrou-se na avaliação responsiva e na metodologia do estudo de caso, promovendo grande contribuição para a educação quanto à avaliação qualitativa. A abordagem parte dos próprios processos educacionais: a sala de aula, a escola e o programa. Pode-se dizer que o modelo visava à compreensão e a identificação da diversidade. Sendo assim, o objetivo central da teoria de Stake foi responder aos questionamentos básicos de um programa educacional levantados por professores e alunos (VIANNA, 2000).

Vale ressaltar que a avaliação educacional, nos Estados Unidos, consolidou-se, desde a década de 1970, como um “campo profissional definido, exigindo especialização aprofundada, com a exclusão de improvisações” (VIANNA, 2005, p. 152). Nos dias atuais, a avaliação norte-americana possui, como prioridade, oferecer qualidade dos trabalhos de avaliação, aprimorando-se de acordo com as constantes transformações da ciência (VIANNA, 2005).

O campo da avaliação é uma área complexa, que exige da equipe especializada o conhecimento das diferentes teorias científicas para a elaboração de instrumentos variados com alto padrão de qualidade (VIANNA, 2005).

Por fim, evidencia-se que a avaliação educacional norte-americana promoveu influências em vários países. No Brasil, observa-se um notório interesse pela avaliação e pela sua prática. Destaque-se que os processos avaliativos, apesar de terem sido inspirados em outros contextos diferentes da realidade brasileira, precisam necessariamente seguir uma forma cientificamente rigorosa em sua execução. Há de se considerar que no Brasil há, atualmente, uma forte tendência para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação (VIANNA, 2005).

Na seção seguinte, serão aprofundados os aspectos da avaliação no contexto da realidade brasileira.

2.2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

No âmbito do Estado brasileiro, a discussão da avaliação como estratégia de governo na educação básica já se manifestava desde os anos 30. Algumas pesquisas como as de Sousa (1994 *apud* FREITAS, 2007) revelam fatos históricos a respeito da trajetória da pesquisa educacional com o tema da avaliação educacional. Vianna (2005) também relembra fatos que marcaram o período de 1960-1995,

apresentado enfoque nos órgãos estatais (MEC e Secretarias Estaduais de Educação), assim como o avanço na criação de sistemas municipais de avaliação. Waisenfisz (1991 *apud* COELHO, 2008) esclarece que foi por meio de esboços de pesquisa e planejamento educacional desenvolvidos por estudiosos brasileiros que se desencadeou na elaboração de uma proposta de sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80.

Mas, foi nos meados dos anos 90 que a avaliação da educação básica foi implantada e se foi consolidando pela avaliação externa da escola pelo Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos (COELHO, 2008, p. 5).

No período de 1937-1945, “os estudos em educação tornam-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional” (FREITAS, 2007, p. 8). Manoel Berstrom Lourenço Filho, diretor-geral do recém-criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolveu estudos que abordaram o tema estatística e educação. Para o estudioso, a estatística “proporcionava a verificação, a conferência daquilo que havia sido obtido em face do que se pretendia obter” (FREITAS, 2007, p. 9). Estabelece-se, assim, o movimento no uso da medida em educação, através de provas objetivas, as quais passaram a conduzir o diagnóstico do trabalho escolar em relação à escola, ao professor e ao aluno.

[...] no período 1956-1964 tendo predominado o enfoque sociológico na pesquisa em educação, persegue-se a obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais e necessidades sociais e econômicas da população nas distintas regiões brasileiras, sendo que o tratamento dado ao tema avaliação refletiu esse quadro (FREITAS, 2007, p. 14).

Na década de 60, as avaliações de desempenho de redes de ensino surgem com uma forte preocupação com os processos avaliativos escolares, “baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida” (GATTI, 2009, p. 8-9).

“Teorizações sobre este tipo de instrumento de avaliação de desempenho escolar e suas respectivas aplicações já se haviam desenvolvido em alguns países, especialmente na Inglaterra e Estados Unidos” (GATTI, 2002, p. 20).

“Nessa década e na subsequente [sic], profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, alguns no exterior” (GATTI, 2009, p. 9).

“A Fundação Getúlio Vargas (FGV), [...] em meados da década de 60, iniciou importante programa de avaliação somativa no Rio de Janeiro, desenvolvendo um instrumento para avaliar a capacitação de crianças ao término do 1º grau na rede oficial [...]” (VIANNA, 2005, p. 160).

Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou-se, em 1966, o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados (Fundação Getúlio Vargas, 1970). A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características sócio-econômicas [sic] dos alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional (GATTI, 2009, p. 9).

Simultaneamente, na Fundação Carlos Chagas, especialistas em testes e medidas também estavam sendo formados. No entanto, a expertise conseguida não teve nesse momento aplicação em avaliações de redes de ensino, tendo sido utilizada em processos seletivos para universidades, cursos superiores e cargos públicos (GATTI, 2009, p. 9).

Ao longo dos anos 70 e na década de 80, em face do processo de massificação das instituições de ensino, especialmente no 3º grau, houve certa intensificação de estudos ligados ao ensino superior, sobretudo os relacionados a aspectos psicométricos dos instrumentos de medida e a análise de dados socioeconômicos [...] (VIANNA, 2005, p. 160).

“A década de 70 apresentou, igualmente, interesse, ainda que teórico, na área da avaliação de programas, com a tentativa de disseminação do modelo CIPP – contexto, *input*, processo e produto – desenvolvido por Daniel Stufflebeam e Ego Guba [...]” (VIANNA, 2005, p. 160).

[...] desenvolveu-se, pela iniciativa do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana), um estudo avaliativo de porte, no Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e sócio-econômicas [sic]. Aos alunos foi aplicado questionário para levantamento de dados sobre situação sócio-econômica [sic], atitudes com relação ao processo escolar e

aspirações, e, um exame de compreensão de leitura e de ciências. Foram coletados dados de diretores, professores e escolas (GATTI, 2009, p. 9).

“Não houve, no entanto, nos anos imediatamente subseqüentes [sic] outras iniciativas com a intenção de avaliações mais abrangentes, embora alguns ensaios localizados tenham sido desenvolvidos” (GATTI, 2009, p. 9).

“O primeiro esboço do que seria o Saeb foi um instrumento desenvolvido nos anos 1980, que tinha por objetivo avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL)” (HORTA NETO, 2010, p. 99). Foi contratada pelo MEC a Fundação Carlos Chagas (FCC) para realizar atividades de estudos, elaborar projetos e implementar a avaliação.

O projeto, com financiamento do Banco Mundial, coletou dados dos anos de 1981, 1983, 1985, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, por intermédio de provas de Português e Matemática, aplicadas a crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental [...] (VIANNA, 2005, p. 161).

“Analisaram-se as formas de gerenciamento geral desse projeto – sistema de monitorias, professores, organizações municipais de ensino, alunos e família – e, amostralmente, o local”. Por meio dessa experiência, o MEC “decidiu a avaliação a todo o território nacional” (HORTA NETO, 2010, p. 99).

Infelizmente, devido a problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), só foi aplicada em agosto de 1990. A partir de 1991, passa a ser denominada como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

2.2.1 Sistema Nacional da Avaliação de Educação Básica (SAEB)

O SAEB “[...] é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre o ensino fundamental e médio” (FERRÃO *et al.*, 2001, p. 112). Com o objetivo de “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado” (BRASIL, c2011a, p. 1).

“A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino

Fundamental das escolas públicas da rede urbana”. As disciplinas avaliadas foram na área de “língua portuguesa, matemática e ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993” (BRASIL, c2011a, p. 1).

Em 1995, houve a inclusão de amostras das 27 [Unidades da Federação] UF com a participação da rede particular. A aplicação deu-se na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Foi nessa época, também, que se construiu a matriz de base curricular e se iniciou a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de geração de resultados em uma única escala com possibilidades de se estabelecerem comparações (RIBEIRO, 2011, p. 50).

“Em 1997, houve a construção de uma matriz de referência exclusiva para as avaliações do SAEB” (RIBEIRO, 2011, p. 50). “Essas matrizes incorporam as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre cada área objeto da avaliação” (CASTRO, 2009, p. 8). Foram avaliados alunos matriculados “nas 4ª e 8ª séries em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os alunos de 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia” (BRASIL, c2011a, p. 1).

“Nas edições de 1990 e 2003 as provas foram aplicadas a um grupo de escolas sorteadas em caráter amostral, o que possibilitou a geração de resultados para Brasil, Região e Unidades da Federação” (BRASIL, c2011a, p. 1).

“Nos anos de 2001, 2003 e 2005, o alcance restringiu-se a apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em Leitura e Matemática, com foco em resolução de problemas” (RIBEIRO, 2011, p. 50).

“Em 2007, passaram a participar da Anresc (Prova Brasil) as escolas públicas rurais que ofertam os anos iniciais (5º ano) e que tinham o mínimo de 20 estudantes matriculados nesta série” (BRASIL, c2011a, p. 1).

“Na edição de 2009, os anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas rurais que atendiam ao mínimo de alunos matriculados também passaram a ser avaliados” (BRASIL, c2011a, p. 1).

Atualmente, o SAEB dispõe de extensa base de dados sobre sucessivas avaliações feitas no país e relatórios que disponibilizam as várias análises realizadas.

Segundo Gatti (2002, p. 27), o SAEB compõe-se de dois grandes eixos:

O primeiro voltado para o acesso ao ensino básico, no qual se verifica o atendimento à demanda (taxa de acesso e de escolarização) e a eficiência (taxa de produtividade, de transição e de eficiência interna); o segundo corresponde à qualidade, implica o estudo de quatro dimensões relativas: 1) ao produto – desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competência; 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia e matriz organizacional; 3) do tempo escolar, estratégia de ensino; 4) aos insumos – infra-estrutura [*sic*], espaço físico, instalações, equipamentos, recursos materiais didáticos.

Os instrumentos utilizados para a coleta são provas dos alunos, questionários aplicados com eles, com docentes e diretores. Por fim, questionários sobre as condições da escola.

A divulgação dos resultados pelo SAEB vem promovendo vários estudos e discussões por todo o país, inclusive de comissões do Ministério da Educação, na busca de seu aperfeiçoamento. Isso porque o sistema apresenta problemas técnicos de natureza:

[...] quanto à modelagem das provas, o teor dos itens e sua validade; quanto ao processo de amostragem; [...] com relação aos problemas de divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão dos sistemas e os referentes professores (GATTI, 2002, p. 27).

Franco (2001 *apud* GRATTI, 2002, p. 26) aponta exemplos claros de como podem ser sanados esses problemas com:

[...] alternativas pedagógicas em linguagem adequada para explicar melhor fatores que contam em educação [...]; apresentar as escalas em linguagem e esquemas gráficos facilmente inteligíveis para não-especialistas; propugna um relacionamento mais efetivo com secretarias estaduais e municipais para apropriação dos resultados, além de outras sugestões.

2.2.2 Prova Brasil

A partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações complementares, desenvolvidas e conduzidas pelo Inep:

- a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB);
- b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB representa a tradicional avaliação amostral do SAEB, mantendo a mesma metodologia e os mesmos objetivos. Passando a ANEB a ser denominada de SAEB, já que possui as mesmas características do antigo sistema, avalia, a cada

dois anos, o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática de maneira “amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizado na área rural e urbana e matriculado no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio” (BRASIL, 2013, p. 1). Na divulgação, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.

A ANRESC “é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (BRASIL, c2011b, p. 1).

[...] é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb (BRASIL, 2013, p. 1).

“Uma vez que as metodologias da Prova Brasil e do SAEB são a mesma, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra” (CASTRO, 2009, p. 11).

O SAEB, por meio da Prova Brasil, inova quanto à disseminação dos resultados por unidade escolar. Perseguindo os seguintes objetivos:

(i) produzir informações para subsidiar os gestores públicos na elaboração de políticas e no direcionamento de seu apoio técnico e financeiro voltados para a necessidade de cada instituição escolar para o desenvolvimento da rede e superação das desigualdades existentes; (ii) promover o debate e auxiliar no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e administrativo das equipes escolares com vista a melhorar a qualidade do ensino; (iii) ampliar a capacidade técnica e o conhecimento científico das universidades, dentre outras instituições, sobre a avaliação educacional; e (iv) prestar contas à sociedade da qualidade da educação ofertada nas escolas públicas (OLIVEIRA, 2011, p. 19).

A Prova Brasil foi idealizada para oferecer “a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB” (CASTRO, 2009, p. 11).

“Os resultados são comparáveis e permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, Estado, ou em relação ao país” (CASTRO, 2009, p. 11).

Apesar da Prova Brasil constituir em um importante instrumento de apoio ao “projeto pedagógico para rever práticas didáticas ineficazes, ainda são tímidas as iniciativas de uso dos seus resultados para melhorar a sala de aula e a formação em serviço dos professores” (CASTRO, 2009, p. 11).

As escolas, em sua maioria, não sabem como utilizar os seus resultados para uma mudança real na instituição, “os sistemas de ensino enfrentam dificuldades técnicas para apoiar pedagogicamente suas escolas e os pais ainda não entenderam o significado da prova” (CASTRO, 2009, p. 11). Assim como nos municípios que não dispõem de capacidade institucional e competência técnica para gerar ações a partir dos resultados.

Cabe ao MEC estabelecer padrões ou expectativas de aprendizagem nacionais. Cabe aos Estados reforçar o regime de colaboração com seus municípios e firmar um sério compromisso entre os níveis de governo, com foco na definição de uma base curricular comum de âmbito estadual, que contemple os padrões básicos nacionais, além de organizar um sistema efetivo de capacitação de professores e produção de materiais didáticos de apoio que ajudem a superar os problemas de aprendizagem identificados na Prova Brasil (CASTRO, 2009, p. 11).

2.2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A ANA surge com três eixos norteadores: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Controle Social e Mobilização pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2012, o PNAIC iniciou suas ações de implantação, tendo o PAIC como modelo de ação integradora entre formação, gestão e avaliação.

O PNAIC é um compromisso firmado “pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, c2015, p. 1).

Especificamente em relação ao eixo de avaliação, ele se estrutura em avaliações processuais, as quais são debatidas durante a formação e desenvolvidas continuamente pelo professor junto com os alunos. A ANA é aplicada no final do ano letivo aos alunos das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e possui caráter externo e amostral.

A primeira edição da ANA ocorreu no ano de 2013 de forma censitária a todos os alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, exceto no caso de escolas multisseriadas, sendo aplicada de maneira amostral. A ANA utiliza ainda questionários contextuais, com período anual de aplicação. Houve uma nova aplicação no ano de 2014 e, desde então, ela foi suspensa.

2.2.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Em 2007, o Inep lançou o Ideb, “indicador sintético que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico no país, fornecendo informações sobre o desempenho de cada uma das escolas brasileiras de educação básica” (CASTRO, 2009, p. 11).

O Ideb é um indicador de qualidade educacional, que combina informações do desempenho obtido pelos estudantes ao final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, “em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB), com informações sobre rendimento escolar (taxas de aprovação)” (COELHO, 2008, p. 245).

“Seu cálculo baseia-se nos dados de aprovação escolar, apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais: o SAEB, para as unidades da federação e o país; e a Prova Brasil, para os municípios” (CASTRO, 2009, p. 11). É possível dispor de um valor do indicador para o país como um todo, cada estado, município e escola.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, c2011c, p. 1).

“As metas intermediárias de cada município e Estado são diferentes. Aqueles com Ideb mais baixo terão que fazer maior esforço para chegar mais próximo da meta nacional. Aqueles com Ideb mais alto deverão superar a meta para o Brasil” (BRASIL, c2011d, p. 1).

O IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a liderança do MEC, que trata da educação básica (CASTRO, 2009, p. 12). Uma das metas fixa o ano 2022 — bicentenário da Independência — “para que o Brasil alcance um IDEB de 6,0 saindo do patamar atual de 3,8 e atingido o índice vigente nos sistemas de educação de países desenvolvidos” (CEARÁ, 2009, p. 12).

Na seção seguinte, o destaque será a historicidade do Sistema de Avaliação do Estado do Ceará.

2.3 SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO: O CASO DO CEARÁ

A avaliação Educacional na Educação Básica no Ceará surge a partir de atividades de Pesquisa Educacionais, iniciadas em 1961, “com a criação da Diretoria de Pesquisa e Planejamento Educacional no interior da SEDUC” (CEARÁ, 2009, p. 42).

Ao longo de três décadas, de forma autônoma ou em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Fundação Carlos Chagas e o INEP/MEC, a SEDUC realizou um vasto conjunto de investigações destinadas a conhecer a realidade educacional do Ceará e a subsidiar os planos de intervenção destinados à resolução dos desafios e problemas encontrados (CEARÁ, 2009, p. 42).

Em 1990, cria-se o SAEB, que provocou influência em todo o país. O Ceará “foi um dos poucos a elaborar um relatório com dados específicos de sua realidade, com base nas informações do Primeiro Ciclo do SAEB [...]” (CEARÁ, 2009, p. 42).

Os resultados desta avaliação local, feita em articulação com a UFC, revelaram que o Ceará tinha três graves problemas a enfrentar: o acesso ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do rendimento escolar (CEARÁ, 2009, p. 42).

Diante da realidade do Estado, os gestores da SEDUC “decidiram implantar um sistema de avaliação próprio, que oferecesse respostas rápidas às necessidades de informações mais precisas e monitorasse o efeito das políticas [...]” (CEARÁ, 2009, p. 43).

Sendo assim, em 1992, foi criado o Sistema de Avaliação do Ceará, conhecido inicialmente por Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries, e atualmente denominado SPAECE. “A criação do sistema de avaliação [...] foi um passo importante e ousado para a época, constituindo-se como os primeiros sistemas estaduais de avaliação do País” (CEARÁ, 2009, p. 43).

Na primeira edição do SPAECE, em 1992, “foram avaliados, de forma censitária, os alunos de todas as escolas da rede estadual do município de Fortaleza, com testes padronizados de Português e Matemática [...]” (CEARÁ, 2009, p. 43).

Os testes utilizados foram elaborados pelo INEP/MEC, a partir de conteúdos mínimos do currículo escolar, “e o modelo de avaliação em larga escala – implementado em parceria com o Parque de Desenvolvimento Tecnológico – CETREDE, da UFC – seguiu a mesma estrutura do SAEB [...]” (CEARÁ, 2009, p. 43). Sendo possível realizar algum tipo de comparabilidade entre os resultados locais e nacionais.

Para a segunda edição, em 1993, ampliou-se a sua abrangência e diversidade de indicadores, incluindo escalas de mensuração nas dimensões de qualidade de ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física (CEARÁ, 2009, p. 44).

Na terceira edição, em 1994, em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da UFC, a avaliação do rendimento dos alunos teve a mesma metodologia e abrangência da edição anterior.

Em 1995, ficou estabelecido pela SEDUC que as avaliações seriam intercaladas com os levantamentos do SAEB, passando, assim, a ser bianual, nos anos pares (CEARÁ, 2009, p. 44).

Em 1996, o sistema de avaliação foi denominado de Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Ceará e realiza a sua quarta edição, “desenvolvida pela FCPC/UFC, teve a abrangência ampliada de 14 para 27 municípios” (CEARÁ, 2009, p. 44).

“O desenho da avaliação sofreu algumas alterações, com a substituição dos indicadores de infraestrutura física e produtividade do sistema por outros referentes ao perfil do professor, à sua prática docente e ao estilo de gestão escolar” (CEARÁ, 2009, p. 44).

Seguindo o cronograma bianual, em 1998, foi realizada a quinta edição do SPAECE, em parceria com FCPC/UFC, envolvendo 61 municípios.

No ano de 2000, o sistema de avaliação passa a ser denominado de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O sistema passa a incorporar duas vertentes (CEARÁ, 2009, p. 46):

Avaliação de Rendimento Escolar e Avaliação Institucional, buscando atender às questões tanto do processo ensino-aprendizagem como da gestão escolar, numa perspectiva de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema.

Na sexta edição do SPAECE, em 2001, foi utilizado o SPAECE-NET, que contou com o envolvimento de várias instituições como:

[...] o Instituto de Software do Ceará (INSOFT), [...] e os consultores do Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais (LEME), da UFC, que montaram os instrumentos, definiram a amostra e estruturaram a base de dados (CEARÁ, 2009, p. 46-47).

Nessa mesma edição, é introduzida no sistema de avaliação a abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI), complementando o modelo da Teoria Clássica dos Testes (TCT).

“Ressalta-se que, na forma de disseminação dos resultados, além do Relatório Geral, também foram produzidos Boletins por CREDE, contendo as médias de desempenho das escolas de sua região” (CEARÁ, 2009, p. 47).

Em 2001, foi instituído “o Prêmio Educacional ‘Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará’, com o objetivo de promover o reconhecimento público dos desempenhos das escolas estaduais públicas” (CEARÁ, 2009, p. 47).

No ano de 2002, acontece a sétima edição do SPAECE. Em 2003, realiza-se a oitava edição. A “publicação dos resultados passou a ser fornecida por Boletins Escolares – em substituição aos Boletins dos CREDES, com dados de cada escola participante da avaliação” (CEARÁ, 2009, p. 47-48).

Em sua nona edição, a avaliação utiliza amostras de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. “O SPAECE passou a ser censitário em termos de escolas e amostral em termos de alunos, já que cada escola era calculada uma amostra representativa de alunos” (CEARÁ, 2009, p. 48).

A avaliação foi desenvolvida pela Fundação CESGRANRIO, com recursos do Banco Mundial. Alterou a política de incentivo com base na avaliação em larga escala.

Em 2006, na décima edição do SPAECE, manteve-se o mesmo desenho da avaliação anterior. No ano de 2007, amplia-se a abrangência do SPAECE para uma avaliação da alfabetização, sendo denominada de SPAECE-Alfa.

O sistema de avaliação passa a ser definido em três grandes focos:

Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano do EF); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos do EF); e Avaliação do Ensino Médio (1ª, 2ª, 3ª séries do EM). Além de universais, as avaliações passam a ser anuais, com exceção da Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos), que continua bianual, nos anos pares intercalando ao SAEB/Prova Brasil (CEARÁ, 2009, p. 48).

Na décima primeira edição, em 2007, o SPAECE-Alfa contou com o apoio “financeiro do MEC/INEP e [foi] desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)” (CEARÁ, 2009, p. 49).

No ano de 2008, a décima segunda edição do SPAECE acontece em parceria com o CAED. Foram avaliados todos os 184 municípios cearenses.

O percurso da avaliação no Estado retrata a necessidade contínua de responsabilizar o papel dos dirigentes, diretores, supervisores e coordenadores para uma educação pública gratuita de qualidade.

Na seção a seguir, será apresentado o programa cearense cuja missão maior é de alfabetizar as crianças na idade certa.

2.4 A AVALIAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos últimos anos, o tema avaliação educacional no Brasil tem-se ampliado do enfoque do desempenho do aluno para os sistemas escolares nos seus diversos níveis e competências administrativas.

As mudanças foram impulsionadas por um conjunto de fatores, como: a tomada de consciência dos educadores face à sua atuação e à necessidade de definir e avaliar os problemas do mundo moderno, como a educação de crianças de 0 a 6 anos; a universalização do acesso à escola; altas taxas de reprovação,

formação de profissionais atentos às necessidades dos alunos de classe social menos favorecida e etc. (VIANNA, 2000).

Todos esses desafios desencadearam posicionamentos e ações a partir da avaliação desses problemas, promovendo “inúmeras avaliações da educação escolar, as quais, posteriormente, divulgam resultados acusando a dramática insuficiência no desempenho dos alunos matriculados no ensino fundamental” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 435).

Os resultados das edições (1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005) do SAEB apontam uma situação crítica “do analfabetismo de crianças que freqüentam [sic] a escola por quatro anos” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 435).

As avaliações locais pelo SPAECE também apontam a precária situação da educação no Estado.

Diante desse resultado e ciente de que essa realidade não era um problema localizado em um município, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará coordenou, em 2004, o primeiro grande esforço, em nível estadual, em torno de uma educação de melhor qualidade. Foi instituído, então, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Undime/CE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira do Ministério de Educação (Inep/MEC) e a Secretaria de Educação Básica do Ceará (Seduc-CE). Os objetivos desse Comitê eram: (i) realizar um diagnóstico da realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental nas escolas públicas de 48 municípios; (ii) analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado do Ceará; e (iii) observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores do Estado (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009, p. 277).

O estudo revelou as seguintes conclusões (CEARÁ, c2013, p. 1):

- somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada;
- 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores;
- a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador;
- grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

O trabalho coletivo do Comitê teve grande impacto para a educação cearense, mobilizando as prefeituras de 60 municípios, sob a coordenação da

APRECE e da UNDIME/CE, com apoio do UNICEF, criando, pela Lei nº 14.026, de dezembro de 2007, o PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses.

O pacto de cooperação tem a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas (CEARÁ, c2013, p.1):

- priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;
- rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

No art. 2º da Lei nº 14.026, de dezembro de 2007, pode-se, ainda, destacar que:

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção da idade, série e com domínio das competências da leitura e escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização (CEARÁ, 2007, p. 1).

Sendo assim, o Estado do Ceará foi pioneiro na implementação das ações do PAIC focadas em cinco eixos: 1) Gestão educacional, 2) Educação infantil 3) Alfabetização, 4) Literatura infantil 5) Avaliação da aprendizagem (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008).

O eixo de gestão municipal da educação tem por finalidade o fortalecimento institucional dos municípios, “envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem” (CEARÁ, c2012b, p. 1).

O eixo da Educação Infantil intenciona “contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de

Educação Infantil dos municípios participantes do PAIC” (CEARÁ, c2012c, p. 1). Assim como, a qualificação de seus professores no desempenho das suas funções.

O eixo de alfabetização possui como objetivo

a assessoria técnica- pedagógica aos municípios no sentido de promover a implementação e implantação de propostas didáticas de alfabetização eficientes, [...] que garantam a alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o 2º ano [...] (CEARÁ, c2012c, p. 1).

Por meio do eixo de literatura infantil e formação de leitores, o PAIC tem como objetivo “assegurar o direito da criança [e do professor] ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos” e a formação dos docentes (CEARÁ, c2012d, p. 1).

No eixo de avaliação, o grande desafio é difundir a autonomia e a capacidade técnica para as equipes municipais, para que possam utilizar os resultados das avaliações de modo a promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os resultados informam quanto à aprendizagem de leitura e de escrita das crianças. Fornecendo, assim, indicadores da realidade da educação do Estado, permitindo que ações consistentes sejam desenvolvidas pelos gestores e professores para elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais.

A proposta de trabalho do PAIC na divulgação dos resultados tem como base avaliações externas e censitárias, sendo desenvolvidas por agentes externos à escola — “técnicos capacitados pelas Secretarias de Educação dos Municípios, ficando vedada a participação de professores” (RIBEIRO, 2011, p. 64).

Para realmente alcançar o êxito esperado, além de externa, a avaliação deveria ser censitária e de larga escala. Sendo censitária, alcançaria todas as crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental dos municípios participantes, oferecendo informações valiosas sobre o estágio de desenvolvimento em que cada criança se encontra e possibilitando, conseqüentemente, o planejamento de intervenções pedagógicas para cada criança (RIBEIRO, 2011, p. 64).

Sendo assim, o PAIC prioriza o desenvolvimento de competência e autonomia em cada uma das Secretarias Municipais de Educação nos cinco eixos. As ações promovidas pelo eixo de avaliação externa contam com a assessoria de

equipes constituídas por professores, alunos de pós-graduação e graduação da UFC, além da participação de técnicos da SEDUC.

O PAIC difere dos atuais modelos de avaliação nacionais e estaduais, que avaliam o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O PAIC tem como finalidade realizar uma avaliação diagnóstica para as séries iniciais do Ensino Fundamental, seguida de rápida socialização dos resultados, para que, assim, haja tempo hábil de realizar intervenções pedagógicas necessárias para a superação das dificuldades cognitivas dos alunos.

Em 2007, com Cid Gomes como governador do Estado do Ceará, “a Secretaria de Educação do Estado resolveu oferecer todas as condições, logísticas e financeiras, necessárias para atender a todos os municípios cearenses” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 437). Com isso, os demais municípios aderiram ao pacto, abrangendo todos os 184 municípios do estado.

Nesse mesmo ano, “o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, assumiu a execução do PAIC, tornando o programa uma política pública. Em parceria com a UNDIME/CE, UFC e UNICEF” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 437).

Para a elaboração do primeiro instrumento de avaliação diagnóstica pelo PAIC nas dimensões da leitura e escrita, foi necessário, primeiramente, realizar a escolha dos descritores com o intuito de “construir um instrumento para avaliar as habilidades básicas do processo de alfabetização” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 440). Um intenso estudo de currículo e matrizes foi realizado pela equipe de avaliação externa, já que o Estado do Ceará ainda não possuía uma matriz de referência. Para a elaboração da avaliação, foi utilizada a Matriz de Alfabetização do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), órgão da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A seleção dos descritores foi realizada em uma oficina que contou com a participação de técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), de especialistas em alfabetização, lingüística [sic], fonoaudiologia e avaliação educacional do Núcleo de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 440-441).

Definidos os descritores, a equipe submeteu-se “a oficinas para elaboração, análise e seleção dos itens para compor a atividade de avaliação” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 441).

Os conhecimentos das técnicas de elaboração foram bastante proveitosos para a equipe, porém o segundo desafio foi elaborar uma prova para alunos que ainda não sabiam ler e compreender frases.

Essa preocupação surgiu quando se pensou que o aluno poderia deixar de responder a alguns itens não porque não dominasse aquela habilidade, mas porque não dominava ainda a leitura de frases, estruturas comuns aos enunciados dos itens. Diante disso, houve a necessidade de se pensar em um tipo de instrumento cujos enunciados dos itens fossem total ou parcialmente lidos pelos aplicadores, além daqueles em que o aluno deveria ler sozinho (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 441).

“O terceiro desafio girou em torno da necessidade de desenvolver uma avaliação que pudesse conciliar as características de uma proposta formativa com as restrições de uma avaliação censitária” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 441).

Conclui-se a etapa de elaboração do instrumento de avaliação para submetê-lo ao pré-teste. No entanto, foram repassados para as secretarias municipais os procedimentos de aplicação da prova, para que assim houvesse padronização na aplicação. “Assim, a pré-testagem envolveu toda a equipe do eixo de avaliação do PAIC que contou com a colaboração de dois municípios cearenses, Pacatuba e Maranguape” (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 441-442).

As respostas dos alunos no pré-teste foram analisadas utilizando-se a Teoria Clássica de Testes (TCT). Foram calculados os índices de dificuldade (porcentual de acerto), índice de discriminação (diferença do porcentual de acerto entre os grupos de alunos com melhor e com pior desempenho) e correlação bisserial entre o escore total do teste e o item. O resultado dessa análise foi utilizado para a realização de pequenos ajustes nos itens e no roteiro de aplicação, o que culminou com a disponibilização da versão final do protocolo de avaliação 2007 (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008, p. 442).

No ano 2008, o eixo de avaliação externa amplia a elaboração dos instrumentos para turmas dos 3º, 4º e 5º anos. Utilizando uma única provinha para as três séries. Nesse instrumento, foi utilizada a matriz de referência da alfabetização do Ceará na dimensão de leitura. Assim, o eixo de avaliação externa inicia uma caminhada em prol do diagnóstico de todo o primeiro ciclo.

Em 2009, os instrumentos elaborados permanecem nas mesmas pretensões do ano anterior. No referido ano, foi promovido pelo eixo em parceria com os técnicos da SEDUC a primeira oficina de elaboração de itens. O objetivo da oficina foi aproximar os professores do 2º ano das práticas de avaliações desenvolvidas pelo PAIC. Ainda nesse ano, foi criado pelo consultor do eixo – o Professor Cláudio de Albuquerque Marques, da UFC – o Sistema PAIC (SISPAIC) via *web*. Por meio desse sistema, foi possível que o Estado rapidamente consolidasse seus dados, gerando relatórios por município, escola e aluno. Outro diferencial desse sistema é que o município, ao concluir a fase de digitação dos gabaritos de provas de todos os alunos participantes da avaliação, tem acesso a relatórios, por escola e por aluno, disponibilizados pelo sistema.

No ano de 2010, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC avaliou em Língua Portuguesa os 2º, 3º, 4º e 5º anos, e, a partir desse ano, foram elaborados instrumentos de avaliação de Língua Portuguesa para o 1º ano e de Matemática para os 3º, 4º e 5º anos.

O instrumento do 1º ano – PAIC-Alfa – foi um grande desafio para a equipe, haja vista que as crianças estavam em processo de alfabetização. A estrutura da prova veio pela importante contribuição da coordenadora do eixo, a Prof.^a Ana Paula de Medeiros, que vinha desenvolvendo em sua tese instrumentos para esse público de alunos. Foram realizados pela equipe estudos e análise dos conhecimentos trabalhados com alunos do 1º ano para selecionar os descritores da matriz de referência. A prova conteve dez questões de leitura lidas pelo aplicador e dois itens de escrita de nome e palavras.

A proposta de elaborar uma prova de Matemática surgiu após a constatação de sua importância como meio facilitador para resolver problemas da vida cotidiana, das situações no mundo do trabalho e como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Tal argumento se embasa no que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Matemática, uma vez que esta interfere “[...] na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio do aluno [...]” (BRASIL, 1998a, p. 28).

A partir da proposta de mudar esse quadro através de medidas educacionais preventivas que demandam tempo, incluindo um efetivo e sistemático trabalho pedagógico e de práticas avaliativas, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC

lançou a ideia de elaborar uma prova de Matemática para os 184 municípios do Estado do Ceará. Pode-se indagar por que a prova de Matemática não ocorreu em anos anteriores no PAIC, isso se explica pelo fato de que, em 2006, os estudos do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar mostravam que somente 3% dos alunos investigados estavam no nível recomendado de alfabetização. Uma vez que as deficiências na área da leitura e escrita ainda estavam bastante deficitárias, não se tornava possível encampar providências em relação a outras dimensões do conhecimento.

No primeiro semestre de 2010, o eixo de Avaliação Externa do PAIC iniciou uma grande discussão quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo da Matemática pela criança, seguida de uma pesquisa de modelos de matrizes existentes em nível nacional. O conjunto desse trabalho definiu, temporariamente, a Matriz de Referência do PAIC, que foi construída tendo como base um recorte dos descritores das Matrizes de Referência de Matemática do CAED/UFJF.

No final do primeiro semestre, foi elaborado o instrumento de avaliação em Matemática iniciativa; essa, até então, concretizada em poucas cidades brasileiras. A princípio, a avaliação foi desenvolvida para ser aplicada somente nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará. Entretanto, por se configurar como uma oportunidade de se diagnosticar o nível de aquisição de certas competências e habilidades nessa área, os municípios cearenses aderiram amplamente à aplicação, também, nas turmas dos 4º e 5º anos.

A intenção de elaborar o teste e, posteriormente, apresentar a divulgação dos resultados para o Estado e para cada município foi de poder auxiliar no diagnóstico das principais dificuldades dos alunos em Matemática. No contexto escolar, gestores e professores podem analisar os dados e, paralelamente, os descritores da Matriz de Referência, a fim de traçarem estratégias pedagógicas, uma vez identificados os pontos em que deve ocorrer uma intervenção mais efetiva.

Conforme informado, a elaboração do instrumento de avaliação de Matemática para o Ensino Fundamental do Estado do Ceará foi pensada a partir da Matriz de Referência do CAED/UFJF. A referida Matriz contempla as competências 1, 3, 4, 5 e 7, que, respectivamente, dizem respeito a: localizar objetos em representações do espaço; utilizar sistemas de medidas; conhecer e utilizar números; realizar e aplicar operações; ler, utilizar e interpretar informações

apresentadas em tabelas e gráficos. Dentro das competências, encontram-se as ramificações, ou seja, conjuntos de habilidades representadas pelos descritores.

Para a construção do instrumento, a equipe do programa recebeu alguns itens do CAED/UFJF e elaborou outros, formando um total de 3 cadernos, cada um com 20 itens para o procedimento de pré-teste. O pré-teste foi realizado durante o mês de abril de 2010 com uma amostra de 882 alunos dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do município de Maracanaú.

Os resultados do pré-teste foram submetidos às análises estatística e pedagógica para identificar possíveis problemas antes da confecção do instrumento final. Todo esse cuidado tem a finalidade de garantir a qualidade e a fidedignidade do instrumento para atender a real necessidade de diagnosticar e intervir.

A Provinha PAIC 3º, 4º e 5º anos – 2010, de Matemática – configurou-se em um instrumento com 20 itens de múltipla escolha (1, 2, 3 e 4) contendo uma única alternativa correta, que contemplou em média 1 ou 2 itens de cada descritor da Matriz de Referência. Teve um caráter externo à escola e censitário. Seu delineamento envolveu 4 itens lidos pelo aplicador na primeira parte da prova. A segunda parte trouxe 16 itens lidos pelo próprio aluno, sendo que 4 deles corresponderam aos 4 descritores dos itens lidos pelo aplicador na primeira parte da prova. Isso foi necessário para investigar se ocorriam algumas dificuldades devido à falta de consolidação das habilidades relacionadas ao raciocínio matemático ou em virtude da não consolidação de habilidades relacionadas à leitura e compreensão dos comandos.

Nesse ano, ocorreu a segunda oficina de elaboração de itens com caráter de aprofundamento, que incluía o módulo de revisão dos itens para o público de professores. A matriz de referência de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano sofreu modificações, haja vista que os resultados nas últimas avaliações indicaram um avanço cognitivo dos alunos, sendo necessário rever as habilidades que deveriam fazer parte do instrumento. Isso indica a superação dos alunos e o investimento político e pedagógico na educação.

No ano de 2011, o Eixo de Avaliação Externa do PAIC avaliou em Língua Portuguesa os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos e, em Matemática, dois instrumentos, um para o 3º e o outro para os 4º e 5º anos, foram utilizados. Ocorreu a terceira oficina de elaboração de itens em Língua Portuguesa e Matemática para os professores de 2º ao 5º ano. Nesse encontro de formação com os professores, é constatado por meio

de seus discursos que a Matemática não vem sendo trabalhada devidamente, ou seja, os conteúdos de Língua Portuguesa são priorizados em detrimento da Matemática.

De acordo com essa realidade fatídica relatada pelos professores e os resultados das avaliações indicados pelo programa, foi lançado nesse ano, pelo Governo do Estado e a SEDUC, o PAIC MAIS, “visando estender as ações que eram destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses” (CEARÁ, c2013, p. 1).

Ainda em 2011, o MEC, em reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), detalhou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, inspirado no Programa Alfabetização da Idade Certa do Ceará.

A projeção das ações do PAIC na gestão do período de 2011-2014 incluiu a ampliação do programa para os 3º, 4º e 5º anos, com ações voltadas também na disciplina de Matemática e elaboração das propostas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (CEARÁ, c2013).

A partir dessas discussões preliminares, pode-se acompanhar a evolução da temática da avaliação no contexto mundial, brasileiro e no Estado do Ceará. Podem-se destacar no contexto da educação brasileira os programas de alfabetização e as políticas de avaliação. Entretanto, a avaliação sistêmica, realizada em larga escala, muitas vezes, esgota-se por parte dos gestores e comunidade educacional, ao considerar apenas a comparação entre o maior e menor desempenho da aprendizagem. Apesar dos estudos e esforços com a criação dos sistemas nacionais, estaduais e municipais de avaliação no Brasil, ainda encontra-se na escola grande abismo entre a compreensão dos resultados e a efetiva contribuição na ação do professor perante o alunado.

Diante de tal realidade, é urgente a necessidade de se pensar em estratégias que auxiliem o professor a relacionar resultados das avaliações externas à prática docente. Compreendendo que o elo entre as informações proferidas das avaliações externas o auxiliará na ação interventora.

No capítulo a seguir, será encetada a discussão sobre a avaliação formativa.

3 AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM DESAFIO À PRÁTICA DOCENTE

“Toda avaliação formativa parte igualmente da convicção, baseada em evidências de pesquisas, de que a intervenção planejada dos professores pode criar um ambiente de aprendizagem que possibilita o engajamento do aluno, necessário a uma real aprendizagem”.

(Perrenoud)

Este capítulo discute os princípios teóricos da avaliação formativa como desafio à prática docente, trazendo reflexões sobre as possibilidades que fornece na identificação das dificuldades durante o processo de aprendizagem dos alunos. A opção pela discussão sobre a avaliação formativa neste trabalho justifica-se pelo fato de ela promover uma ação sistemática e contínua sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos avaliados.

3.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

As primeiras abordagens da avaliação formativa que se encontram na literatura foram propostas por Scriven, em 1967, e enfocavam os currículos, antes mesmo de serem estendidas aos estudantes por Bloom, em 1971 (HADJI, 2001), ou seja, já faz um bom tempo que a ideia de avaliação está associada à regulação das aprendizagens, sendo esta capaz de: “[...] orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir” (HADJI, 2001, p. 10).

Nessa perspectiva, a avaliação estaria a serviço da aprendizagem, em que o erro seria uma fonte de informação para o professor e para o aluno acerca da evolução ou dificuldade diante do objeto do conhecimento. Isso significa que não só os aspectos negativos devem ser ressaltados na avaliação. Como asseveram Jorba e Sanmartí (2003, p. 30), faz-se necessário “[...] destacar os aspectos da aprendizagem em que os alunos tenham se saído bem, pois assim se reforça a aprendizagem”.

O erro, assim considerado, nega o caráter reprovativo, pois possui uma perspectiva reflexiva, questionadora dos processos de aprendizagem para que, assim, os alunos possam tirar suas dúvidas.

A avaliação formativa [...] não tem o objetivo de dar nota ou conceito ao aluno, mas descobrir e identificar dificuldades ou erros dentro do andamento do próprio processo da aprendizagem. Estas dificuldades nos objetivos, no conteúdo e nos pré-requisitos, na metodologia ou nas estratégias, nos recursos humanos ou nos materiais, ou até na própria avaliação. É *feedback* necessário para diagnosticar falhas no processo ensino-aprendizagem (MC DONALD, 2003, p. 33-34).

Visto que a avaliação formativa se propõe a conhecer todas as informações disponíveis sobre o aluno, ela favorece a superação das dificuldades de aprendizagem. Para isso, o docente deve desenvolver em sua prática uma variabilidade didática, que pressupõe, também, uma diversidade no ato de avaliar. Tal atitude considera que o aluno pode não aprender em um determinado momento, mas, com a estratégia da variabilidade didática, as possibilidades se ampliam, já que terá novas oportunidades de consolidar o conhecimento (FURLANETTO, 2007).

A diversidade de instrumentos nessa dinâmica formativa envolve a valorização para além das atividades escritas, como por exemplo, das práticas avaliativas orais, rompendo, assim, com os tradicionais modelos avaliativos que restringem as informações sobre a aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa, assim como as demais, segue princípios técnicos e pedagógicos na elaboração de objetivos, instrumentos e critérios e persegue, fundamentalmente, o compromisso com as aprendizagens essenciais dos alunos. Sendo assim, a avaliação formativa não existe apenas para constatar o desempenho nas etapas de estudo do aluno, mas para o acompanhamento dos avanços, numa perspectiva processual, como defende Depresbiteris (2002).

Entretanto, ainda é muito comum se observar a prática avaliativa desvinculada dos processos de aprendizagem, ou seja, muitos dos educadores ignoram a importância da avaliação continuada no processo de aquisição de conhecimentos. Hadji (2001, p. 9) atesta essa assertiva quando fala sobre a prática avaliativa dos professores: “A intenção que dinamiza as tentativas de avaliação formativa e lhes dá sentido é, em todo caso, fazer testes, provas e avaliações de todo o tipo, dos momentos intensos de um trabalho de assistência às aprendizagens”.

Perrenoud (1999), em uma de suas obras, destaca situações concretas no ambiente escolar que retratam o quanto a avaliação tradicional ainda se faz presente por meio da obrigação da nota e do controle da administração escolar. O autor ressalta em seus estudos que a avaliação é fundamentalmente tradicional ao criar hierarquias de excelências, que nada mais são do que comparar e classificar os alunos de acordo com uma norma de excelência e que são os professores e os melhores alunos quem definem esse padrão de excelência.

Luckesi (2002), em seus estudos teóricos, também traz uma profunda reflexão quanto à prática da avaliação da aprendizagem na escola brasileira. Caracteriza-a como uma prática pedagógica polarizada por provas e testes, denominando-a, assim, como pedagogia do exame. Nesse contexto, “[...] pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra” (LUCKESI, 2002, p. 18).

De acordo com as reflexões teóricas dos autores citados, observa-se que ainda há uma prática avaliativa do ensino básico ao superior, nas redes pública e privada, em que o destaque está nos exames em vez de ser no processo avaliativo dinâmico e sistemático da aprendizagem. Mesmo reconhecendo a utilidade e a necessidade dos exames para a certificação do conhecimento, o espaço de sala de aula deve primar pela avaliação cujas características se aproximem do cunho diagnóstico e retroalimentador da aprendizagem.

Ferreira (2002 *apud* FURLANETTO, 2007, p. 109) ainda destaca que essa tendência se agrava pelo uso de “[...] instrumentos inadequados, critérios fora da realidade, metodologia do professor, rigidez excessiva e as formas de julgar e apresentar os resultados”, aspectos esses que acabam por fragilizar o processo formativo da avaliação.

Essa realidade mostra uma prática avaliativa apenas com a função somativa e centrada nos resultados finais, “[...] que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais [...]” (VIANNA, 2005, p. 82). Desse modo, os alunos estariam sentenciados ao sucesso ou ao fracasso, haja vista que a avaliação somativa possui como característica a promoção ou não do aluno de uma série para outra. Nessa mesma lógica, esboça-se a maioria das iniciativas presentes na

avaliação escolar que “[...] estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente” (LUCKESI, 2002, p. 35).

Luckesi (2002, p. 35) conceitua a avaliação “[...] como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”. Isso significa que “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação” (MAIA, 2003, p. 153).

É evidente a importância de que a avaliação aconteça antes (diagnóstica), durante (formativa) e ao final (somativa) do processo educativo. Porém, “[...] a função que mais pode contribuir para o aprendizado é a formativa, que está presente no dia-a-dia [*sic*]” (FURLANETTO, 2007, p. 109).

A avaliação não tem um fim em si mesmo. Não é um fim, mas um meio. Ela deve ser um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, para averiguar ou detectar os avanços ou acertos e as falhas, tanto do desempenho de alunos quanto de professores, de modo a corrigi-los ou reforçá-los (MAIA, 2003, p. 153).

Para Hoffmann (1996, p. 17), “[...] a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”, ou seja,

A avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 1996, p. 18).

Como afirma Hadji (2001, p. 15), “A princípio o que parece legítimo esperar do ato de avaliar depende da significação essencial do ato de ensinar”. Tal assertiva traz à tona a ideia de que o ato de ensinar e de avaliar possui estreita relação com a tendência pedagógica ao qual o docente acredita e aplica em sala de aula.

Corroborando com Hadji, defende-se uma concepção de avaliação formativa numa perspectiva construtivista da aprendizagem, considerando que “[...] aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu

conhecimento a partir das atividades que executa” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30). “Esse tipo de avaliação tem, pois, como finalidade fundamental, uma função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30). Sendo assim, o foco estaria em detectar os pontos frágeis da aprendizagem, em vez dos resultados dessa aprendizagem. Ou seja, do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa propõem-se a investigar os erros dos alunos, vistos aqui como “[...] objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante” (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 30). Os erros são fontes de informação das dificuldades dos alunos e, por meio desse diagnóstico, o professor poderá ajustar sua ação frente às necessidades dos alunos, tendo em vista a sua superação.

Pode-se perceber que a avaliação formativa destaca a regulação da ação pedagógica, obtendo foco mais pelos procedimentos das tarefas do que pelos resultados. Em síntese, a avaliação formativa se caracteriza pela regulação pedagógica, gestão dos erros e consolidação dos êxitos.

A compreensão da avaliação formativa como reguladora do processo de ensino e de aprendizagem pode parecer, em algumas situações escolares, impraticável, como no fato de haver turmas numerosas. Para o professor realizar um processo avaliativo mais detalhado e individual é bem mais difícil quando o quantitativo de alunos e turmas é demasiado.

Perrenoud (1999) assinala que, ao privilegiar a regulação durante a aprendizagem, será preciso utilizar estratégias didáticas que não sejam necessariamente pela intervenção constante do professor, como:

[...] a auto-regulação [*sic*] das aprendizagens (formar os alunos na regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem) e a interação social em aula (favorecer as interações sozinhos, e a confrontação de suas ideias com as dos companheiros e as do professor facilitam a aprendizagem) (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 33).

Tais mecanismos de regulação possuem como estratégia ensinar o aluno a aprender a aprender, desenvolvendo gradualmente maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Perrenoud (1999) denominou como auto-sócio-construção do saber, ou seja, processo que possui como recurso a construção do conhecimento por meio da auto-organização e da interação social.

Para além do discurso de uma avaliação formativa, há de se pensar na prática docente que se pautar na elaboração de um próprio sistema de observação, “[...] de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 122). Uma verdadeira prática da avaliação formativa pressupõe domínio do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação, nesse sentido, é a peça-chave de todo o dispositivo pedagógico e permitirá reconhecer, em cada momento, quais são as dificuldades que os alunos encontram em seu processo de aprendizagem e quais as melhores estratégias para superá-las (JORBA; SANMARTÍ, 2003, p. 43).

Pensar a avaliação como eixo do dispositivo pedagógico de um currículo não é algo comum em nossas escolas, porém é um componente que favorece uma mudança na prática educativa dos professores e no êxito das aprendizagens dos estudantes.

Superar a concepção tradicional da avaliação no ambiente escolar não é tarefa fácil, no entanto, para que haja uma verdadeira ruptura, faz-se necessário um estudo aprofundado acerca da avaliação, aliando-o à busca de métodos que se adequem à realidade dos alunos, professores e escola.

Por fim, esse capítulo intentou expor alguns argumentos teóricos sobre o quanto a prática da avaliação formativa é desafiadora, mas substancialmente coerente com a visão processual e particular da aquisição das aprendizagens.

O capítulo seguinte apresenta as considerações teóricas sobre uma das aprendizagens mais relevantes para o indivíduo: a leitura.

4 O INTRIGANTE MUNDO DA LEITURA: DO APARATO TEÓRICO ÀS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O foco deste capítulo será a discussão sobre a leitura. Entretanto, a princípio, torna-se importante abordar aspectos referentes às concepções de linguagem para que se possa ter uma visão mais consistente do entendimento contemporâneo do ato de ler, o qual vigora nos documentos legais que orientam o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 O PERCURSO TEÓRICO CONTEMPORÂNEO DA LINGUÍSTICA

Nesta seção, serão brevemente discutidos os estudos contemporâneos na área da Linguística, enfocando seu núcleo epistemológico, que auxilia no aparato teórico do ensino da Língua Portuguesa. Ao longo desse capítulo, serão explanadas as concepções de linguagem que marcaram o cenário da educação em seus diversos momentos históricos. Para isso, tem-se como contribuição Geraldini (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos⁴ no Brasil, que propôs renomear as concepções de linguagem em: expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Na Antiguidade, há registros de que na Grécia foram iniciados estudos da linguagem que influenciaram as gramáticas até os dias atuais. Nesse período, surgiram as contribuições de Platão e Aristóteles que desencadearam os problemas linguísticos de natureza semântica, filosófica e morfológica.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se na tradição da gramática grega, percorrendo sua influência entre latinos na Idade Média e Moderna. Havendo rompimento apenas no início do século XX, com Saussure⁵, que estabeleceu um marco entre a linguística antiga e a moderna (FUZER, 2004).

⁴ Segundo a concepção bakhtiniana, a linguagem é um constante processo de interação mediado pelo diálogo — e não apenas como um sistema autônomo.

⁵ Para Saussure, a língua é um sistema abstrato, que se opõe à fala. A fala é a concretização da língua por um indivíduo. A fala é a língua posta em uso. Para Saussure (e muitos outros linguistas até hoje), a linguística deve se ocupar da língua, e não da fala, ou seja, a linguística tem por objetivo descrever e explicar a língua, enquanto um sistema de valores. Cada elemento da língua se define por um valor que o opõe a outro elemento. Os elementos do sistema linguístico são os signos. Os signos se constituem de um significante e de um significado. O significado é um conceito, e o

As características dessa concepção pautam-se na ideia da linguagem como uma tradução do pensamento, partindo de uma gramática normativa estática, em que se estabelece apenas o conceito de “certo e errado”, valorizando-se, assim, a forma de falar e escrever de acordo com a norma culta. Por meio da aprendizagem gramatical, o aluno teria domínio das linguagens (oral e escrita), realizando exercícios que levassem à incorporação do conteúdo da gramática normativa.

“Nessa perspectiva, a prática de leitura é usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 483). Sob essa perspectiva, os alunos tinham contato com textos-modelos que possuíam o propósito de desenvolver o emprego adequado da linguagem para, então, garantir a arte do bem falar e só, posteriormente, adquirir a arte de bem escrever. Nessa concepção, não há qualquer menção aos aspectos que envolvem a compreensão do texto pelo aluno.

Passados séculos de estudos sobre a linguagem, ainda se pode presenciar a influência dessa concepção nos dias atuais. Geralmente, no material didático, encontramos-nos com a denominação de leitura em voz alta, que possui propósito apenas de avaliar a leitura do aluno, ou seja, avaliar a oratória.

As implicações de uma aprendizagem que se foca apenas na leitura oral são demasiadamente reducionistas, pois se limita à decodificação dos signos verbais do texto.

Em síntese, a concepção de linguagem como expressão do pensamento tem na aprendizagem da teoria gramatical a garantia para se “[...] alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), sendo a leitura uma forma para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o sujeito pela sua capacidade de expressar-se oralmente” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 485).

Na segunda concepção, a linguagem como instrumento de comunicação, a língua é entendida como código, ou seja, um conjunto de signos, combinados por meio de regras, que permite ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor.

Assim, nessa concepção que surgiu na década de 1960, entende-se a língua como estrutura, como código linguístico, portanto, como mero instrumento de comunicação; e o leitor como (pré) determinado pelo sistema, ou seja, “[...] o texto é

significante é a representação mental que fazemos de um som (no caso das línguas orais), ou um conjunto de gestos (no caso das línguas de sinais) (VIOTTI, 2008, p. 4).

visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). A norma culta norteia o ensino, não havendo, assim, espaço para quaisquer variantes linguísticas. De acordo com essa vertente, ao aluno caberia apenas o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Os resquícios da referida abordagem podem ser identificados em atividades escolares, as quais solicitam do aluno que respondam a partir de perguntas identificadas no texto, de consulta ao dicionário, com leitura em voz alta e com atividades gramaticais. A crítica que se faz às referidas propostas de atividades ocorre quando estas são realizadas de forma mecânica e não reflexiva, não contribuindo para a construção de sentidos do texto pelo aluno.

Diante do exposto, observa-se que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação possui foco nos estudos linguísticos e se concretiza por intermédio dos exercícios morfossintáticos. Sendo assim, acreditava-se que os alunos, inconscientemente, iriam adquirir hábitos linguísticos, próprios da norma culta. A leitura nessa concepção é caracterizada como uma mera decodificação e a escrita enfatiza apenas a estrutura do texto.

A terceira concepção possui como cerne o aspecto da interação. Os sujeitos, segundo essa perspectiva, são agentes sociais que, por meio de diálogos, desenvolvem-se pelas trocas de experiências e conhecimentos.

A visão dialógica da linguagem não significa apenas que os interlocutores organizem uma atividade mental para, em seguida, transmitirem para o meio social. Na verdade, têm-se as situações ou ideais do meio social interferindo no individual, considerando, assim, o sujeito como fruto de práticas sociais, nos diferentes grupos e em distintos momentos da história.

Diferente das concepções de linguagem anteriores, o propósito é levar o aluno não apenas à apropriação da gramática, mas ao desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente sobre o próprio contexto e sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 489).

Segundo Koch e Elias (2011, p. 10), os atores/construtores sociais “[...] dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” Logo, o texto nessa concepção possui o papel de mediador da interação autor-leitor.

De acordo com Geraldi (1984), a referida concepção abandona a ideia da linguagem como apenas expressão do pensamento ou transmissão de conhecimentos, agregando uma dimensão em que se atua sobre o outro e sobre o mundo, considerando, aqui, o sujeito como sujeito ativo, em sua produção linguística de textos orais e escritos. Tem-se, assim, a manifestação do discurso por meio de textos, os quais se organizam dentro de determinados gêneros discursivos.

O foco atribuído ao texto, após a década de 1980, desencadeou alguns equívocos quanto à concepção da linguagem como interação, dentre elas: que não se poderia mais ensinar a gramática. A falta de entendimento ao trabalhar com os gêneros discursivos ocasionou muitas distorções na sala de aula, havendo a tendência de apenas identificar a estrutura do gênero, em vez de considerar, primeiramente, o contexto social, seguido das características do gênero, para, somente então, estudar as marcas linguísticas. Ou seja, um trabalho com a gramática dentro de uma perspectiva contextualizada e significativa para o aluno.

A orientação dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) apresenta cinco agrupamentos de gêneros: narrar, relatar, argumentar, expor e instruir, que tomam por base três critérios: os domínios sociais de comunicação, a homogeneidade quanto às capacidades de linguagem e exemplos de gêneros orais e escritos. Nessa proposta, indica-se uma progressão curricular de cada agrupamento, os quais devem ser trabalhados em todos os níveis da escolaridade, utilizando a diversidade de gêneros presentes na sociedade. O trabalho com os gêneros textuais permite agregar a leitura, a escrita e o ensino da gramática.

No que tange à prática da leitura nessa concepção, tem-se a interação entre autor-texto-leitor, os quais são responsáveis pela construção do texto e pela produção de sentidos. Desse modo, a leitura é compreendida como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, baseada nos elementos “[...] linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma de organização e requer também a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11).

Sendo assim, a leitura, como promotora da interação entre leitor e o texto, elabora a compreensão através de trocas de conhecimentos. Diferente das concepções anteriores em que se exigia do leitor apenas a decodificação do texto.

Vale destacar o que traz o documento dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, ao enfatizar a concepção da leitura como uma atividade de produção de sentido. O trecho a seguir destaca bem esse aspecto.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998b, p. 69-70).

Solé (1998, p. 70) é enfática ao defender a necessidade de se ensinar estratégias⁶ aos alunos para a compreensão dos textos, argumentando que tais estratégias “[...] não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”.

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos a ao garantir sua aprendizagem significativa, construímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70).

Sendo assim, “Usam-se estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de desenvolver estratégia a não ser pela própria leitura” (GOODMAN, 1987, p. 17).

Logo, verifica-se que a terceira concepção traz importantes contribuições, ao considerar a linguagem um processo de interação nas relações sociais, efetivando-se nos gêneros discursivos. Compreendendo que a visão interacionista

⁶ Segundo Koch e Elias (2002 *apud* KOCH; ELIAS, 2011, p. 38), estratégia é uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação.

da leitura implica a participação ativa do leitor e do texto para a produção de sentidos.

Diante dessas diferentes concepções de linguagem, pode-se fazer a seguinte indagação: quais concepções de língua e de texto estão presentes nas metodologias de ensino e de avaliação dos professores do Ensino Fundamental?

4.2 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

De acordo com as concepções mais atuais, “Ler é produzir sentido; ensinar a ler é contextualizar textos; o leitor atribui ao texto que tem diante de si o sentido que lhe é acessível” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 141). Pode-se designar essa visão do processo como modelos interativos da leitura, em que o leitor constrói significado em relação ao texto, acionando conhecimentos prévios e seus objetivos para a compreensão do texto.

Sendo assim, “[...] para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e apreender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). Ou seja, na leitura, há dois grandes componentes que funcionam de maneira interativa: a decodificação e a compreensão. Ambas são imprescindíveis ao desenvolvimento da leitura, mesmo ocorrendo de maneira independente.

A consolidação da decodificação se concretiza quando o aluno entende como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquire procedimentos de leitura de palavras, entendendo que o acesso ao código deve ser inserido em contextos significativos para a criança.

Do contrário, atividades que possuem o propósito de identificar letras ou palavras isoladas, descontextualizadas, permitem que a criança construa uma ideia equivocada da leitura, em que ler representa: leitura de letras ou sons, ou as palavras (SOLÉ, 1998; BARBOSA; SOUZA, 2006).

“O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 62).

Portanto, é essencial apresentar às crianças suportes de textos, sobretudo, aqueles que se inserem no contexto dos lares das crianças e que, por vezes, possuem pouca notoriedade nas escolas (TEBEROSKY; COLOMER, 2003). Isso porque a ampliação dos suportes implicará o trabalho com diversidade de objetivos, modalidades e textos, legitimando, assim, práticas sociais de leitura.

Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus e os nomes das ruas, dos bancos, das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita; ler jornal que vai relacioná-lo com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar concretude, qualificar e expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da vida social, ler as leis e os regulamentos que regem a cidadania, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 141-142).

De fato, o uso significativo e contextualizado da leitura é algo motivador e incita o desejo da criança em superar os desafios na aprendizagem da leitura. O avanço nessa etapa inicial do reconhecimento de palavras permite ao leitor direcionar sua atenção aos processos que envolvem a compreensão.

Sendo assim, como já mencionado no tópico anterior, o ensino de estratégias de compreensão deve fazer parte da rotina de sala de aula, pois possibilita a formação de leitores autônomos, capazes de formular e verificar suas hipóteses, inclusive as inferências — de modo a comprovar a suas previsões e conclusões. Ou seja, as situações de ensino/aprendizagem devem concentrar esforços para um trabalho de desenvolvimento dos aspectos que envolvem a compreensão, em vez de atividades que primam apenas pelo resultado da leitura, como as ditas sequências de leitura e perguntas direcionadas ao texto. Tais atividades possuem relevância no trabalho em sala de aula, no entanto, o ensino de outras estratégias que propiciem a compreensão leitora se faz necessário ao pleno aprendizado do aluno.

Desse modo, é necessário articular diferentes situações de leitura em sala de aula — oral, coletiva, individual, compartilhada e individual — encontrando textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento.

Sabemos que, para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação. Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e

produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos (SANTOS; MENDOÇA, 2006, p. 18 -19).

Vale destacar a função da leitura como uma atividade voluntária e prazerosa, “[...] ou seja, o ler para informar-se, o ler para deleitar-se e o ler para entender as particularidades da escrita” (ANTUNES, 2003 *apud* BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 18).

As referidas aprendizagens citadas brevemente nesse tópico devem fazer parte do cotidiano da escola, pois “[...] a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (SOLÉ, 1998, p. 90).

Portanto, o ensino da leitura deve auxiliar o aprendiz a acionar uma postura ativa para a produção do sentido, permitindo que tal atividade esteja permeada da coerência e busca pela compreensão (KLEIMAN, 2004).

É nessa perspectiva que a referida pesquisa se embasa quanto à concepção de leitura, ensino e práticas escolares viáveis e de leitores possíveis.

No desenvolvimento da competência leitora, há diversos processos a serem iniciados e desenvolvidos, os quais possibilitarão maior facilidade na construção de sentidos. A seguir, serão apresentados estudos desenvolvidos sobre a fluência da leitura, uma dimensão muito importante para o desenvolvimento da competência leitora.

4.3 FLUÊNCIA NA LEITURA

Os estudos acerca da fluência na leitura têm grande destaque nas pesquisas estrangeiras, como nos Estados Unidos, que identificou, no ano 2000, cerca de 40% de alunos não fluentes nos anos iniciais de ensino. Tal competência é esperada a ser consolidada até o final do 2º ano de escolaridade. Estudos dessa natureza são pouco expressivos no Brasil (FERREIRA; RIBEIRO; VIANA, 2012; PULIEZI; MALUF, 2014).

Desde a publicação do *National Reading Panel* [NRP]⁷ no ano 2000, a atenção de muitos pesquisadores voltou-se para a fluência na leitura. [...] Segundo esse documento, por muito tempo, durante o século XX, os pesquisadores assumiram que a fluência era o resultado imediato da proficiência no reconhecimento de palavras e por isso ela foi ignorada. Mas nas últimas três décadas, esse aspecto do desempenho em leitura foi reconceitualizado e agora procura-se entender como a instrução e a experiência em leitura contribuem para o desenvolvimento da fluência (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 467).

Um dos primeiros estudos de grande relevância na concepção contemporânea de fluência na leitura, que antecede a publicação do NRP, veio com a publicação de La Berge e Samuels, sobre a teoria do processamento automático, da informação na leitura (PULIEZI; MALUF, 2014). Salienta-se o processamento da leitura de palavras no campo da percepção visual, percepção sonora, agrupamentos de palavras, etc.

Com mais de 40 anos após a publicação do trabalho de La Berge e Samuels, os pesquisadores ainda não dispõem de uma definição clara e comum sobre o que é fluência da leitura. Porém, segundo o *National Institute of Child Health and Human Development* (2000) e Rasinski (2010 *apud* FERREIRA; RIBEIRO; VIANA, 2012, p. 1) “A fluência em leitura é definida como a capacidade de um indivíduo para ler de forma rápida, precisa e expressiva”.

No entanto, apesar das divergências na definição, os pesquisadores concordam que existem três componentes-chave da fluência: precisão na decodificação da palavra, automaticidade no reconhecimento das palavras e uso apropriado da prosódia (RASINSKI, 2004).

A seguir, são apresentadas as características dos três componentes da fluência na leitura.

a) Precisão

“A precisão na leitura refere-se à habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente” (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 468). “Em termos de competências, esta dimensão refere-se à fonética e outras estratégias para decodificação de palavras” (RASINSKI, 2004, p. 1). Sendo assim, o leitor deve dispor de um entendimento do princípio alfabético, dotado na

⁷ “O *National Reading Panel* (NRP) é um documento produzido pela Secretaria de Educação norte-americana e o *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), que teve como finalidade organizar as evidências de pesquisas produzidas sobre a aprendizagem e ensino de leitura sob vários aspectos. O documento concluiu que existem cinco competências básicas na leitura: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, fluência e compreensão de texto” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 467).

capacidade de combinar sons diferentes e seu vasto conhecimento de palavras. O leitor, ao consolidar essa etapa de forma rápida e automática do reconhecimento de palavras, indica que conseguiu ultrapassar o processo de aprendizagem da decodificação. Após agregar um grande repertório de palavras, “leitores podem construir um banco de palavras que serão reconhecidas automaticamente” (EHRI, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 468).

Neste sentido, quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, processos importantes para a compreensão da leitura (SILVEIRA, 2012, p. 20).

Vale salientar que a baixa precisão no reconhecimento de palavras tem forte influência negativa na compreensão e fluência de leitura, de modo que “a leitura imprecisa pode levar a interpretações equivocadas de um texto” (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014), dificultando, assim, a compreensão do texto.

Como se pode perceber, segundo os autores mencionados, a precisão é indiscutivelmente ligada à fluência. Assim, a fluência vai aumentando ao mesmo tempo em que se atinge um bom nível de correção da leitura (SILVEIRA, 2012).

b) Automaticidade

A automaticidade é um termo comum na vida cotidiana. Em várias situações, são realizadas atividades diárias sem muito esforço e com pouca atenção. Dirigir um carro é um exemplo. Quando um carro é conduzido, ocorre uma série de ações feitas automaticamente pelo condutor: pisar no freio, mudar a marcha, dar a seta, sem necessariamente se pensar em cada uma dessas ações. Tem-se, então, um exemplo de processamento automático (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

Já que a automatização no processo da fluência da leitura é caracterizada pelo momento “[...] em que a criança já é capaz de ler e de escrever, sem ter que pensar conscientemente no que está a fazer” (SILVEIRA, 2012, p. 10), percebe-se que ela utiliza diversas estratégias de leitura no reconhecimento de palavras de forma automática, utilizando como recurso palavras armazenadas no seu léxico ortográfico.

Nos estudos de Logan (1997 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014) acerca da teoria do processamento automático, destacaram-se quatro propriedades essenciais: velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção.

A velocidade é um importante indicativo da automaticidade, pois o ritmo contínuo favorece a automatização da leitura de palavras. Logan (1997 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014) indica que o aumento da velocidade não é ilimitado, ou seja, a velocidade aumenta com a prática, mas os ganhos são maiores no início do processo, seguindo para um declínio com a prática contínua. “Por exemplo, palavras de alta frequência que são mais praticadas pelos leitores são lidas mais rapidamente que palavras de baixa frequência” (SEIDENBERG; MCCLELLAND, 1989 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

O segundo atributo da propriedade da automaticidade é a ausência de esforço que se refere à facilidade com que uma tarefa é realizada. Logan (1997 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 468) cita a seguinte situação: quando se consegue realizar duas tarefas ao mesmo tempo, como, por exemplo, conversar e dirigir, sem que uma atrapalhe a execução da outra, “então pelo menos uma delas é automatizada”. Em relação à fluência na leitura, a ausência de “esforço no reconhecimento de palavras faz com que os leitores dirijam sua atenção para níveis cognitivos superiores, como ler fluentemente com compreensão” (KUHNS; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469). “Leitores disfluentes se esforçam demais para decodificar as palavras e não conseguem integrar esse nível mais básico da leitura com níveis superiores, como a compreensão” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

O terceiro atributo do processo automático — a autonomia — começa e continua a se desenvolver sem a intenção da pessoa que está realizando o ato. Um exemplo que pode ser mencionado desse tipo de automatismo “é de leitores fluentes que não conseguem não ler as palavras que encontram à sua frente” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469). Uma situação típica pode ser citada: quando se assiste a um programa de TV com legendas, “mesmo que no mesmo idioma do áudio, sempre nos surpreendemos lendo-as, o que não ocorre com leitores iniciantes” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

A última propriedade da automaticidade é a falta de atenção consciente. No instante em que o reconhecimento de palavras se torna automático pelo aluno, a atenção consciente desaparece. De modo que “os leitores disfluentes tendem a

estar muito cientes dos passos que eles dão para reconhecer uma palavra em um texto, e isso faz com que o processo seja lento e deliberado” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

A grande contribuição de Logan (1997 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470) acerca dos estudos da automaticidade é a ideia de que a prática é “necessária para o desenvolvimento da habilidade de ler, sugerindo que os leitores ficam cada vez melhores quando há uma prática consistente em leitura”.

c) Prosódia

O último componente da fluência na leitura é a habilidade de ler com prosódia, “ou seja, de ler com expressão apropriada, ritmo e entonação, permitindo a manutenção do significado” (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470).

Vale salientar que as habilidades citadas nos tópicos anteriores, quanto à precisão e automaticidade na decodificação de palavras, são consideradas aptidões essenciais em uma leitura fluente, de modo que quanto menos esforço o leitor dedicar à decodificação, mais será capaz de direcionar na leitura a compreensão. Do contrário, uma prosódia pobre pode ocasionar equívocos nos agrupamentos ou deixar sem sentido as palavras.

“A entonação é a frequência da fala. As sentenças que falamos são geralmente sinalizadas por uma elevação inicial e, em seguida, uma declinação da entonação” (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470). Esse processo de declinação se explica quando as sentenças se tornam mais longas, ocasionando um enfraquecimento da entonação. (LADD, 1984 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470). Sendo assim, pode-se observar um declínio da entonação, nas crianças, nos finais das frases, quando leem textos complexos (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014). “Uma frase com uma entonação crescente sugere que uma frase ou expressão continuará e uma entonação decrescente é indicativa de uma pausa ou do fim de um enunciado” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470). A entonação não precisa ser ensinada. De modo que “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” (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470).

A segunda característica prosódica é a acentuação tônica. Cabe à acentuação a importante tarefa da pronúncia.

Alguns idiomas são marcadamente caracterizados pela acentuação tônica predominante das palavras. No português as palavras são predominantemente paroxítonas (cerca de 70%) e muitas das que não são têm sinalização ortográfica indicativa. Já no inglês a acentuação tônica representa um sério problema, pela não ocorrência de um modelo predominante e à ausência de sinalização ortográfica (SCHÜTZ, 2011 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470).

Tais dificuldades se apresentam muito comuns para os jovens leitores no domínio dos padrões. A superação ocorre quando são submetidos a situações em que “ouvem alguém falar determinada palavra por mais de uma vez” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470). Tem-se, ainda, na tonicidade, a função de distinguir formas gramaticais, por exemplo, em português as palavras *sede* (vontade de beber) e *sede* (residência). Já em outros idiomas, como o inglês, tem-se *permit* (nominal) e *permit* (verbo) (PULIEZI; MALUF, 2014).

“Cada língua, no entanto, segue o seu próprio padrãoônico. A sensibilidade a esses padrões está relacionada com o desenvolvimento da habilidade de leitura” (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470).

Há ainda como característica da prosódica a duração, que se refere ao tempo de articulação “de um som, sílaba ou enunciado e tem uma importância fundamental no ritmo de cada língua” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470). A duração de cada unidade linguística varia conforme a velocidade de elocução, ou seja, se a velocidade for maior, a duração de cada elemento é menor (MATEUS, 2004, p. 6), de modo que leitores mais rápidos conseguem realizar durações de segmentos mais curtas do que os leitores mais lentos.

Por último, tem-se a pausa, que é considerada por alguns autores como uma unidade de tempo na qual não há fonação.

Dois fatores originam as pausas. Primeiro podemos citar o fator fisiológico, que é determinado pela capacidade limitada dos pulmões e, assim, as pausas são necessárias para um novo armazenamento de ar pelo organismo. O segundo fator, mais importante para a prosódica, é o significativo. Quando aceitamos que toda oração é uma unidade de sentido, supomos que ela está constituída por unidades significativas menores, como as palavras, que se conectam pela semântica e pela sintaxe ao redor

de um núcleo, de modo que durante a fala, ou a leitura, são delimitadas por pausas (OBEDIENTE, 2007 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 470).

Quando o leitor realiza pausas no meio das sentenças, as quais são observadas em leitores iniciantes, notam-se as habilidades de decodificação. “Maus leitores são frequentemente caracterizados como tendo a leitura em um tom monótono, sem expressão ou com fraseamento inadequado” (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 469).

4.3.1 A avaliação da fluência na leitura

Segundo Rasinski (2004), é possível avaliar as três dimensões da fluência de leitura (precisão, automatismo e prosódia).

Para a proficiência na decodificação do texto, faz-se um cálculo da porcentagem de palavras que um leitor consegue decodificar com precisão, utilizando textos adequados ao ano de escolaridade do aluno. Vê-se, a seguir, o cálculo (RASINSKI, 2009, p. 4):

Cálculo: número total de palavras lidas corretamente dividido pelo total de palavras lidas (corretas ou corrigidas + erros não corrigidos).

Exemplo: 137 palavras lidas corretamente / 145 palavras lidas no total (137 corretas + 8 erros não corrigidos) = 94,5% correto.

Interpretação dos resultados:

99% correto: nível de leitura independente

95% correto: nível de leitura instrucional

90% correto: nível de leitura frustração

Rasinski (2004) salienta que a avaliação da automaticidade ocorre na perspectiva da decodificação, observando, assim, a taxa de leitura do aluno. O procedimento de avaliação consiste em uma leitura por via oral no tempo de 60 segundos, a partir de um material curricular da série do estudante. Em seguida, realiza-se a contagem do número de palavras lidas corretamente (erros corrigidos contam como palavras lidas corretamente). Na análise e interpretação dos resultados, nos casos de estudantes que leem abaixo de 20%, possuem grandes

defasagens na decodificação e/ou fluência de leitura, sendo necessárias futuras intervenções e retomada da avaliação diagnóstica.

A melhor maneira de avaliar a leitura prosódica é ouvir o estudante por meio da leitura, para só então julgar a qualidade de acordo com os elementos de: entonação e ênfase, fraseado, fluidez no ritmo. Para isso, utiliza-se como análise quantitativa da leitura a expressividade oral de uma escala multidimensional, proposta por Rasinski (2004) e Zuttell e Rasinski (1991 *apud* PICANÇO; VANSILER, 2014). “Cada dimensão pode ser avaliada independentemente em quatro níveis, representados pelos valores de 1 a 4, que descrevem o grau de fluência em expressividade oral; como detalhado a seguir” (PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 161).

“Entonação e ênfase: referem-se ao modo como o leitor usa a variação na voz (tom, altura e volume) para refletir o significado do texto” (PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 161, grifo dos autores).

São apresentados, a seguir, os níveis que descrevem as características na dimensão entonação e ênfase (ZUTTELL; RASINSKI, 1991 *apud* PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 161-162).

Nível 1 = Quase nenhuma variação na voz: o leitor não utiliza a expressividade, lendo o texto sem entusiasmo na voz (monotônico), ou seja, lê as palavras simplesmente por ler; há pouco esforço para fazer o texto soar como língua natural e a tendência é ler em voz baixa, sem ênfase alguma em certas palavras para refletir o significado.

Nível 2 = Pouca evidência de variação na voz: demonstra expressividade em algumas partes do texto, onde utiliza a expressividade para fazer a leitura soar como língua natural, contudo continua apenas pronunciando as palavras; ainda lê com voz baixa, mas já começa a utilizar alguma ênfase em palavras para refletir o significado do texto.

Nível 3 = Alguma evidência de variação na voz: o leitor lê de forma natural em boa parte do texto, embora ainda tenda a uma leitura inexpressiva em alguns momentos; o volume de voz é geralmente apropriado na maior parte do texto e apresenta ênfase em alguns trechos ou palavras.

Nível 4 = Quase toda a leitura é caracterizada pela variação na voz: lê com boa expressividade e entusiasmo; soa como língua natural na maior parte da leitura; é capaz de variar a expressão e o volume da voz para dar ênfase de acordo com sua interpretação do trecho.

“Outra dimensão que distingue leitores mais ou menos habilidosos é o **fraseado**, que se refere ao modo como o leitor agrupa as palavras do texto para representar unidades maiores de significado, as unidades entoacionais.” (PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 162, grifo ao autor). O leitor “deve obedecer à sintaxe original do texto e soar como a língua falada, embora mais formal” (PICANÇO; VANSILER,

2014, p. 162). A avaliação da referida dimensão possui os seguintes aspectos (ZUTTELL; RASINSKI, 1991 *apud* PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 162-163, grifo dos autores).

Nível 1 = Quase não preserva a sintaxe original do texto: o leitor tem pouca noção de fronteiras de frases, sentenças e orações; ainda exibe leitura “palavra por palavra”, sem atentar para a pontuação, ênfases ou entonação.

Nível 2 = Preserva um pouco da sintaxe original do texto: lê em frases maiores (três a cinco palavras) na maior parte do tempo, porém tem dificuldade em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, usando indevidamente a entonação, sem se autocorriger.

Nível 3 = Controle maior da sintaxe original do texto: consegue ler em unidades maiores, respeitando grande parte da pontuação; apresenta ainda dificuldades em reconhecer fronteiras de frases, sentenças e orações, mas consegue se autocorriger algumas vezes; a ênfase e entonação são razoáveis e usadas para marcar as fronteiras de grupos entoacionais maiores.

Nível 4 = Preserva quase toda a sintaxe original do texto: o leitor respeita, principalmente, as unidades das cláusulas e sentenças, com a devida atenção à expressividade; quase toda a leitura reflete a pontuação e o significado do texto; erros podem ocorrer, mas são imediatamente corrigidos na maioria das vezes. Soma-se a isso o fato da leitura soar como língua natural.

“Quanto à **fluidez no ritmo**, o leitor fluente lê de forma natural, com padrão rítmico consistente e o mínimo de dificuldade. Assim, pode-se identificar, com relação ao padrão rítmico da leitura, as [...] características” (PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 163, grifo dos autores). Observam-se, a seguir, os níveis que descrevem as características na dimensão do ritmo:

Nível 1 = Ritmo lento e trabalhoso: o leitor exibe várias interrupções extensas, hesitações, falsos começos, dúvidas na leitura de palavras, repetições e/ou múltiplas tentativas.

Nível 2 = Ritmo moderadamente lento: encontra vários pontos difíceis no texto, onde ocorrem interrupções (algumas prolongadas), hesitações, repetições, etc., de forma frequente e desordenada.

Nível 3 = Ritmo com mistura de leitura rápida e lenta: faz interrupções ocasionais, porém causadas por dificuldades com palavras e/ou estruturas específicas.

Nível 4 = Ritmo conversacional consistente: lê de uma forma natural, com o mínimo de interrupções; as dificuldades com palavras e estruturas específicas são resolvidas rapidamente, sem quebrar o ritmo da leitura e, geralmente, através de autocorreção (ZUTTELL; RASINSKI, 1991 *apud* PICANÇO; VANSILER, 2014, p. 163).

Por meio da escala multidimensional, é possível analisar os níveis de fluência em expressividade oral de cada aluno, permitindo um melhor acompanhamento e, sobretudo, potencializar as intervenções do professor.

4.3.2 Modos de desenvolver a fluência na leitura

O relatório elaborado pelo NRP (2000 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014) apresenta o desenvolvimento das últimas duas décadas que antecederam a referida publicação, quanto aos procedimentos anteriores que enfatizavam a leitura oral repetida ou prática da leitura guiada.

O objetivo dessas práticas é desenvolver hábitos de leitura fluente que permitam aos alunos ler textos de forma mais rápida, precisa, com expressão adequada e compreensão. O documento ainda cita que o maior ganho desses procedimentos é no reconhecimento de palavras e nas medidas de fluência (velocidade de leitura), com menores efeitos evidentes na compreensão de leitura (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

Pesquisas diversas indicaram forte correlação ao avaliar o reconhecimento de palavras e a velocidade de leitura na compreensão. Porém, nos anos que sucederam a publicação do NRP “tem sugerido que a instrução em fluência deve fazer parte de um programa de leitura compreensiva, que enfatiza tanto a prática de leitura quanto ler para compreender” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

Segundo Rasinski (2009), a fluência em leitura deve ser permeada das três dimensões — precisão, automaticidade e prosódia — de maneira integrada. Hudson, Lane e Pullen (2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014) aceitam que a leitura repetida é a melhor forma para desenvolver a fluência, mas explicam que, para que a leitura repetida seja interessante, é importante focar no desempenho dos leitores.

Rasinski (2009) sugere o trabalho com alguns tipos de gêneros textuais que favorecem o desempenho da leitura oral, como ocorrem com poesias, canções, rimas, textos teatrais, letras de música, monólogos, diálogos e cartas. Pode-se perceber que todos os gêneros citados por Rasinski permitem uma leitura oral com expressão e significado, não realizando apenas a velocidade. O trabalho com os alunos na prática da fluência com esses gêneros textuais oportuniza o exercício da precisão, automaticidade (velocidade), prosódia e compreensão.

Dentre as três dimensões, a prosódia, para muitos estudiosos, é a habilidade “da fluência que mais evidencia se o leitor entendeu o texto, uma vez que o uso apropriado dos elementos prosódicos reflete compreensão” (KUHNS; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

Quando os professores incentivam os alunos a ler com prosódia, eles estão, na verdade, incentivando-os a prestar atenção ao que leem (Hudson e cols., 2009). Hudson e cols. (2005) sugerem alguns métodos que foram projetados com a finalidade específica de desenvolver a prosódia. Um deles é a leitura de textos teatrais. Propõe-se que o professor selecione algumas obras na literatura que sejam ricas em diálogos. O professor começa lendo em voz alta, mostrando como as emoções soam na leitura em diferentes pontos da história. Os alunos, em seguida, praticam a leitura de todo o roteiro antes dos papéis serem atribuídos. O ensaio entre pares fornece um propósito autêntico para reler o texto várias vezes (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

Os referidos autores “indicam algumas recomendações gerais, baseadas nas evidências científicas que devem ser seguidas pelos professores para fornecer instrução em leitura e desenvolver a fluência” (PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

- Promover um modelo de leitura oral fluente através de um professor que leia em voz alta e com repetidas intervenções de leitura;
- Fornecer instrução direta e devolutivas para ensinar a decodificação de palavras desconhecidas, ensinar expressões corretas e fraseamento adequado, o movimento de varredura dos olhos e outras estratégias que leitores fluentes usam;
- Fornecer apoio oral e modelos para os leitores usando leitura assistida, leitura de poemas, leitura emparelhada, fitas de áudio e programas de computador;
- Proporcionar aos alunos uma abundância de materiais apropriados ao seu nível de leitura para que eles leiam de forma independente;
- Oferecer muitas oportunidades para a prática de leituras repetidas de textos progressivamente mais difíceis;
- Estimular o desenvolvimento da prosódia através de pistas dos limites das expressões ou frases (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014, p. 472).

Esse capítulo, pois, intentou apresentar algumas das inúmeras especificidades ligadas à habilidade de ler, trazendo uma discussão sobre o aspecto da fluência, que implica diretamente no desenvolvimento da leitura com compreensão. No capítulo seguinte, serão explanados os documentos curriculares no âmbito nacional, estadual e municipal, analisando as contribuições no campo da leitura.

5 DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O levantamento dos documentos curriculares no âmbito nacional, estadual e municipal teve como intuito verificar como o ensino acerca dos conteúdos relacionados à habilidade da leitura é orientado para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular, para os do 2º ano.

Os documentos elencados para análise foram os seguintes: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, Proposta Curricular para os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do Estado do Ceará e Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) – LÍNGUA PORTUGUESA (BRASIL)

Os PCN foram elaborados em 1996, com base na aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB nº 9.394/96), com o objetivo de organizar os currículos escolares de todo o Brasil.

Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, c2011e, p. 1).

Sendo assim, pode-se perceber que o objetivo principal dos PCN foi difundir diretrizes norteadoras para a reforma curricular na educação brasileira, guiando e suscitando nos professores novas abordagens e metodologias, estabelecendo, assim, pilares fundamentais para a educação formal e sua relação com escola e a sociedade.

Vale destacar que o foco do documento são as “competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, c2011e, p. 1).

O quadro a seguir traz uma síntese do primeiro ciclo de ensino e sua relação com a competência leitora.

Quadro 1 – Objetivos, conteúdos e critérios de avaliação

	PRIMEIRO CICLO⁸
Objetivos	Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; Ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
Conteúdos conceituais e procedimentais	Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda); Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.); Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para configuração ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente; Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.
Conteúdos atitudinais	Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com a ajuda); Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
Critérios de avaliação	Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta; Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares.

Fonte: Brasil (1997, p. 101-120).

⁸ O Primeiro ciclo correspondia às 1ª e 2ª séries, com a nova configuração do ensino fundamental (nove anos), o primeiro ciclo equivale ao 1º, 2º e 3º ano.

É possível perceber a importância atribuída, já no primeiro ciclo, aos momentos em que seja trabalhada a leitura pelos alunos, antes mesmo de a realizarem convencionalmente. Isso implica um bom exercício de desenvolvimento da autonomia leitora com o propósito do ensino das estratégias.

5.2 ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

O documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental foi elaborado dentro de uma proposta de valorização do ciclo de alfabetização que faz parte de uma política do governo federal iniciada em 2013, denominada PNAIC. As ações desse programa refletem o desejo de garantir uma educação com qualidade social a todos os cidadãos.

No capítulo 1, foi destacado que o Pacto possui ações governamentais em cursos de formação de professores alfabetizadores, sendo desenvolvido pelas universidades públicas com materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC. O PNAIC dispõe de um sistema de avaliação que oferece a gestores e professores uma análise do desempenho dos alunos.

Essas ações agregam também a ideia de gestão do processo, controle social e mobilização, trazendo à tona a ideia de compartilhar responsabilidades a todos os envolvidos: Municípios, Estados e União.

O referido documento está organizado em duas partes: 1) Fundamentos gerais do ciclo de alfabetização e; 2) Direitos e objetivos por área de conhecimento e componente curricular. A primeira parte traz o atual movimento curricular no Ensino Fundamental aliado ao conceito de aprendizagem como direito humano (BRASIL, 2012).

A proposta de aprendizagem defendida no documento parte da concepção da progressão do saber. Definindo os objetivos de aprendizagem em torno de Eixos Estruturantes. Tais Eixos foram elaborados para “garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que compõem cada área de conhecimento e o componente curricular Língua Portuguesa” (BRASIL, 2012, p. 22). Em cada objetivo de aprendizagem, há uma escala de progressão da aprendizagem indicada pelas

letras I / A / C⁹. Essa escala de desenvolvimento auxilia o professor na elaboração do planejamento e avaliação, possibilitando acompanhamento “do desenvolvimento contínuo do aluno ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola” (BRASIL, 2012, p. 22).

A seguir, será apresentada a síntese das ideias acerca dos seis direitos de aprendizagem da área de Língua Portuguesa. “I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão” (BRASIL, 2012, p. 36).

Por meio desse direito, pode-se refletir que a escola como espaço de “[...] produção científica e artística da humanidade, bem como local de formação de valores e participação cidadã” (BRASIL, 2012, p. 36), deve permitir o trabalho com diferentes gêneros textuais. Compreende-se que a formação de leitores e produtores de textos orais e escritos, falantes e ouvintes, perpassa, não unicamente pela língua materna, mas por todas as áreas do conhecimento.

O trabalho desenvolvido na escola, com o objetivo de que as crianças compreendam e produzam textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais, necessita que haja variadas esferas sociais de interlocução, “[...] em suportes diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos” (BRASIL, 2012, p. 36).

Outra reflexão que tal direito de aprendizagem suscita é a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. Para que a criança desenvolva com plenitude a referida concepção, faz-se necessária a apropriação do sistema de escrita alfabética, “[...] cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia [...]” (BRASIL, 2012, p. 36).

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 67).

⁹ I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 22).

Tão importante quanto desenvolver as habilidades necessárias à apropriação do sistema de escrita é saber aliá-las ao processo de letramento. A escola é um espaço social em que se deve discutir o combate a preconceitos e discriminações; “[...] o conceito de cidadania está estreitamente relacionado a um conjunto de direitos constitucionais estabelecidos e de valores sociais, tendo em vista a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças [...]” (BRASIL, 2012, p. 37). No Ciclo de Alfabetização, é essencial discutir tais temáticas no espaço de sala de aula, trazendo à tona situações como os “[...] direitos civis, especialmente os relativos à criança e ao adolescente, por meio de vivências que tematizem aspectos de comportamentos preconceituosos ou discriminatórios que neguem os valores inclusivos” (BRASIL, 2012, p. 37).

“III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros” (BRASIL, 2012, p. 37).

O acesso à produção literária é fator relevante na formação dos leitores e produtores de textos, haja vista que a literatura favorece o desenvolvimento das “[...] capacidades interpretativas amplas dos leitores, as quais favorecem uma socialização mais rica, tendo em vista as estreitas relações entre os sentidos da vida, a constituição dos sujeitos e os textos literários” (BRASIL, 2012, p. 37). Sabe-se que o trabalho do professor, ao selecionar bons textos literários, promove junto aos seus alunos momentos de encantamento e emoção, pois são atividades que acionam o universo imaginário e a reflexão dos sentimentos e valores das crianças.

“IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros” (BRASIL, 2012, p. 37).

O referido direito de aprendizagem considera importante o desenvolvimento de atividades que trabalhem o patrimônio cultural da infância no ciclo de alfabetização, “[...] uma vez que é mais um espaço de encontro da criança com a linguagem, em sua dimensão lúdica e histórica, o que contribui para a construção da sua identidade” (BRASIL, 2012, p. 38). Em sala de aula, é corriqueiramente encontrada na educação infantil e também se deve fazer presente no ciclo de alfabetização, dado o favorecimento da estrutura dos gêneros literários do patrimônio cultural, como no caso dos jogos verbais que propiciam que a criança brinque com as possibilidades sonoras da língua materna. Por meio dos ritmos, rimas e repetições, é possível que os alunos memorizem os textos e “[...] seus usos

em jogos e brincadeiras, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falado e o escrito em diversas situações” (BRASIL, 2012, p. 38).

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 38).

O desenvolvimento de habilidades que requisitem do aluno a organização da vida escolar e extraescolar é uma finalidade da Educação Básica.

Desta forma, oportunizar que os alunos falem/ouçam, leiam/escrevam textos relativos às situações de aprendizagem favorece que os estudantes compreendam, por meio de procedimentos de estudos, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento humano, o que inclui saber relacioná-los (BRASIL, 2012, p. 39).

Desse modo, orientar os alunos quanto a consultas a enciclopédias e dicionários aciona a necessidade de saber onde e como pesquisar determinados assuntos ou temas de seu interesse. Em relação à produção escrita “de verbetes criativos ou temáticos, pelos próprios alunos, é uma boa oportunidade para que conheçam mais as características e os usos das obras de referência” (BRASIL, 2012, p. 39).

VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros (BRASIL, 2012, p. 39).

O referido direito propõe que gêneros textuais que tratam de temas da atualidade circulem na sala de aula, sendo este um momento de problematizar aspectos que circulam nos veículos de massa, propondo ser um momento de debate democrático das situações sociais. “No Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem da argumentação oral e escrita pode ser desenvolvida em situações em que as crianças sejam motivadas a compreender e usar em determinados textos as estratégias discursivas de diferentes naturezas” (BRASIL, 2012, p. 40).

No documento, a seção *Eixos estruturantes e objetivos por eixo* apresenta quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua:

oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética.

O quadro a seguir mostra apenas o Eixo Estruturante Leitura e os Objetivos de Aprendizagem vinculados a esse eixo, já que é o objeto de estudo dessa pesquisa.

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem – Eixo Leitura

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º	2º	3º
Objetivos de aprendizagem	Ano	Ano	Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de	I	A	A/C

diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.			
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Brasil (2012, p. 49).

5.3 PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS 1º, 2º, 3º, 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO CEARÁ

O referido documento foi uma ação do PAIC e PAIC+5¹⁰, que contou com a participação de consultores, especialistas, técnicos e professores das redes municipal e estadual vinculados ao programa, nos anos de 2012 e 2013. Possui dois volumes, sendo um que trata dos pressupostos, das habilidades e orientações didáticas e o outro que mostra os eixos, gêneros e as habilidades por ano.

O objetivo da Proposta Curricular é oferecer “uma fonte de apoio didático a gestores escolares e professores, no desenvolvimento das práticas pedagógicas nos diferentes contextos da escola de Ensino Fundamental” (CEARÁ, 2013, p. 6).

De acordo com a proposta, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, é esperado que os alunos “sejam leitores fluentes e capazes de compreender e produzir textos orais e escritos [...]” (CEARÁ, 2013, p. 29).

¹⁰ O PAIC+5 representa a ampliação das ações do PAIC até o 5º ano do Ensino Fundamental. Em maio de 2011, o Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, lançou o PAIC+5.

A proposta está organizada por objetivos gerais ao final de cada ano, habilidades, gêneros textuais e progressão de aprendizagem, destinada aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará. O referido documento está organizado em quatro eixos de ensino: 1) oralidade; 2) sistema de escrita e ortografia; 3) produção de textos escritos; e 4) leitura - compreensão leitora e fluência.

Os eixos foram definidos com o intuito de abarcar aspectos relevantes no que tange ao ensino do sistema de escrita e *convenções gráficas*, da linguagem oral e escrita, envolvendo as práticas de leitura e compreensão e de produção de textos orais e escritos (CEARÁ, 2013, p. 29, grifo do autor).

A seguir, apresenta-se o quadro das habilidades a serem desenvolvidas no 2º ano do Ensino Fundamental (foco do referido trabalho), do Eixo Leitura. Nesse eixo, há a presença da compreensão leitora e da fluência em leitura.

Quadro 3 – Gêneros para o trabalho sistemático no 2º ano

2º ANO: GÊNEROS		
Leitura		
Argumentar	Texto de opinião	
Descrever ações	Instruções de atividades e enunciados de problemas	
	Etiquetas e crachás	
	Agenda	
	Regras de convivência	
	Listas	
	Rótulos	
	Brincadeiras	
	Receitas	
	Calendário	
Expor	Artigo de divulgação científica	
	Curiosidades	
	Legendas de infográficos, esquemas e ilustrações	
	Cartazes de campanha educativa	
	Didático-expositivo (unidades, capítulos, ou seções de livros didáticos)	

	Verbetes	
	Adivinha	
	Sinopses e resumo	
	Tabelas simples e de dupla entrada	
	Gráfico de barras e de pizza	
Narrar	Contos africanos	
	Contos acumulativos	
	Contos de fadas	
	Lendas indígenas	
	Mitologia grega	
	Fábula	
	Tirinhas	
Poesia	Poemas infantis variados (tradicionalis)	
	Canções infantis	
	Quadras populares	
Relatar	Notícias	
	Legendas de fotografias jornalísticas	
	Manchetes	
	Cartas	
	Textos autobiográficos e biográficos	

Fonte: Ceará (2014, p. 63-64).

A **cor cinza** indica que a leitura e a compreensão dos textos do agrupamento **podem ser feitas pela criança** com independência do (a) professor (a), uma vez que ela deve começar a ganhar relativa autonomia na leitura e na compreensão.

A **cor preta** indica que a leitura e a busca de compreensão dos textos do agrupamento **devem ser realizadas com maior autonomia pelo aluno**, embora o (a) professor (a) tenha sempre o papel como guia e apoio, a fim de modelar o comportamento leitor da criança, mostrando como extrair informações, integrá-las, monitorar o processo de compreensão e avaliar a experiência de leitura.

Quadro 4 – Eixo 4 – Leitura (compreensão leitora): habilidades por agrupamentos e gêneros no 2º ano do Ensino Fundamental

LEITURA – COMPREENSÃO LEITORA							
Agrupamentos						Habilidade	Ano
Argumenta	Desc.	Expor	Narrar	Poesia	Relatar		2º
Retirar informações							
X	X	X			X	4.1.1 Extrair informações e dados de textos em função dos propósitos da leitura ou dos objetivos dos gêneros textuais.	
			X			4.1.2 Identificar o conflito gerador e desfecho.	
			X			4.1.3 Identificar informações sobre personagens, cenários e ações.	
			X			4.1.4 Distinguir fala de personagens de enunciados do narrador	
					X	4.1.5 Identificar o que, quem, onde, quando, como e o porquê em notícias.	
	X					4.1.8 Identificar ações envolvidas para realizar alguma atividade e enumerar os itens necessários à sua execução.	
	X					4.1.9 Identificar procedimentos a serem seguidos e o modo adequado de realiza-los.	
		X				4.1.10 Localizar informações em tabelas simples e de dupla entrada, gráficos de barra e de pizza.	
	X					4.1.13 Localizar informações em calendários.	
X						4.1.14 Identificar evidências (argumentos, justificativas) utilizadas pelo autor para defender opiniões.	

Relacionar informações						
Argumentar	Desc.	Expor	Narrar	Poesia	Relatar	
X	X	X	X	X	X	4.1.15 Manusear adequadamente os vários suportes nos quais circulam os textos.
X	X	X	X	X	X	4.1.16 Ativar conhecimentos prévios sobre o tema, conteúdo ou assunto, fazendo previsões, antes de sua leitura.
X	X	X	X	X	X	4.1.17 Ativar conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais e suportes nos quais circulam, fazendo previsões sobre o objetivo, forma e conteúdo, antes da leitura.
X	X	X	X	X	X	4.1.18 Identificar o objetivo de um texto.
X	X	X	X	X	X	4.1.19 Confirmar, refazendo se necessários, previsões formuladas antes da leitura.
X	X	X	X	X	X	4.1.20 Estabelecer relações entre texto e recursos gráficos empregados (ilustrações, tipos de fontes, cores, desenhos, legendas, fotografias, mapas, imagens em movimento etc.) para compreender passagens do texto.
X	X	X	X	X	X	4.1.21 Inferir informações pressupostas ou subtendidas no texto.
X	X	X	X	X	X	4.1.22 Fazer inferências sobre o sentido de uma palavra ou expressão com base na posição ou entorno onde ela se apresenta no texto.
X	X	X	X	X	X	4.1.24 Identificar relações entre partes de um texto, reconhecendo os elementos que contribuem para a sua articulação (marcadores temporais, marcadores espaciais, conjunções adversativas, enfim, recursos de coesão sequencial).
	X	X	X	X	X	4.1.25 Construir imagens mentais à medida que lê e descrevê-las quando solicitado.

	X	X	X	X	X	4.1.27 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações (aspas, itálico, negrito, etc.) e recursos gráficos (tamanho, cor e distribuição do texto na página).	
X		X			X	4.1.30 Identificar a ideia principal de uma passagem ou trecho.	
X		X			X	4.1.31 Apreender a ideia central de um texto.	
			X			4.1.32 Identificar sentimentos de personagens e motivações de suas ações.	
			X		X	4.1.33 Identificar a sequência cronológica de eventos em narrativas (contos, lendas, fábulas etc.) e relatos (notícias e reportagens).	
	X					4.1.35 Identificar sequência temporal de procedimentos a serem em instruções e inferir decorrências de sua execução (receitas, instruções de jogos, manuais de instrução e instruções de experimentos científicos).	
	X					4.1.36 Inferir decorrências da ordem dos procedimentos necessários à execução de receitas, instruções de jogos, manuais de instrução e instruções de experimentos científicos.	
		X				4.1.37 Identificar elementos que organizam a exposição de conteúdos em textos expositivos em ordem alfabética, numérica ou temporal; títulos e subtítulos, organização do texto em lista e parágrafos etc.	
Monitorar a compreensão							
X	X	X	X	X	X	4.1.40 Fazer perguntas sobre o texto, apresentando dúvidas de compreensão ao professor.	
Reagir a textos lidos							
X	X	X	X	X	X	4.1.44 Comentar textos.	
			X	X		4.1.45 Tomar posição estética a respeito do texto, justificando-o.	

	X	X				4.1.47 Identificar o que se aprendeu com o texto, articulando os novos conhecimentos ao que já se sabia.	
Familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura							
			X	X		4.1.49 Desenvolver uma disposição positiva em relação à leitura literária.	
			X	X		4.1.50 Desenvolver uma disposição positiva em relação ao caráter lúdico da linguagem literária, seja no eixo sonoro, seja no eixo semântico, seja no eixo gráfico.	
			X	X		4.1.51 Conhecer a variedade da produção literária infantil e seus suportes, bem como suas características, formas de leitura e fruição.	
			X	X		4.1.53 Conhecer locais de divulgação e circulação de gêneros textuais literários (como bibliotecas, livrarias, feiras literárias ou de livros, lojas virtuais, <i>blogs</i> literários, <i>sites</i> de escritores, saraus), sua organização, o pessoal envolvido, formas de empréstimo, de aquisição e compra.	
			X	X		4.1.54 Ler em voz alta, em situações de caráter público (festividades, saraus, feiras culturais, exposições etc.), com precisão, fluência e expressividade.	

LEITURA – FLUÊNCIA EM LEITURA

Agrupamentos						Habilidade	Ano
Argumenta	Desc.	Expor	Narrar	Poesia	Relatar		2º
Desenvolver a precisão e automatismo na decodificação das palavras							

X	X	X	X	X	X	4.2.1. Decompor e compor palavras polissílabas.
X	X	X	X	X	X	4.2.2 Decompor e compor palavras compostas por sílabas com diferentes padrões (V, VC, CCV, CVC, CCVC etc.)
X	X	X	X	X	X	4.2.3 Dominar, na leitura, os casos em que os valores do grafema variam de acordo com sua posição.
X	X	X	X	X	X	4.2.4 Apoiar-se em constituintes de palavras (sufixos e prefixos) para ler com precisão e rapidez.
X	X	X	X	X	X	4.2.5. Ler textos de pequenas dimensões utilizando o processo de reconhecimento de palavras.
X	X	X	X	X	X	4.2.6 Ler em textos palavras de maior extensão e com sílabas de estrutura complexa com precisão e rapidez.
X	X	X	X	X	X	4.2.8 Ler oralmente e sem hesitações textos familiares de pequenas dimensões (listas, manchetes e títulos de notícias, títulos de autores de texto de literatura (infantil, canções, parlendas, quadras, adivinhas, poemas etc.), após a leitura silenciosa e preparação prévia).
X	X	X	X	X	X	4.2.9 Ler oralmente, apreendendo grupos de palavras e não palavras isoladas em textos de extensão e complexidade médias (narrativas, notícias da imprensa dirigida à criança, poemas, cartas, textos de divulgação científica e didáticos), após a leitura silenciosa e preparação prévia.
Desenvolver leitura oral expressiva						
X	X	X	X	X	X	4.2.10 Ler oralmente e sem hesitações, textos curtos e de complexidade média (pequenas narrativas, notas da imprensa dirigida à criança, poemas, cartas, textos de divulgação

						científica e didáticos), atentando para sinais de pontuação no final das frases, após a leitura silenciosa e preparação prévia.	
X	X	X	X	X	X	4.2.11 Ler, oralmente e sem hesitação, textos curtos e de complexidade média (pequenas narrativas, notas da imprensa dirigida à criança, poemas, cartas, textos de divulgação científica e didáticos), atentando para os sinais de pontuação no interior da frase e para aspectos sintático-semânticos, após a leitura silenciosa e preparação prévia.	

Fonte: Ceará (2014, p. 65-68).

Legenda:

A cor cinza indica que as habilidades serão trabalhadas de modo sistemático, mas não se espera que os alunos as dominem de modo autônomo ao final do ano.

A cor preta indica que as habilidades serão trabalhadas de modo sistemático; espera-se que os alunos as dominem de modo autônomo, ao final do ano, em textos cada vez mais complexos ao longo do Ensino Fundamental.

Os referidos quadros trazem as habilidades a serem trabalhadas no ano/série do Eixo de leitura, aliado ao trabalho com os gêneros textuais.

5.4 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza foram fruto de uma conquista almejada por um longo tempo pela educação pública municipal. O documento contou com a participação coletiva (professores, diretores, coordenadores, técnicos dos distritos e secretaria, professores/assessores das Instituições de Ensino Superior (IES), integrantes da Rede de Pais e Mães e Secretaria de Direitos Humanos) para a elaboração das diretrizes, propondo ser uma referência de proposta pedagógica nas escolas municipais (FORTALEZA, 2011, p. 18-19).

A base teórica do referido documento está ancorada na epistemologia, numa perspectiva interacional e sociointeracionista. Os conceitos ora desenvolvidos nas diretrizes tratam das seguintes temáticas: educação e currículo, ensino e aprendizagem, disciplina e inter ou transdisciplinaridade (FORTALEZA, 2011, p. 22).

Nessa lógica, o documento adotou o conceito de currículo em consonância com as teorias críticas¹¹ e pós-críticas¹², compreendendo a “educação e o currículo numa perspectiva holística social e historicamente construída” (FORTALEZA, 2011, p. 24).

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, no subtópico fundamentos teóricos-metodológicos, encontra-se como principal objetivo da Educação do Município de Fortaleza ampliar a competência comunicativa. “Para atingir tal objetivo, é preciso que se tenha o texto, oral e/ou escrito, verbal e/ou não verbal como referência e que o foco seja a leitura, a produção e a análise linguística” (FORTALEZA, 2011, p. 197).

¹¹ As teorias críticas fundamentam-se, principalmente, no Materialismo Histórico Dialético, e se caracterizam por colocarem em questão as relações entre educação e sociedade, denunciando as formas de opressão e dominação que se desenvolvem na sociedade e são reproduzidas nos espaços educativos (FORTALEZA, 2011, p. 24).

¹² As teorias pós-críticas do currículo caracterizam-se pelas abordagens microssociais e, portanto pelos fenômenos locais. Assim, rompem com a perspectiva epistemológica dominante da Modernidade, a de busca por leis gerais e universais de forte apelo empirista e matemático, e defendem a noção de que os saberes humanos são discursos elaborados em processo intersubjetivos, marcados por microrrelações de saber (FORTALEZA, 2011, p. 25).

Vale ressaltar que tal objetivo abrange as competências gramaticais e a textual. De acordo com isso, o documento traz a seguinte ideia:

[...] é preciso que o aluno saiba utilizar a gramática em função da necessidade de comunicação e saiba também utilizar a competência textual. Para isto, ele necessita ter a capacidade de formar textos, transformá-los e re(conhecer) os gêneros textuais produzidos” (FORTALEZA, 2011, p. 198).

No que se refere aos conteúdos estruturantes, observa-se o quadro do Mapa Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Eixo Temático Leitura.

Quadro 5 – Mapa curricular de leitura

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDO
Leitura	Predição de conteúdo de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; Levantamento e confirmação de hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; Busca de pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferência), ampliando a compreensão; Análise ética e efetiva acerca das ideias contidas no texto; Comparação entre texto (intertextualidade), considerando tema, características textuais do gênero, organização das ideias, suporte e finalidade.

Fonte: Fortaleza (2011, p. 206).

5.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS ENTRE AS PROPOSTAS

A análise dos documentos curriculares suscita constatar as diferentes contribuições e a base comum entre eles: os PCN são ainda a referência dos atuais documentos, sendo norteador quanto à abordagem teórica, competências e habilidades. A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará e os Direitos de aprendizagem estão organizados de acordo com a progressão da aprendizagem dos alunos entre os anos/séries. Essa estrutura auxilia o professor a acompanhar a aprendizagem do aluno, além de motivar a pensar em metas a curto

e longo prazo, haja vista que os quadros possuem informações da gradação da aprendizagem até chegar ao estágio de consolidação que pode ser no ano vigente ou no seguinte.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Fortaleza não possuem um quadro de progressão da aprendizagem dos alunos, mas apontam com extrema relevância o detalhamento da estrutura operacional, legal, pedagógica e ideológica. Possuem a pretensão, também, de apresentar aos gestores, coordenadores, professores e comunidade escolar a trajetória educacional do município de Fortaleza com suas conquistas e desafios.

No capítulo seguinte, será apresentada a metodologia que a pesquisa seguiu.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática”.

(Antônio Carlos Gil)

6.1 O ENFOQUE DA PESQUISA

A ideia expressa na epígrafe acima conduz a reflexão de que os motivos que levam um pesquisador a desenvolver uma pesquisa provêm de duas situações: seus interesses intelectuais sobre a temática que pretende abordar, aliados aos seus interesses acerca das contribuições que sua pesquisa pode oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade. Essas últimas constituem, de fato, a prova máxima de que os investimentos em pesquisa estão sendo bem utilizados.

De acordo com Triviños (1987, p. 93), o assunto de uma pesquisa “[...] deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. Devido à experiência da pesquisadora com as avaliações diagnósticas na área da Língua Portuguesa, bem como no exercício de atividades técnicas ligadas à elaboração de procedimentos avaliativos para a rede municipal de Fortaleza, certas questões ligadas ao tema da avaliação da leitura tornaram-se provocativas, culminando, assim, no desejo de investigá-las.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 5) destacam que “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

O estreito e rotineiro convívio com as questões inquietantes oriundas das professoras que vêm aplicando os instrumentos de avaliação da leitura em crianças do 2º ano do Ensino Fundamental conduziu a pesquisadora a realizar os primeiros esboços no delineamento da pesquisa. As questões de ordem prática, pois, reforçaram a necessidade de se enveredar pelas searas instigantes e desafiantes dos procedimentos de avaliar a leitura das crianças em fase de alfabetização.

Desse modo, pode-se dizer que este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa que tem “[...] o ambiente natural com sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Em síntese, os dados descritivos serão obtidos por meio do contato direto da pesquisadora com a situação estudada, enfatizando “[...] mais o processo do que o produto”. Além de “[...] retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Sendo assim, o estudo envolveu a coleta de dados em fontes documentais e em trabalho de campo.

A pesquisa documental “[...] embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados quantitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Salienta-se que, “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por um tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70), ou seja, não receberam nenhum tratamento analítico do pesquisador, “[...] são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

A principal característica da pesquisa documental é ter a fonte de coleta de dados “[...] restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 157). Nesse estudo, a análise documental foi realizada, prioritariamente, nos instrumentais de avaliação da leitura, já existentes, aplicados pela SME aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando o objetivo específico 1 (analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura elaborados pela SME).

Paralelamente ao estudo de cunho documental, foi realizada uma pesquisa de campo, a qual geralmente tem o objetivo “[...] de conseguir informações e/ou conhecimento acerca do problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169).

Ainda segundo essas autoras, as vantagens de realizar uma pesquisa de campo recaem no “[...] acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisados por outros pesquisadores” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 172). As possíveis desvantagens da pesquisa de campo dizem respeito ao

“[...] pequeno grau de controle da situação de coleta de dados e à possibilidade de que fatores, desconhecidos para o investigador, possam interferir nos resultados” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.172). E ainda em decorrência de o “[...] comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, pelo fato de os indivíduos poderem falsear suas respostas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 172). No entanto, de acordo com a literatura, para dirimir as desvantagens da pesquisa de campo, o pesquisador realizou pré-testes, utilizando um instrumental mais completo, adotando medidas preventivas.

6.2 DESENHO DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi originalmente planejada para ocorrer com a aplicação de um questionário *on-line* para 100 professores lotados em turmas do 2º ano de escolas da rede municipal de Fortaleza e a subsequente entrevista com alguns desses professores. Porém, esse procedimento se mostrou inviável em virtude das dificuldades que se manifestaram no momento da aplicação. Foram elas: 1) os questionários foram enviados para *e-mails* dos professores, mas não foram devolvidos respondidos; 2) cogitou-se a aplicação presencial, mas a ideia não foi aceita pela SME 3) o quantitativo de 100 professores para responder o questionário tardaria a conclusão do trabalho.

Diante dessas dificuldades, foram pensadas outras estratégias que possibilitariam coletar o conteúdo do questionário. O primeiro passo foi analisar os questionários respondidos pelos professores. Foram identificadas as seguintes situações: respostas em branco, respostas sem justificativa, respostas que pareciam que os professores não haviam compreendido as perguntas e respostas que atenderam ao que foi solicitado. Diante dos fatos, o primeiro passo foi analisar o conteúdo do questionário, escolhendo as perguntas que seriam estritamente relevantes para a pesquisa. O segundo passo constituiu-se da entrevista como técnica de coleta dos dados. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

O desenho final da pesquisa está descrito a seguir.

6.3 NOVO DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em três etapas distintas e complementares. A saber:

- a) Etapa 1 – Entrevista com 3 professores lotados em turmas do 2º ano de escolas da rede municipal de Fortaleza. Esse procedimento complementa o alcance do objetivo específico 1 (analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura elaborados pela SME), levando em consideração a opinião dos professores que utilizam diretamente esses instrumentais. Os sujeitos foram selecionados aleatoriamente do quantitativo de professores que estavam lotados nas turmas de 2º ano das escolas públicas municipais de Fortaleza do Distrito 1 de Educação¹³. Os dados oriundos das respostas dos professores, complementados com o que foi coletado na pesquisa bibliográfica sobre competência leitora, fundamentaram o desenvolvimento de uma proposta de instrumento avaliativo da leitura.
- b) Etapa 2 – Elaboração de uma proposta de instrumental avaliativo da leitura para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A intenção dessa proposta é oferecer aos professores um instrumental de aplicação, de registro e de análise do nível de desenvolvimento da competência leitora das crianças, compondo um protocolo de avaliação, no qual foram enfocados aspectos importantes para serem avaliados e formas mais consistentes de registro e análises, contemplando o objetivo específico 2 (identificar os aspectos principais do desenvolvimento da competência leitora em crianças).
- c) Etapa 3 – Pré-teste e pós-teste do protocolo de avaliação. Essa etapa contemplou o objetivo específico 3 (elaborar e testar uma proposta de instrumental de avaliação formativa da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental). Para isso, foi selecionado 1 professor extraído dos sujeitos que participaram da etapa 1 e 10 crianças da turma. Na aplicação do protocolo, foram realizadas observações e,

¹³ A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza está organizada por distritos de educação 1, 2, 3, 4, 5 e 6. A opção pelo Distrito 1 se deu por ser a primeira lotação da pesquisadora. Atualmente, a pesquisadora é técnica de educação pela SME.

posteriormente, entrevista com o professor do experimento, a fim de captar suas impressões sobre o instrumental, sendo, em seguida, realizada a análise pedagógica dos dados oriundos da avaliação das crianças.

6.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no Município de Fortaleza, abrangendo escolas da rede pública municipal em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. A escolha das escolas foi realizada somente após a coleta e análise da etapa 1 da pesquisa, conforme detalhado no item anterior.

6.5 SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os professores lotados nas escolas da rede municipal de Fortaleza e seus respectivos alunos matriculados nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Para a definição dos sujeitos da etapa 1 da pesquisa, tomou-se como referência 3 professores. Para a etapa 3, foi definido 1 professor e 1 turma com seus respectivos alunos.

6.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

A coleta de dados envolveu a aplicação de uma entrevista, análise documental e observações.

6.6.1 As etapas da coleta de dados

Na primeira etapa, foram analisados todos os documentos orientadores acerca da avaliação da competência leitora desenvolvidos pela SME. De acordo com as respostas dos professores, buscou-se apoio na literatura da área para traçar as correspondências entre os aspectos relevantes apontados.

Na segunda etapa da coleta de dados, foi realizada uma entrevista com quatro tópicos que deveria ser respondida por 3 professores lotados em turmas do

2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da entrevista foi captar a opinião dos professores sobre o atual processo avaliativo da leitura, mais especificamente tentando saber quais as possíveis lacunas que o corrente instrumental de avaliação da competência leitora apresenta. Tal procedimento analítico auxiliou no desenvolvimento da proposta de protocolo de avaliação da competência leitora, o qual foi pré-testado na etapa 3 do estudo.

Nessa etapa, ocorreu o momento das observações durante a aplicação do instrumental e o da entrevista com um 1 professor. A entrevista foi do tipo semiestruturada e envolveu perguntas sobre o novo protocolo de avaliação.

Após o pré-teste, foi realizado o pós-teste do novo instrumento de avaliação com a intenção de calibrar possíveis itens defeituosos.

6.7 A METODOLOGIA DAS ANÁLISES

Para a referida pesquisa, foi adotado o método de análise de conteúdo para os dados oriundos da busca documental, das entrevistas e das observações. Essa metodologia constitui-se de um conjunto de técnicas que permitem a análise qualitativa de mensagens e informações (BARDIN, 1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987).

As etapas de análise envolveram procedimentos específicos dessa metodologia no exame dos materiais e dados disponíveis. Segundo Moraes (1999, p. 9),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

De acordo com a ideia de Moraes (1999), Bardin (1997) acrescenta que a análise de conteúdo se insere como um conjunto de instrumentos metodológicos que permite assegurar com objetividade a descrição do conteúdo das mensagens, permitindo uma melhor compreensão do discurso para então extrair os aspectos mais relevantes.

As análises de conteúdo se constituem nas seguintes fases: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a

interpretação. A pré-análise seria a organização do material que constitui o cerne da pesquisa, tal procedimento possui como objetivo a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Já a exploração do material consiste na codificação a partir das unidades de registro. O tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação.

Em relação à pesquisa em questão, foram coletados documentos expedidos pela SME, realizadas entrevistas com professoras, além da testagem de um novo protocolo, a fim de gerar as categorias e unidades de análise.

A partir das análises dos documentos da etapa 1 da pesquisa, emergiram cinco categorias, já definidas *a priori*: avaliação do texto da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), avaliação das frases da ADR, avaliação das palavras da ADR, orientações para aplicação das avaliações diagnósticas de rede e a legenda da avaliação diagnóstica de rede. Nas entrevistas da etapa 1 da pesquisa, foram elencadas seis categorias: aplicação do instrumento, instrumento de avaliação, avaliação de palavras, avaliação de frases, avaliação do texto e registro dos resultados. No segundo momento das entrevistas da etapa 3 da pesquisa, foram extraídas quatro categorias: guia de aplicação, avaliação da apropriação do sistema de escrita, avaliação da leitura, folha de registro e divulgação dos resultados. Vale ressaltar que as categorias das entrevistas da etapa 1 e 3 emergiram *a posteriori* à coleta dos dados.

O capítulo seguinte apresenta todo o percurso das etapas mencionadas, assim como a interpretação dos achados, os quais serão discutidos posteriormente.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os dados do estudo numa dimensão descritiva e interpretativa. As 14 seções estão vinculadas aos objetivos específicos e às etapas que possuem o intuito de atender ao objetivo geral da pesquisa: desenvolver um modelo de avaliação formativa da leitura das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza.

7.1 DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 1 DA PESQUISA

Essa seção possui dois momentos, a saber: análise e discussão dos documentos orientadores existentes acerca da avaliação da competência leitora pela SME e entrevista com as professoras, ambos contemplando o objetivo específico 1 (analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura elaborados pela SME).

Os documentos foram organizados de acordo com os quadros a seguir denominados:

Quadro 6 – Documentos orientadores do trabalho pedagógico

Quadro 7 – Documentos que propõem orientar a avaliação da aprendizagem desenvolvida pela SME

Quadro 6 – Documentos orientadores do trabalho pedagógico

LISTA DE DOCUMENTOS COLETADOS NA SME			
Materiais recolhidos	Autoria	Conteúdo	Descrição
Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Documento norteador das ações desenvolvidas durante o ano letivo.	Em cada ano letivo que se inicia é apresentado o documento “Orientações Gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental” pela SME aos distritos/escolas. Tem como objetivo estabelecer orientações para a organização pedagógica. As ações elencadas no documento são: planejamento pedagógico, formação continuada dos professores, organização do tempo pedagógico e por fim a avaliação da aprendizagem.
Manual do diretor	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Documento elaborado para reunir as ações desenvolvidas pela SME para o público de diretores.	O referido documento descreve as ações da SME de modo suscinto para os gestores escolares.
Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Documento de discussão acerca da fluência leitora.	O documento propõe uma discussão quanto aos aspectos das estratégias e fluência em leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 7 – Documentos que propõem orientar a avaliação da aprendizagem desenvolvida pela SME

LISTA DE DOCUMENTOS COLETADOS NA SME			
Materiais recolhidos	Autoria	Conteúdo	Descrição
Orientações sobre a sistemática de avaliação do Ensino Fundamental	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Documento orientador da avaliação interna e externa.	Documento que apresenta uma breve discussão acerca dos aspectos teóricos da avaliação da aprendizagem. Orienta quanto aos aspectos legais da avaliação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, apresenta a avaliação externa desenvolvida pela SME.
Orientações para aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Documento orientador da aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede.	Possuem, em linhas gerais, orientações para a aplicação da ADR.
Avaliação Diagnóstica de Rede	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.	Instrumento de avaliação de leitura composta por textos, frases e palavras.
Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Tópico do critério avaliado	A legenda apresenta o critério a ser observado na Avaliação Diagnóstica de Rede (leitura).

Folha de registro da Avaliação Diagnóstica de Rede	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza	Planilha para preenchimento dos resultados da Avaliação Diagnóstica de Rede (leitura).	Documento que requer que cada professor o preencha de acordo com o que observou na Avaliação Diagnóstica de Rede (leitura).
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos referidos documentos, pôde-se constatar a historicidade do processo que envolveu a criação da avaliação diagnóstica de rede pela SME, uma vez que foram analisadas todas as versões dos documentos que integram o foco da pesquisa. Nessa primeira etapa, foram, ainda, agregadas as entrevistas com as professoras que lidam diretamente com as turmas avaliadas pelo instrumento da SME.

À medida que são descritas as estruturas dos documentos, elas serão analisadas à luz das concepções atuais da linguística e da avaliação da aprendizagem.

Para uma melhor compreensão, o texto dessa seção foi organizado em dois blocos: orientações gerais para o trabalho pedagógico e avaliação da competência leitora. Por fim, há uma síntese das análises contendo considerações acerca dos documentos.

7.1.1 Bloco 1: orientações gerais para o trabalho pedagógico

O documento *Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental* possui quatro versões: 2013, 2014, 2015 e 2016. Cada ano retrata as demandas do ano letivo quanto ao fazer pedagógico das escolas. No que se refere às primeiras tentativas de avaliação da competência leitora pela SME, encontra-se, na versão de 2013, no tópico a organização da avaliação, orientações referentes à avaliação do aluno em leitura e escrita. Vale destacar que o documento apresenta sugestões de textos para avaliar a leitura, assim como um formulário para o registro da avaliação.

No documento, há o passo a passo a ser seguido pelo professor, que se constitui em duas etapas: 1) avaliação individual com os alunos e 2) orientações para a aplicação.

O documento orienta que a avaliação inicie pela leitura do texto e apresenta, também, hipóteses sobre as possíveis situações na hora da aplicação, por exemplo: caso o aluno não consiga ler o texto, deve ser solicitado a ele que leia três frases, no mínimo. Ainda assim, se o aluno não conseguir ler as frases, deve-se solicitar que ele leia as palavras (no mínimo cinco), dando preferência às polissílabas e trissílabas. Se o aluno não conseguir ler as palavras, solicita-se que identifique sílabas, dando preferência às não canônicas e, em seguida, às

canônicas. Caso o aluno não consiga identificar as sílabas, deve-se pedir que identifique as letras, dando preferência às consoantes de maneira aleatória (FORTALEZA, 2013).

Ao final da avaliação, é indicado ao professor que preencha um formulário dos resultados da leitura pelo aluno, observando os seguintes critérios: lê texto (não lê, com pausa, com fluência), lê frase (não lê, com pausa, com fluência), lê somente palavras (não lê, com pausa, com fluência), identifica (não identifica, apenas letras, apenas sílabas). No caso de alunos que já conseguem realizar a leitura oral, sugere-se que o professor pergunte ao aluno aspectos referentes à ideia central e inferências do texto.

Na versão de 2014, encontra-se uma inversão do material a ser apresentado ao aluno, ou seja, antes era do texto para as partes (texto, frases, palavras, sílabas e letras). Nesse documento, a orientação é que a avaliação seja das partes menores (letras, sílabas e palavras) para o texto.

As sugestões de textos são as mesmas do ano anterior, assim como o formulário. Em setembro desse mesmo ano, surgiu o projeto piloto da avaliação de leitura pela SME. Nesse mesmo período, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) passou a agregar a tecnologia de processamento de dados do SISPAIC, que é o sistema de armazenamento de dados da avaliação externa do PAIC.

No ano de 2015, ocorreu uma alteração no formulário quanto à avaliação de leitura ficando os aspectos: não identifica, apenas letras, apenas sílabas, lê palavras, lê frase, lê texto (silabando, com fluência). Surgiu a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), expedida pela SME, que propôs avaliar o público de 1º e 2º anos e o Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA)¹⁴, em períodos mensais de aplicação. A partir da elaboração do instrumento próprio da SME, iniciou-se toda uma mobilização para que os distritos acompanhassem os resultados e apresentassem à SME as intervenções realizadas nas escolas. Nesse cenário, surgiu outro documento orientador, que foi o Manual do Diretor, que reúne as ações da SME e traz, de forma sucinta, as avaliações externas: ADR, SPAECE, ANA e Prova Brasil, com o claro intuito de minimizar dúvidas quanto aos diversos

¹⁴ “O Programa de Consolidação da Alfabetização (PCA) contribui com o processo de resgate da alfabetização dos alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que não se encontram no nível desejado de leitura e escrita e que, portanto, foram agrupados nas turmas que serão atendidas pelo referido Programa” (FORTALEZA, 2015, p. 34).

instrumentos disponibilizados na esfera municipal, estadual e federal. No referido Manual, há um detalhamento melhor da avaliação da competência leitora quanto à periodicidade, procedimentos de aplicação, critérios de avaliação e inserção dos dados.

Em 2016, o documento *Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental* apresenta-se de maneira sucinta, no que se refere à avaliação da leitura. Não foram encontradas perguntas referentes à compreensão do texto, presentes nas versões anteriores. Ainda nesse ano, houve a apresentação do documento *Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I*, que representa uma tentativa de discutir os aspectos avaliados na ADR.

7.1.2 Bloco 2: avaliação da competência leitora

O documento *Orientações sobre a sistemática de avaliação do Ensino Fundamental* traz concepções da avaliação da aprendizagem, artigos da LDB com a temática da recuperação paralela, orientações sobre o preenchimento do diário escolar e uma breve explanação da avaliação externa.

A primeira versão piloto da ADR, como já foi descrita no bloco anterior, aconteceu em setembro de 2014 para o público de 1º e 2º anos. No ano seguinte, oficializou-se a avaliação, sendo aplicada mensalmente. O instrumento possui 3 opções de textos, 6 opções de frases e 24 palavras (canônicas e não canônicas). O documento de Orientações para a aplicação das Avaliações Diagnóstica de Rede/2015 trata, em linhas gerais, da aplicação das avaliações, informando os instrumentos externos que serão utilizados para cada ano, a periodicidade, e as formas de inserção dos dados no SAEF. Por último, a legenda da avaliação diagnóstica de rede representa os critérios que são avaliados, os códigos são preenchidos pelo professor ou coordenador na planilha (folha de registro) para a inserção dos dados no SAEF. No decorrer dos anos, a legenda sofreu modificações ficando atualmente como mostra a imagem a seguir:

Figura 1 – Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede



**COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
EIXO AVALIAÇÃO**

LEGENDA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE

1º, 2º ANOS E PCA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

1. LEITURA

NÃO IDENTIFICA LETRAS/SILABAS	NI
APENAS LETRAS	AL
APENAS SILABAS	AS
LÊ PALAVRAS	LP
LÊ FRASE	LF
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2016a).

A referida legenda representa a síntese dos critérios a serem analisados durante a avaliação da competência leitora.

7.1.3 Considerações acerca dos documentos

De acordo com as análises dos documentos, a avaliação da competência leitora pela SME indica tentativas para identificar o leitor fluente. No entanto, os documentos não deixam claro o que seria o leitor fluente e o não fluente, além de não esclarecer a relação entre a fluência e a compreensão, tampouco estão postos de maneira objetiva os procedimentos que envolvem a aplicação da avaliação e análises dos resultados.

Para obter informações acerca da avaliação da competência leitora, há de se buscar documentos diversos, isso inviabiliza o processo de síntese pelo professor quanto às informações necessárias para a realização da atividade avaliativa. Como por exemplo, o documento *Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental*, que é o único que faz menção aos aspectos que envolvem a compreensão do texto, enquanto que o Manual do Diretor apresenta uma síntese das avaliações externas e internas, além de informações necessárias

para o trabalho do gestor no que se refere aos aspectos pedagógicos no âmbito micro e macro das ações da SME.

Foi analisado, também, o documento da fluência leitora que se divide em uma breve discussão das estratégias de leitura, fluência em leitura e ainda sugestões de textos para o 2º ano (20 textos) e do 3º ao 5º ano indicação das páginas da coletânea PAIC+5. Ao se analisar o documento, percebe-se que, sobre os aspectos da compreensão, apresentam-se apenas na introdução e pontualmente na fluência em leitura. No tópico *Práticas de leitura que ajudam a desenvolver a fluência*, apresentam-se várias atividades para o trabalho em sala de aula, indicando-se orientações para o professor no trabalho com a decodificação de palavras (precisão) não canônicas, textos conhecidos e teatrais, com a intenção de desenvolver os aspectos da velocidade e prosódia. No que se refere às sugestões dos 20 textos para o 2º ano, há ocorrência, na maioria, dos gêneros poesia e conto, configurando-se em um limitado acervo de opções quanto à diversidade de gêneros textuais a serem trabalhados no referido ano. Vale salientar que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará já sugere um trabalho amplo com os gêneros textuais do 1º ao 5º ano.

Conclui-se, portanto, que o documento *Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I*, apesar de suscitar alguns elementos essenciais quanto às estratégias de leitura, fluência e práticas didáticas, não deixa evidente a estreita relação entre a competência leitora e a fluência. De modo que deve se considerar que a criança precisa ler rapidamente, reconhecendo as palavras, “para poder compreender o que está lendo” (CEARÁ, 2013, p. 65).

O segundo bloco trouxe a descrição dos documentos que tratam especificamente da avaliação da aprendizagem. O documento *Orientações sobre a sistemática de avaliação do Ensino Fundamental* possui o intuito de oferecer aportes teóricos no âmbito da avaliação interna e externa no âmbito municipal (ADR), estadual (SPAECE) e federal (Prova Brasil e ANA). No que se refere às informações acerca da ADR (leitura), encontrou-se apenas a indicação da periodicidade, o registro no SAEF e a intervenção pedagógica a partir dos resultados, ou seja, não há nenhuma fundamentação a respeito dos aspectos que envolvem a competência leitora, aplicação e análise dos resultados.

Em relação ao instrumental de avaliação de leitura, apresenta-se a seguir os blocos 3, 4 e 5 com a descrição relativa à avaliação do texto, frase e palavras, respectivamente.

7.1.4 Bloco 3 – Avaliação do texto da ADR

A ADR disponibiliza três sugestões de textos e o professor escolhe qual utilizará para a avaliação da leitura oral. Após analisar as versões de 2014 a 2016, percebe-se que, gradualmente, ocorreu uma diversidade de gêneros textuais como no exemplo a seguir, em que podem ser visualizados três tipos diferentes de gêneros: carta, conto e curiosidades.

Figura 2 – Avaliação do texto na ADR

The image displays two pages from the ADR (Assessment of Reading) instrument. The left page is the cover of the 'Avaliação Diagnóstica de Rede Mensal' for 1st and 2nd grades, June 2016. The right page shows a reading text titled 'LEITURA DE TEXTO - OPÇÃO 1' which is a letter from Fortaleza, dated July 10, 2016, written by Lucas to his friend Rafael.

Left Page (Cover):

Logo: Prefeitura de Fortaleza
 COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
 CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
 EIXO DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE - MENSAL
1º E 2º ANOS E PCA
 (LEITURA)

JUNHO – 2016

Av. Almirante Domínguez Moraes, 2875 • Doca da Torre • CEP 40.130-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
 85 3419-6700

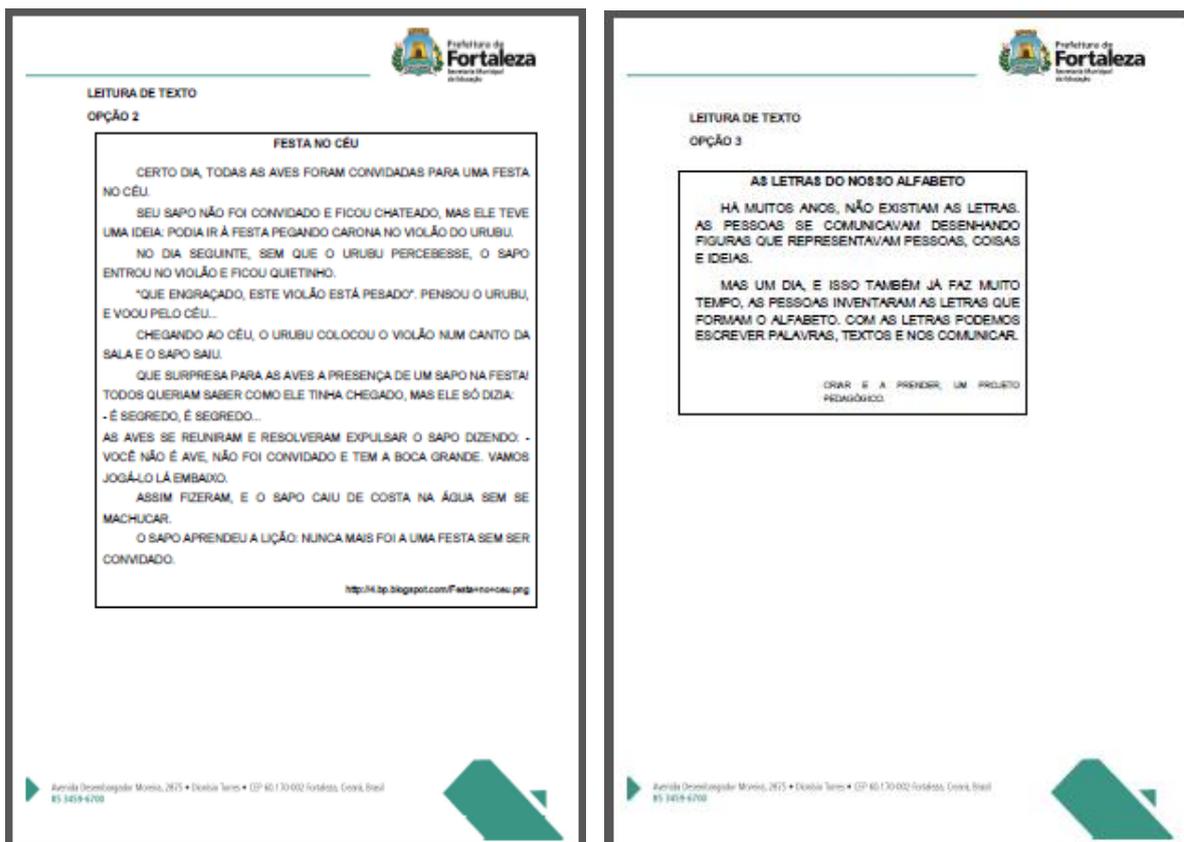
Right Page (Reading Text):

Logo: Prefeitura de Fortaleza
 AVALIAÇÃO DA LEITURA - 2º ANO E PCA ENSINO FUNDAMENTAL I

LEITURA DE TEXTO
 OPÇÃO 1

FORTALEZA, 10 JULHO DE 2016.
 AMIGO RAFAEL,
 COMO VAI? ESTOU COM SAUDADES!
 ENTREI DE FÉRIAS E GOSTARIA MUITO QUE VOCÊ VIESSE ME VISITAR.
 ASSIM, PODEMOS BRINCAR COM OS JOGOS NOVOS QUE GANHEI DO PAPA! TAMBÉM VAMOS PASSAR UM DIA NO SÍTIO DA TIA TAÍS, ONDE PODEREMOS ANDAR A CAVALO E PESCAR. IMAGINE QUE, NA ÚLTIMA VEZ QUE ESTIVE LÁ, PESQUEI UM PEIXÃO, QUE A TITIA PREPAROU NO ALMOÇO. AS NOITES SÃO MUITO AGRADÁVEIS E FICAMOS NA VARANDA CONTANDO AS ESTRELAS DO CÉU. VOCÊ VAI ADORAR!
 OUTRA NOVIDADE SÃO OS FILHOTINHOS DA XULA, QUE NASCERAM NA SEMANA PASSADA. SE QUISER PODERÁ ESCOLHER UM CACHORRINHO PARA CUIDAR.
 ESPERO SUA VISITA EM BREVE. VAMOS NOS DIVERTIR MUITO.
 ABRAÇOS,
 LUCAS
[http://11.bp.blogspot.com/Ancarta.jpg\(a=4x4\)di](http://11.bp.blogspot.com/Ancarta.jpg(a=4x4)di)

Av. Almirante Domínguez Moraes, 2875 • Doca da Torre • CEP 40.130-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
 85 3419-6700



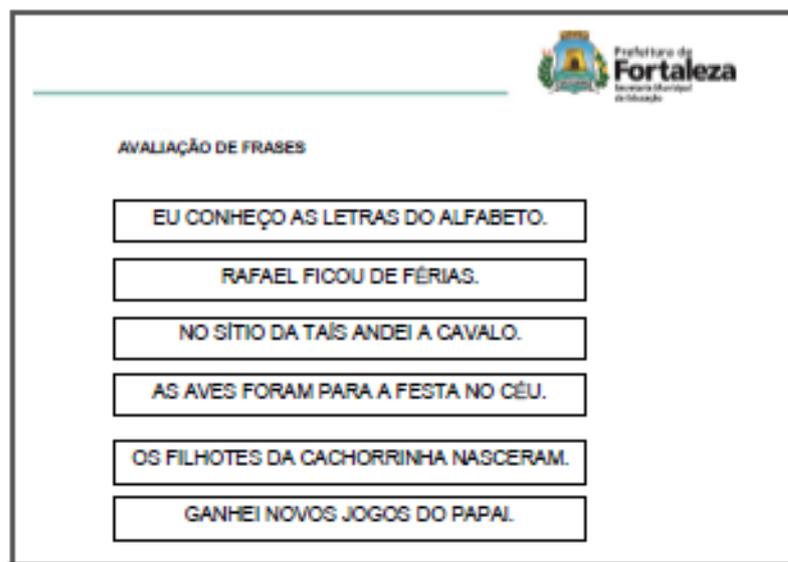
Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2016b).

Vale salientar que as opções dos gêneros textuais estão em consonância com a série/ano avaliada. No entanto, faz-se necessário que a avaliação seja a mais objetiva para a correção, para que se garanta a precisão dos resultados e a validade dos julgamentos (VIANNA, 1978). Quanto mais objetiva for a correção, maior será a fidedignidade do teste, diminuindo, assim, possíveis vieses do avaliador.

7.1.5 Bloco 4 – Avaliação das frases da ADR

Como se pode observar na figura a seguir, as frases possuem relação com o texto, ou seja, são partes do texto ou foram elaboradas tomando o assunto do texto. Nessa parte, há 6 frases com estrutura sintática simples, estando de acordo com o que é exigido para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Porém, o aspecto mencionado no texto, quanto à objetividade na correção, também se adéqua na avaliação da frase. A seguir, há o trecho da prova e a Matriz de Referência do PAIC.

Figura 3 – Avaliação da frase na ADR



 Prefeitura de
Fortaleza
Secretaria Municipal
de Educação

AVALIAÇÃO DE FRASES

EU CONHEÇO AS LETRAS DO ALFABETO.

RAFAEL FICOU DE FÉRIAS.

NO SÍTIO DA TÁIS ANDEI A CAVALO.

AS AVES FORAM PARA A FESTA NO CÉU.

OS FILHOTES DA CACHORRINHA NASCERAM.

GANHEI NOVOS JOGOS DO PAPAI.

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2016b).

Figura 4 – Matriz de Referência - PAIC

16				MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO PROVINHA PAIC - 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
1 - Quanto à leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		x	x			
	D11 - Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		x	x			
2 - Quanto à leitura de frases.	D12 - Ler frases.	N1: Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	x	x	x			
		N2: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.			x	x		
		N3: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.			x	x		

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, c2012e, p. 16).

7.1.6 Bloco 5 – Avaliação das palavras da ADR

De acordo com a figura a seguir, encontram-se variadas opções de palavras, um total de 24 palavras. Com estrutura de sílaba canônica/não canônica e classificação das palavras pelo número de sílaba (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba). Aqui, novamente, pode-se identificar que as palavras fazem parte do repertório do texto. As proposições da avaliação de palavras estão de acordo com o ano, como se pode identificar na matriz do PAIC. No entanto, a legenda não possui uma discriminação clara como é indicado na matriz de referência quanto à estrutura da sílaba (canônica e não canônica) e classificação da sílaba (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba).

Figura 5 – Avaliação das palavras na ADR

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS

LETRAS	ALFABETO	TEXTO	DESENHO
PESSOAS	INVENÇÃO	URUBU	VIOLÃO
LIÇÃO	CÉU	SEGREDO	CANTO
AVES	SURPRESA	CAVALO	PEIXE
VARANDA	ESTRELA	SAUDADE	NOVIDADE
CACHORRO	FILHOTE	CARONA	SAPO


 Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Distrito Tereza • CEP 60.130-002 Fortaleza, Ceará, Brasil
 85 3419-6700

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (FORTALEZA, 2016b).

Figura 6 – Matriz de Referência - PAIC

16		GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO		PAIC		MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO PROVINHA PAIC - 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
EIXO 2: LEITURA										
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º			
1 - Quanto à leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x						
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		x	x					
	D11 - Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x						
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.		x	x					
2 - Quanto à leitura de frases.	D12 - Ler frases.	N1: Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	x	x	x					
		N2: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.			x	x				
		N3: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.			x	x				

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (CEARÁ, c2012e, p. 16).

Após a incursão detalhada das seções que compõem a avaliação do texto, frases e palavras na ADR, os blocos a seguir trazem a descrição sobre as orientações postas no documento sobre a aplicação e o registro de resultados das avaliações.

7.1.7 Bloco 6 – Orientações para a aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede

O referido documento não explicita os procedimentos de aplicação da avaliação da competência leitora, deixando a cargo do professor escolher quais textos, frases e palavras que irão ser avaliadas para, então, registrar e inserir os dados no SAEF. Vianna (1978) esclarece a necessidade de se fixarem

recomendações sob a forma de instruções padronizadas, para que não se comprometam os resultados. A criteriosa elaboração das instruções deve permear os seguintes passos:

- 1 – Pressupor que examinados e aplicadores nada sabem sobre os testes;
- 2 – Usar linguagem clara, direta e sucinta;
- 3 – Apresentar instruções mais importantes com destaque de impressão;
- 4 – Detalhar os diferentes procedimentos antes, durante e após a aplicação do teste;
- 5 – Submeter as instruções à crítica de outras pessoas para a determinação de inconsistências;
- 6 – Uniformizar, sempre que possível, as instruções gerais para diferentes testes (VIANNA, 1978, p. 96 -97).

Sendo assim, percebe-se a necessidade de um guia que melhor auxilie o professor na condução da aplicação do teste. Os resultados necessitam mostrar a maior proximidade possível com a realidade avaliada.

7.1.8 Bloco 7 – Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede

Na legenda da ADR, como vista no tópico anterior, foi identificado que o professor irá avaliar a leitura do texto, da frase, de palavras, sílabas e letras. No entanto, o instrumental só apresenta avaliação de texto, frase e palavras. Ficando a cargo do professor avaliar os conteúdos que ficam a margem do instrumental (sílabas e letras). Os conteúdos da legenda da ADR são válidos (VIANNA, 1978) para o ano escolar em curso, no entanto, a não presença no teste pode comprometer o resultado, devido às diferentes formas de avaliar o mesmo conteúdo pelo professor.

Com o intuito de sistematizar as discussões ora elencadas na análise dos documentos referente à avaliação, apresenta-se, a seguir, um quadro que traz uma relação quanto às potencialidades e fragilidades dos documentos.

Quadro 8 – Síntese das análises dos documentos

DOCUMENTOS ORIENTADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO		
Documentos	Potencialidades	Fragilidades
Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico	Apresenta anualmente orientações gerais pedagógicas do ano em curso. Quanto a Avaliação Diagnóstica de Rede, apresenta orientações de aplicação.	No ano de 2016, o documento não apresenta a orientação para avaliar a compreensão do texto pela ADR.
Manual do diretor	Direcionado para o público de diretores escolares. Em relação à temática da avaliação, traz uma sucinta explanação acerca das avaliações no âmbito federal, estadual e municipal (ADR).	Informa acerca da ADR a periodicidade, aplicação, procedimentos e etc., mas não relaciona à ação de avaliar e o papel do gestor escolar.
Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no Ensino Fundamental I	Apresenta, de forma sucinta, alguns elementos essenciais às estratégias de leitura, fluência e práticas didáticas.	Conceitualmente, o documento não deixa evidente a estreita relação entre competência leitora e a fluência.
DOCUMENTOS QUE PROPÕEM ORIENTAR A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIDA PELA SME		
Orientações sobre a sistemática de avaliação do Ensino Fundamental	O documento possui o intuito de oferecer aportes teóricos no âmbito da avaliação interna e externa, nas três esferas: federal, estadual e municipal (ADR).	Em relação à ADR, apresenta apenas a periodicidade, os registros no SAEF e a importância da intervenção pedagógica a partir dos resultados. Não traz nenhuma fundamentação a respeito da competência leitora avaliada pela ADR.

Orientações para aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede	Apresenta, em linhas gerais, os instrumentos externos que serão utilizados para cada ano/série, a periodicidade e as formas de inserção dos dados no SAEF.	O referido instrumento não explicita os procedimentos de aplicação da ADR.
Avaliação Diagnóstica de Rede	Oferece um acervo de textos, frases e palavras que estão em consonância com a série/ano para a realização da avaliação.	Falta de objetividade para a correção da avaliação pelo professor.
Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede	Representa a síntese dos critérios avaliados na ADR.	A ADR não possui o item que avalia letras e sílabas, mas está presente na legenda.
Folha de registro da Avaliação Diagnóstica de Rede	Planilha de registros dos resultados, utilizando os códigos da legenda da ADR.	Possui apenas a função de registro dos resultados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, serão apresentados os resultados das análises dos relatos das professoras sobre a utilização do instrumental de avaliação da leitura da SME. A metodologia de análise adotada no material oriundo das entrevistas com as professoras foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), desse modo, foram seguidos os passos preconizados por essa metodologia até se chegar à definição das categorias, as quais estão descritas a seguir.

a) Categoria 1 – Aplicação do instrumento

Durante a entrevista, foi perguntado às professoras acerca da existência ou não de material orientador para a aplicação da avaliação. Sobre isso, as professoras denunciaram a lacuna nesse aspecto, o que está em desacordo quanto à organização e aplicação de teste. Quanto a isso, Vianna (1978, p. 96) destaca a “necessidade de fixar um conjunto de recomendações, sob a forma de instruções, a fim de garantir a padronização das condições de aplicação”.

Tendo em vista a ausência de um material específico acerca das instruções na aplicação do teste, foi indagado como ocorre tal atividade, e, de acordo com as respostas captadas, percebe-se que as professoras a realizam por meio de suas experiências e orientações da coordenação via distrito educacional. Vianna (1978, p. 96) alerta que “uma aplicação viciosa do teste, além de comprometer os resultados, impossibilita a comparação entre grupo ou indivíduos examinados”. Ou seja, a falta de uniformidade no que tange às instruções do teste compromete os resultados.

b) Categoria 2 – Instrumento de avaliação

Nesse momento da entrevista, foi questionado às professoras o aspecto do instrumental de avaliação. Essa categoria subdivide-se em: avaliação de palavras, avaliação de frases e avaliação de texto.

– Subcategoria 2.1 – Avaliação de palavras

Ao questionar às professoras sobre os procedimentos da avaliação de palavras, elas relataram que não existe muita diversificação na estrutura silábica das palavras. Sobre como aplicam, elas revelaram que partem da identificação das letras do alfabeto, seguindo para a leitura de palavras canônicas e não canônicas, depois se aumenta o número de sílabas lidas pelo aluno. Há, ainda, na fala da Professora “C”, algo que chama a atenção. Ela diz que a ADR é uma proposta, ou seja, ela pode utilizar ou não utilizar as palavras previstas no instrumental.

Nessa subcategoria, há dois aspectos a serem questionados. O primeiro se refere ao procedimento de aplicação da avaliação de palavras pelas professoras, em que se percebe a adoção de “uma ordem crescente de dificuldade e complexidade” (VIANNA, 1978, p. 92) das palavras. Tal medida expressa a necessidade de acompanhar paulatinamente o progresso dos alunos pelo professor. Segundo: a escolha das palavras para além do instrumento denota a ideia de falta de credibilidade no instrumental.

Para fechar esse tópico, foi perguntado às professoras sobre o nível de satisfação quanto à estrutura da avaliação de palavras. Dentre os discursos, observa-se o que a Professora “A” ponderou a respeito: “A avaliação em si deixa a desejar em algumas coisas.... ela deixa a desejar no sentido de que, muitas vezes, a gente não consegue mensurar o qualitativo do aluno. Ela mensura apenas o quantitativo”

A Professora “A” trouxe uma importante observação ao indicar que a ênfase da ADR prima no quantitativo, ou seja, uma avaliação que pouco oportuniza a identificação dos processos de desenvolvimento da leitura, imperando apenas o caráter quantitativo. Demo (2005) destaca que a avaliação qualitativa deve vir e ultrapassar a quantitativa, sem que esta última seja dispensada. Nessa linha, compreende-se que os processos são mais importantes que os produtos, haja vista que a avaliação não deve se reduzir apenas a mensurar a realidade. Ambas as características devem ser contempladas no ato de avaliar, o professor precisa acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos e os números são indicadores pertinentes para a análise dos resultados.

De acordo com as críticas a respeito da atual ADR pelas professoras, foi solicitado que sugerissem melhorias para o instrumento no que se refere à avaliação de palavras. Quanto a isso, a Professora “A” indica a utilização a partir do material que está sendo utilizado em sala de aula, pois, segundo ela, possibilita que o aluno reconheça as palavras a partir do texto lido em sala de aula. No entanto, para uma avaliação externa, o material (os textos, palavras) precisa estar de acordo com ano escolar e não, necessariamente, vinculado ao livro didático do professor (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2008).

– Subcategoria 2.2 – Avaliação de frases

Foi perguntado às professoras como realizam a avaliação de frases. Ao captar a fala delas, foi identificado o processo que realizam: apresentam as frases

para os alunos, da menor complexidade da estrutura sintática simples para a maior. Em alguns casos, durante a avaliação, recuam ao perceber que o aluno ainda não consolidou a habilidade. Quanto aos procedimentos, percebe-se que escolhem a quantidade de frases de maneira indiscriminada, como no caso da Professora “C”, que utilizou todas as 6 frases do instrumento. O documento *Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental*, da SME, indica a leitura de, no mínimo, três frases, mas percebe-se que essa orientação não está vinculada à ação do professor. A proposta da SME ao elaborar a ADR possui o claro intuito de monitorar a qualidade do ensino. Iniciativas dessa natureza demonstram a “valorização da avaliação como instrumento de gestão educacional” (SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, p. 16). Porém, a comunicação entre SME e os distritos de educação, e estes com as escolas, deve primar por um diálogo que favoreça a compreensão das orientações da ADR. Entretanto, salienta-se que as instruções para a aplicação da ADR não possibilitam padronizar os procedimentos de aplicação pelo professor, ficando a cargo deste utilizar a melhor maneira e avaliar a leitura.

Quanto aos aspectos de melhorias, as professoras indicaram as mesmas relatadas anteriormente, ou seja, utilizar na ADR o material didático utilizado em sala de aula.

– Subcategoria 2.3 – Avaliação do texto

Nessa subcategoria, tem-se, a partir dos relatos das professoras, o passo a passo da aplicação. Iniciam com a apresentação do alfabeto, seguindo para as sílabas, as palavras, as frases e o texto, podendo recorrer ao material da ADR (leitura) ou utilizar material próprio.

Em seguida, foi questionado às professoras como definem as crianças nas categorias: lê texto silabando e lê texto com fluência, as quais estão presentes na legenda da ADR. De acordo com o relato das professoras, percebe-se que a categoria lê silabando apresenta a seguinte característica: lê as palavras juntando as sílabas, de modo que há um grande esforço para realizar a leitura das palavras do texto. Enquanto que o aluno que lê com fluência não realiza pausas frequentes ao ler as palavras, consegue ler a maioria das palavras e, algumas vezes, utiliza a pontuação. A Professora “A” atribui uma característica a mais no “lê texto fluente” em que pode ou não compreender o texto lido.

Têm-se aqui elementos importantes quanto ao conceito dos professores do que seria o lê texto silabando e lê texto fluente. As professoras esclareceram que

a compreensão do “lê silabando” denota a ideia sobre os processos iniciais de decodificação pelo aluno. Segundo Rasinski (2004), esse processo inicial refere-se à fonética e às estratégias de decodificação de palavras. Ao consolidar essa fase, o aluno estará propenso a realizar a leitura de palavras de modo rápido e automático. A categoria “lê fluente”, segundo a interpretação das professoras, representa comportamentos como: falta de pausas, ou seja, o aluno lê sem realizar as pausas que são representadas no texto com os sinais de pontuação. E ainda, os alunos considerados como “lê fluente” podem compreender ou não o texto. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 49), “a compreensão do texto é muito determinada pela capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinente a um texto concreto”. Os conhecimentos prévios que o aluno aciona partem de duas importantes instâncias: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. Portanto, pode-se perceber a complexidade que envolve a compreensão, porém a habilidade da fluência conduz e permite essa leitura.

Com o intuito de saber se os professores avaliam a compreensão do texto, foi perguntando, nas situações em que ocorre, como realizam e se há algum documento guia pela SME para a realização de tal atividade. De acordo com os achados, as professoras realizam ao final da leitura perguntas referentes ao texto, com o intuito de saber se o compreenderam.

A Professora “A” avalia a habilidade que envolve a informação explícita do texto ao dizer que: “vou fazendo ele [sic] criar hipóteses...pra ele encontrar respostas dentro do próprio texto...aí você consegue perceber se ele lê com compreensão ou sem compreensão”.

A professora “B”, sobre avaliar o assunto do texto, traz algo peculiar ao dizer: “Eu peço para a criança ler do modo dela... aí depois eu pergunto para ela o que foi, o que leu. Se ela não souber dizer, eu coloco no silabando... o fluente ele tem que ler e interpretar. Tem criança que, mesmo sem fazer as entonações, com ponto e vírgula... consegue interpretar”.

Diante do que a professora identificou, percebem-se duas situações: 1) crianças que conseguem realizar uma leitura fluente, mas não compreendem o assunto do texto e; 2) crianças que não utilizam os elementos prosódicos na leitura, mas compreendem o texto. Para entender essas duas questões, faz-se necessário esclarecer que a fluência seria o nível da superfície do texto e a compreensão o nível mais profundo do texto. Ou seja, a habilidade da fluência (precisão, velocidade,

prosódia) é um dos conjuntos de saberes essenciais para a compreensão, mas há outros tão importantes quanto à fluência; como o conhecimento advindo das práticas de leitura (gêneros textuais), o conhecimento de mundo, o linguístico, bem como o uso das estratégias de leitura.

O diagnóstico da professora, no primeiro caso, pode indicar que a criança consolidou os aspectos que envolvem a decodificação, mas, quanto à compreensão, podem existir saberes que ainda precisam ser desenvolvidos. Já o segundo caso, em que a criança mesmo não realizando uma leitura expressiva consegue responder o assunto do texto, pode-se entender que uma leitura com rapidez e precisão, mas sem expressão, fraseado e ignorando a pontuação, não terá a plena compreensão do texto (RASINSKI, 2004). Mesmo respondendo ao que trata o texto, vale salientar que há outros saberes que envolvem a competência leitora como já descrito anteriormente.

Em outro trecho, na fala da Professora “B”, encontra-se a importância que a docente dedica aos aspectos prosódicos ao dizer: “...eu trabalho o ponto, a vírgula nas aulas...assimilando e treinando.” Os sinais de pontuação são empregados na língua com o intuito de estabelecer ritmo ao texto, por meio das pausas e entonações, (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010 *apud* PULIEZI; MALUF, 2014), proferidas por meio da oralidade, permitindo, assim, maior clareza à linguagem escrita, coesão e coerência.

Em relação ao conhecimento de algum tipo de documento da SME que trate da compreensão do texto no momento da ADR (leitura), as professoras indicaram que desconhecem qualquer material guia acerca do tema. Quanto a isso, a Professora “C” destaca a necessidade de um material que atenda a necessidade de avaliar a dimensão da leitura no âmbito da Rede. Como se pode perceber, há nítida necessidade de um material embasado, que permita ao professor melhor compreender os processos que envolvem a avaliação da competência em leitura.

Um projeto de avaliação educacional parte, necessariamente, de uma fundamentação teórica que subsidia a sua prática. Sem uma exposição que o justifique, a implantação de um programa, qualquer que seja o seu objetivo, carecerá de sentido e não terá forças suficientes para justificar julgamentos valorativos e tomadas de decisões (VIANNA, 2005, p. 91).

A seguir, dar-se-á continuidade com a subcategoria de avaliação de letras e sílabas. Vale salientar que esse critério consta apenas na legenda e não está

presente no instrumento, ou seja, o professor avalia a partir do seu próprio material e depois indica no SAEF se o aluno: não identifica letras/sílabas (NI), apenas letras (AL) e apenas sílabas (AS), quando se apresenta nesse estágio.

– Subcategoria 2.4 – Avaliação de letras e sílabas

Com a intenção de conhecer a condução da avaliação de letras e sílabas pelas professoras, foi perguntado como realizam tal atividade. De acordo com o relato das professoras, identificou-se que: 1) a avaliação ocorre individual e dialogada com o aluno; 2) o material utilizado contém fichas, gravuras, alfabeto móvel, silabário, jogos, recortes de revista e jornal; 3) a partir desses materiais, solicita-se ao aluno a nomeação das letras do alfabeto; 4) ajustam a aplicação de acordo com o que o aluno conhece ou não, por exemplo, se o aluno não identifica as letras do alfabeto, solicita-se que ele identifique as letras do próprio nome, ou, em outra situação, em que já houve um avanço, solicita-se que identifique as vogais e consoantes, letras do alfabeto que possuem correspondência sonora única (exemplo: P, B); 5) algumas estratégias de aprendizagem citadas pelas professoras foram: acompanhar de perto o aluno, promover atividades em grupo com alunos de diferentes níveis de aprendizagem e colocar na agenda as sílabas.

Em relação à definição dos critérios, encontram-se diferenças na compreensão pelas professoras. A Professora “A”, na categoria não identifica/ letras e sílabas, compreende que precisa observar se o aluno consegue identificar letras, entre números e outros símbolos gráficos. Já as professoras “B” e “C” atentam para o conhecimento ou não das letras do alfabeto. A professora “C” traz uma descrição bem suscita do que considera cada categoria: “a categoria NI a criança não nomeia nenhuma letra do alfabeto, mas quando nomeia alguma é inserida na categoria AL”. Como pode ser constatado, há diferentes entendimentos entre os professores. Para dirimir os possíveis equívocos das categorias mencionadas da avaliação da competência leitora, seria necessária a descrição detalhada do que se pretende avaliar.

c) Categoria 3 – Relatório de resultados

O SAEF oferece relatório de resultados da ADR com o intuito de desencadear discussões acerca da aprendizagem dos alunos e suscitar estratégias de intervenção dos distritos de educação/escola. Com o intuito de conhecer a dinâmica de análise dos resultados, foi perguntado às professoras como realizam tal atividade na escola. No discurso da professora “A”, percebe-se que não há um

encaminhamento da leitura, apenas da escrita, pois menciona apenas os níveis psicogenéticos de escrita. Enquanto isso, as outras professoras pontuam que o resultado dos alunos foi insatisfatório devido à ocorrência de faltas, não cumprimento das tarefas escolares, família ausente e etc.

Percebe-se que os relatórios dos resultados do SAEF não alcançam o objetivo do diagnóstico de leitura, ou seja, os relatórios de resultados não mobilizam as professoras a pensarem em ações específicas para a leitura.

Segundo Luckesi (2002, p. 83), a avaliação diagnóstica requer:

Um certo rigor técnico o que implica algumas exigências. Por exemplo, que os instrumentos de avaliação sejam elaborados, executados e aplicados, levando em conta os princípios que se seguem. Para serem adequados, os instrumentos deveriam: 1) medir resultados de aprendizagem claramente definidos, que estivessem em harmonia com os objetivos instrucionais. 2) medir uma amostra adequada dos resultados de aprendizagem e o conteúdo da matéria incluída na instrução. 3) Conter os tipos de itens que são mais adequados para medir os resultados de aprendizagem desejados. 4) Ser planejados para se ajustar aos usos particulares a serem feitos dos resultados. 5) Ser construídos tão fidedignos quanto possível e, em consequência, ser interpretados com cautela. 6) Ser utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino.

A partir das análises dos documentos expedidos pela SME acerca da avaliação da competência leitora e da entrevista, que se propôs a ouvir os sujeitos envolvidos no processo de avaliação, será apresentada a seguir uma proposta de avaliação da competência leitora.

7.2 DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 2 DA PESQUISA

Nessa seção, serão apresentados os procedimentos que envolveram a elaboração de uma proposta de instrumento avaliativo da leitura para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando o objetivo específico 2 (identificar os aspectos principais do desenvolvimento da competência leitora em crianças).

A discussão e apresentação dos documentos elaborados seguiram as orientações de Vianna (1978) quanto à organização e aplicação do teste, assim como dos estudos no campo da leitura com Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2011) e sobre fluência com Rasinski (2004), dentre outros.

A organização dessa seção seguiu a ordem das fases de elaboração do teste identificadas a seguir.

a) Fase 1 – Elaboração da Matriz de referência

Inicialmente, ocorreu uma consulta aos seguintes documentos: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial – Provinha Brasil (INEP), Matriz de Referência para a Avaliação – Provinha PAIC e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal consulta teve o intuito de elencar as habilidades que seriam avaliadas no teste. Também foi consultado o acervo bibliográfico de Solé (1998), que sugere formas de avaliar a compreensão dos alunos com perguntas de resposta literal e perguntas para pensar e buscar.

Considerando, ainda, o que a atual ADR de leitura vem desenvolvendo e as sugestões dadas pelas professoras na entrevista durante a Etapa 1 da pesquisa, foi elaborada a Matriz de Referência para a avaliação da competência leitora exposta a seguir.

Quadro 9 – Matriz de Referência para a avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
Competência	Habilidade (descriptor)	Detalhamento
Reconhecimento de letras.	Identificar as letras do alfabeto.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma determinada letra.
Desenvolvimento da consciência fonológica.	Reconhecer unidades na dimensão fonológica como sílabas e rimas.	Avaliar a capacidade da criança de identificar: as rimas e sílabas em sons semelhantes no início, meio e fim da palavra.
EIXO 2 – LEITURA		
Competência	Habilidade (descriptor)	Detalhamento
Leitura de palavras	Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	Avaliar a capacidade da criança de ler palavras com sílabas simples (sílabas canônicas). Ex.: sa-pa-to.
	Ler palavras com sílabas no padrão	Avaliar a capacidade da criança de ler palavras com sílabas complexas

	não canônico.	(sílabas não canônicas). Ex.: pe-dra.
Leitura de frases	Ler frases	Avaliar a capacidade da criança de ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento) na ordem direta.
Leitura de texto	Ler com fluência	Avaliar a capacidade da criança de ler com fluência o texto (precisão, velocidade e prosódia)
	Localizar informação explícita	Avaliar a capacidade da criança em localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
	Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade da criança em identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.
	Inferir informação em texto verbal	Avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Definindo-se as habilidades que compuseram a Matriz de Referência para a avaliação da competência leitora, foi possível elaborar o instrumental de avaliação, visto que a Matriz é o guia para a elaboração do teste.

b) Fase 2 – Elaboração do instrumental de avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental

O instrumental da avaliação da competência leitora caracteriza-se por ser uma ação guiada pelo aplicador durante todo o teste.

A proposta foi organizada em 5 partes que estão descritas a seguir.

Para avaliar as habilidades do eixo 1 – Apropriação do sistema de escrita dos descritores: identificar as letras do alfabeto e identificar as vogais, o teste traz a seguinte proposta:

Figura 7 – Guia de aplicação/Competência Reconhecimento de letras

Eixo 1 – Apropriação do sistema de escrita
<p><u>Habilidade 1 – Identificar as letras do alfabeto</u></p> <p>Material: Alfabeto em MDF</p> <p>Passo 1 – Espalhe, aleatoriamente, o alfabeto na tampa da caixa.</p> <p>Passo 2 - Solicite à criança que identifique, nessa ordem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A letra “A” • A letra “E” • A letra “I” • A letra “O” • A letra “U”. • A letra “P” • A letra “B” • A letra “T” • A letra “D” • A letra “F” • A letra “V”. • A letra “C” • A letra “G”. <p>Passo 3 – À medida que a criança for identificando as letras, vá registrando as respostas no formulário de resultados - FR.</p> <p>Passo 4 - Ao concluir, coloque o material de volta na caixa.</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O conhecimento das letras faz parte da etapa inicial do processo de alfabetização e possui forte relação com o posterior desempenho na leitura. O domínio do princípio alfabético integra as capacidades envolvidas na “leitura e na compreensão da grafia das palavras” (BRASIL, 2007, p. 28), sendo, assim, necessária a identificação de letras, compreendendo que esse processo envolve a correspondência som-letra, ou seja, cada fonema corresponde a um grafema. As letras que fizeram parte da avaliação foram as vogais e as consoantes quanto a uma única e mais de uma correspondência sonora.

Ainda nesse eixo, a proposta de avaliar o descritor *Reconhecer unidades na dimensão fonológicas*, como sílabas e rimas, foi a seguinte:

Figura 8 – Guia de aplicação/Competência Desenvolvimento da consciência fonológica

Habilidade 2 - Reconhecer unidades fonológicas como sílabas e rimas.

Material: Fichas com figuras

Passo 1 – Espalhe as figuras abaixo na tampa da caixa.





Passo 2 – Solicite à criança que aponte a figura que rima com BALÃO.

Passo 3 – Registre a resposta da criança no FR.

Passo 4 – Recolha as figuras de volta para a caixa.

Passo 5 - Espalhe as figuras abaixo na tampa da caixa.





Passo 6 – Solicite à criança que aponte o animal que começa com a primeira sílaba da palavra CARACOL.

Passo 7 – Registre a resposta da criança no FR.

Passo 8 – Recolha as figuras de volta para a caixa.

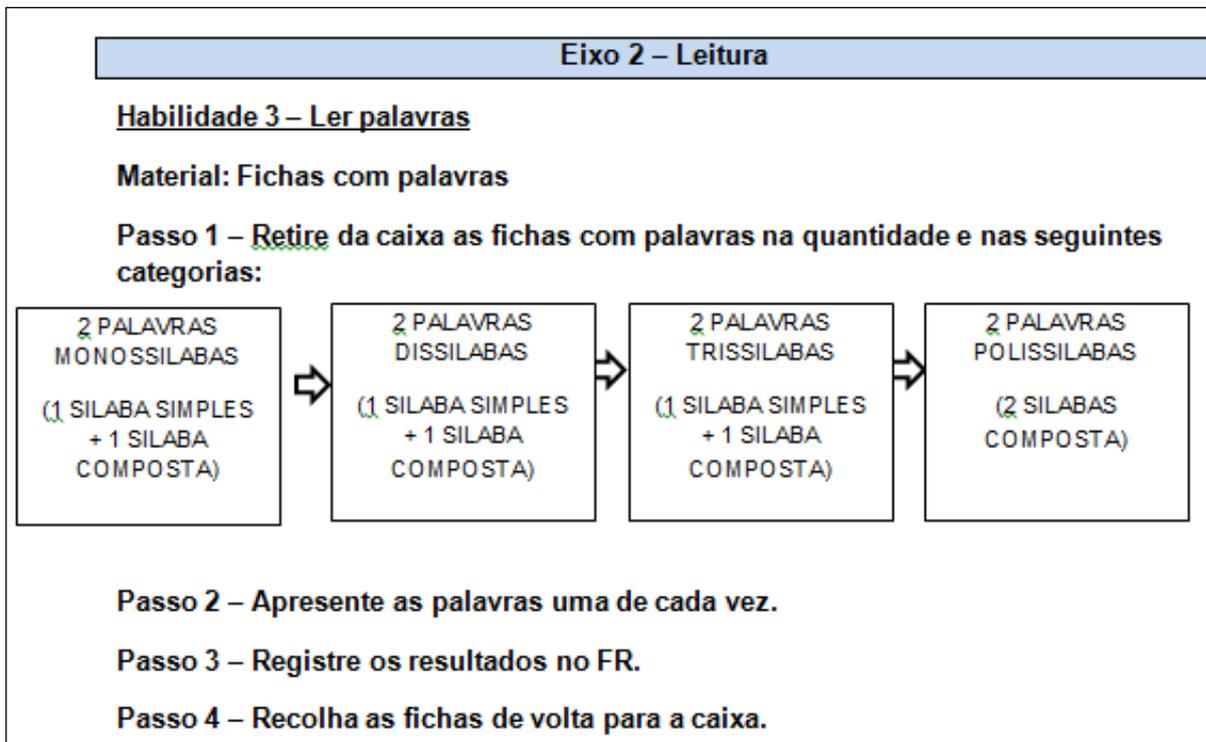
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como já destacado anteriormente, dada a importância no complexo processo que envolve a apreensão dos fonemas e o modo de representá-los, segue-se para a avaliação das unidades fonológicas, como as sílabas, começos e finais de palavras e rimas. Tal habilidade integra as unidades do sistema fonológico.

Na segunda parte do instrumento, no eixo 2 de leitura, foi avaliada a leitura de palavras, frases e texto.

A próxima etapa da avaliação é a leitura de palavras. Segue o item referente a essa habilidade.

Figura 9 – Guia de aplicação/Competência Leitura de palavras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Essa habilidade envolve o processo de decodificação de palavras que, em alguns casos, apresenta-se por meio de se decifrar letra por letra ou por unidades fonológicas, como as sílabas. A análise das palavras concretiza-se como momento importante, tanto pelo leitor inicial, quanto para o leitor maduro, ao ter contato com palavras nunca vistas antes. O avanço no processo de decifração segue para a etapa seguinte, ao ler reconhecendo globalmente as palavras. Aqui, a criança supera a análise dos componentes internos, favorecendo uma rápida leitura. Isso se deve ao repertório que ela vai acumulando. Ao ler um texto que possui uma frequência de palavras familiares, favorece-se uma leitura rápida e compreensiva.

Gradualmente, a criança adquire a capacidade de ler reconhecendo globalmente as palavras, que seria outro procedimento básico que ajuda a compreender, já que não é necessário analisar cada parte das palavras ou textos (BRASIL, 2007, p. 42).

Nesse item, tem-se a avaliação de palavras na estrutura canônica e não canônica. A intenção foi oferecer uma ampla combinação de estruturas silábicas para que, assim, o professor pudesse discernir as diferentes capacidades dos alunos diante da leitura dessas estruturas.

A etapa seguinte é a leitura de frases. Segue o item.

Figura 10 – Guia de aplicação/Competência Leitura de frases

Habilidade 4 – Ler frases

Material: Fichas com frases e figuras

Passo 1 – Retire da caixa duas fichas (uma com a frase tipo 1 e outra com a frase tipo 2)

Frases

O GATO BEBE LEITE NA TIGELA.

OS PATOS ESTÃO TOMANDO BANHO.

Passo 2 – Solicite à criança que leia as frases.

Passo 3 – Espalhe as figuras na tampa da caixa.




Passo 4 – Solicite à criança que escolha as figuras que combinam com as frases lidas.

Passo 5 – Registre as respostas no FR.

Passo 6 – Recolha os materiais de volta para a caixa.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A leitura de frases envolve habilidades importantes como a decodificação de uma sequência de palavras, o reconhecimento dos espaços entre as palavras, cabendo esclarecer que a leitura está intrinsecamente relacionada à compreensão. Tais habilidades, para os leitores proficientes, passam despercebidas, dando o grau de automaticidade ao processo.

Na sequência, é realizada a avaliação da leitura de textos. Seguem os itens.

Figura 11 – Guia de aplicação/Competência Leitura de texto (fluência)

Habilidade 5 – Ler texto

Material: Ficha com texto

Passo 1 – Solicite à criança que retire o texto de dentro do envelope de EVA.

Passo 2 – Solicite que a criança realize a leitura silenciosa do texto.

Passo 3 – Solicite que a criança realize a leitura oral do texto.

O PINTINHO DE BOTAS

O PINTINHO ESTA AQUI E ACOLA
FAZ FESTA NO GALINHEIRO
ESTÁ SEMPRE A PIAR
TENTA SUBIR NO POLEIRO.

QUER CANTAR COMO O GALO
MANDAR NAS GALINHAS
NOS PES NAO TEM CALO
SO ANDA DE BOTINHAS.

LA VEM O PINTINHO
SEU PIADO BARULHENTO
ACORDA O RESTO DO NINHO
MAIS PARECE UM SARGENTO.

www.rosangelatrajano.com.br

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Para esse momento do teste, foi inicialmente solicitado à criança que realizasse uma leitura silenciosa, antes da leitura em voz alta. Solé (1998, p. 98, grifo da autora) ressalta que, antes de observar os aspectos que envolvem a fluência, faz-se necessário oportunizar à criança uma “leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo ‘compreensão’”. Seguir tais recomendações favorece a eficácia da leitura em voz alta e com compreensão do texto, pois permite que a criança, no primeiro contato com o texto, silenciosamente e individualmente, construa significados antes de oralizar. Tradicionalmente, nas salas de aula e em momentos de avaliação da leitura, ocorre

a solicitação da leitura em voz alta da criança, sem ter lhe oportunizado uma leitura prévia do texto. Tal procedimento didático pode desencadear uma compreensão errônea para os aprendizes iniciantes, os quais acreditam que ler é dizer o que está escrito em voz alta.

[...] a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A “preparação” da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado (SOLÉ, 1998, p. 99, grifo da autora).

Considerando a importância desse momento inicial, foi solicitada à criança uma leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta para, então, observar os aspectos que constituem a fluência: precisão, velocidade e prosódia. O gênero escolhido foi uma poesia de três estrofes, com o tema: animais.

No segundo momento, foi solicitado à criança que respondesse a algumas perguntas com o intuito de verificar o que compreendeu do texto.

Figura 12 – Guia de aplicação/Competência Leitura de texto (compreensão do texto)

Passo 4 – Solicite que a criança responda as três perguntas abaixo. Faça uma pergunta de cada vez.

- Esse texto serve para quê?
- Quem o pintinho acorda?
- No texto, por que o pintinho parece um sargento?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A estratégia de formular perguntas para serem respondidas pelos alunos é uma das formas de conhecer o que aluno compreendeu do texto lido. Solé (1998), Colomer e Camps (2002) indicam, também, outras estratégias, como a ideia principal e a elaboração do resumo, para serem trabalhadas em sala de aula. Para o teste, optou-se por elaborar perguntas que avaliam as habilidades de localizar informação explícita, identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros e inferir informação em texto verbal.

c) Fase 3 – Elaboração do Guia de elaboração da avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental

O guia de aplicação foi elaborado a partir de um conjunto de recomendações e instruções para a padronização da aplicação do teste. De acordo

com Vianna (1978), uma aplicação viciosa do teste, além de comprometer os resultados, impossibilita a comparação entre grupos ou indivíduos examinados.

O guia de aplicação elaborado apresenta todo o material que será utilizado do Kit “Já sei ler!” (nome escolhido para o material de aplicação) que se constitui dos seguintes itens: a) uma caixa grande e colorida; b) letras em MDF; c) fichas com figuras, palavras, frases e texto. Há também um manual que orienta os procedimentos antes, durante e depois de cada etapa do teste, associado a cada item, como visto no tópico anterior.

Figura 13 – Protótipo do Kit “Já sei ler!”



Fonte: Elaborada pela autora.

- d) Fase 4 - Elaboração da folha de registro para a avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental

A folha de registro tem a função de sistematizar os resultados observados durante a aplicação do teste, sendo um item necessário para o acompanhamento da aprendizagem em posteriores aplicações. Tal recurso pode vir a ser utilizado para alimentar o sistema de avaliação de uma Rede de ensino.

Figura 14 – Folha de registro

FOLHA DE REGISTRO AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ENSINO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Nome do aluno (a): _____ Turma: _____ Turno: _____ Data / / _____							
Prezado (a) professor(a), marque com um "x" a situação indicada nas colunas cada vez que houver um acerto da criança. Caso a criança erre ou não responda, os espaços devem permanecer em branco.							
Identificar letras do alfabeto	Identificar vogais	A	E	I	O	U	
	Letras que possuem correspondência sonora única.	P	B	T	D	F	V
	Letras com mais de uma correspondência sonora	C	G				
		Sim	Não				
Reconhecimento de sílabas e rimas	Associar o som final de uma palavra com as figuras apresentadas.						
	Identificar a sílaba inicial de uma palavra com figuras apresentadas						
		1	2	3	4		
Leitura de palavras e frases	Ler palavras com sílabas simples.						
	Ler palavras com sílabas complexas.						
	Ler e compreender frases com estrutura sintática simples.						

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No verso da folha de registro, tem-se, no primeiro momento, (Figura 14) o registro da avaliação da dimensão “Fluência”, que se subdivide em três aspectos: precisão, velocidade e prosódia (RASISKI, 2004).

Para a avaliação do primeiro aspecto, o professor deve observar o número total de palavras presentes no texto e registrar o número de palavras lidas corretamente pelo aluno. Acerca do segundo aspecto, velocidade, deve-se anotar o tempo da leitura realizada pelo aluno.

Quanto aos elementos da prosódia, é necessário observar as pausas e entonações que as crianças realizam ao longo da leitura. É preciso registrar se a criança respeita as vírgulas e pontos finais na leitura e, ainda, se dá a real entonação nas sentenças indicadas pelos pontos de exclamação e interrogação.

Há também um quadro no final da folha de registro para que o (a) professor (a) registre as palavras lidas incorretamente pelo aluno. Assim, ele pode verificar a incidência de erros do aluno numa primeira instância e depois verificar de toda a turma. Esse diagnóstico a mais favorece o trabalho do (a) professor (a) para o planejamento das intervenções pedagógicas acerca de dificuldades na

descodificação, ou seja, erros na leitura de letras, sílabas e palavras, assim como leitura lenta com vacilações e repetições.

Em relação à compreensão do texto, tem-se a condição do aluno apresentar ou não as habilidades escolhidas para o teste, a partir das análises das respostas dos alunos.

Figura 15 – Verso da Folha de registro

	Total de palavras presente no texto	Número palavras lidas corretamente pelo aluno
Fluência		
Precisão		
	Tempo da leitura	
Velocidade		
	Pausas (vírgula/ ponto final)	Entonação (interrogação e exclamação)
	Sim/ Não/ Parcial	Sim/ Não /Parcial
Prosódia		
Compreensão	SIM	NÃO
Localizar informação no texto.		
Reconhecer a finalidade do texto.		
Inferir informação em texto.		

Registre no quadro abaixo, as palavras não lidas corretamente pelo aluno (a)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

7.3 DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA ETAPA 3 DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos que envolveram o pré-teste e o pós-teste do protocolo de avaliação da leitura para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, contemplando o objetivo específico 3 (elaborar e testar uma proposta de instrumental de avaliação formativa da leitura de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental).

Após a fase de elaboração do protocolo de avaliação composto pelo Guia de aplicação, Folha de Registro e o Kit “Já sei ler!”, foi realizado o pré-teste e pós-teste.

7.3.1 Pré-teste

O pré-teste é um procedimento necessário para testar, experimentalmente, o instrumento de avaliação. Mesmo que os itens tenham sido cuidadosamente planejados, devem submeter-se a uma situação de exame, antes da versão final (VIANNA, 1978).

Segundo Conrad (1951 *apud* VIANNA 1978, p. 92), por meio do pré-teste, procura-se:

- a. identificar itens defeituosos (itens ambíguos, sem um problema adequadamente proposto e com alternativas pouco plausíveis) que necessitam de aprimoramento;
- b. identificar a dificuldade de cada item a fim de selecionar e distribuir a dificuldade dos itens segundo o objetivo da mensuração;
- c. identificar o poder discriminativo de cada item para selecionar os que melhor possam contribuir para a eficiência do teste;
- d. obter elementos para determinar o número total de itens a incluir no teste;
- e. colher dados para estabelecer o tempo máximo de realização do teste;
- f. identificar defeitos na mecânica de aplicação, nas diferentes instruções, nas respostas, na amostra do conteúdo, na apresentação gráfica etc.;
- g. determinar as intercorrelações entre os itens para evitar superposições na seleção dos itens e possibilitar a organização de subtestes, quando for o caso.

Como mencionado na metodologia, a amostra foi composta por 1 professora extraída dos sujeitos que participaram da etapa 1 e 10 crianças da turma. Durante a aplicação do protocolo, foram realizadas observações e entrevista com a professora acerca do instrumento aplicado. Em seguida, foi realizada uma análise pedagógica a partir da avaliação das crianças.

A seguir, serão descritos os momentos que compuseram o pré-teste:

a) Aplicação do instrumento pela pesquisadora

O total de crianças que participaram do pré-teste foi 10. Dessas, 5 são do turno da manhã e 5 do turno da tarde. A aplicação ocorreu em um único dia. Essa divisão foi um acordo entre a pesquisadora e a professora antes do dia do pré-teste. A aplicação do protocolo de avaliação ocorreu em um espaço reservado da escola. A aplicação do instrumento foi realizada pela pesquisadora e pela professora da turma.

Durante a aplicação, foi observado que, no item que trata da habilidade de reconhecer as letras do alfabeto, as crianças não demonstraram dificuldades

para responder as perguntas. No entanto, nesse mesmo eixo de apropriação do sistema de escrita, na habilidade de reconhecer unidades na dimensão fonológicas, como sílabas e rimas, percebeu-se que os alunos confundiam rima e sílaba inicial e final em palavras.

Seguido para o eixo de leitura, foram identificadas algumas dificuldades na leitura de palavras com som nasalizado, a exemplo da palavra *rã*, e nas estruturas não canônicas e polissílabas, como em *galinheiro*, *fazendeiro* e *cachoeira*.

Quanto à leitura de frases, foram observados os seguintes comportamentos dos alunos: 1) fez relação da figura com alguma palavra da frase; 2) realizou a mesma relação anterior, mas se certificou lendo a frase e 3) leu primeiramente a frase para só então relacioná-la à figura.

No item de fluência em leitura, o aluno, inicialmente, leu silenciosamente para, em seguida, realizar a leitura em voz alta do texto *Pintinho de botas*. Para o registro da leitura das crianças, foi utilizado um gravador. No momento da leitura, perceberam-se os seguintes comportamentos: 1) grande esforço despendido para decodificar as palavras e, conseqüente, lentidão na leitura; 2) hesitações na leitura de algumas palavras; 3) leitura do texto sem realizar pausas e entonações.

No item de compreensão do texto, foi constatado que, dos 10, apenas metade dos alunos acertou a habilidade de localizar a informação no texto, nenhum aluno acertou a finalidade do texto e apenas 3 conseguiram responder a pergunta que exigia inferência.

A seguir, estão os pontos observados na aplicação do instrumento de avaliação pela professora.

b) Aplicação do instrumento pela professora

A proposta de aplicação pela professora se justificou pelo fato de que ela poderia fornecer dados importantes sobre os procedimentos da aplicação e do conteúdo do teste em si, auxiliando, desse modo, a elaboração do protocolo final. Assim, a professora foi convidada para aplicar com dois alunos o protocolo de avaliação. Durante esse momento, observou-se que ela realizou com tranquilidade todas as etapas da avaliação. Sobre o registro dos resultados, apresentou-se dúvida no preenchimento do formulário quanto ao aspecto que envolvia a prosódia (pausas e entonação). Na habilidade de identificar a finalidade do texto, equivocou-se ao considerar que se tratava de identificar o gênero textual.

Seguem as impressões da professora acerca da sua vivência na aplicação do novo instrumento de avaliação. Os dados coletados na entrevista nessa fase foram organizados em cinco categorias: Guia de aplicação; Avaliação da apropriação do sistema de escrita; Avaliação de leitura; Folha de registro e Divulgação dos resultados.

– Categoria 1: Guia de aplicação

Indagou-se à professora se o guia de aplicação permitiu orientar a ação da aplicação do instrumental. A intenção era de saber sobre a clareza dos passos dados em cada dimensão a ser avaliada. O momento da aplicação é muito importante para a garantia da maior aproximação possível dos resultados com a realidade. Sobre esse aspecto, a professora pontuou que o documento “[...] está bastante claro [...] e didático”.

Segundo Vianna (1978, p. 96), “[...] quaisquer que sejam as instruções, devem ser cuidadosamente elaboradas, portanto instruções defeituosas, prolixas e ambíguas sempre têm efeitos contrários ao esperado.”

Ao que se pôde observar, o guia de aplicação alcançou o seu objetivo ao apresentar as instruções de modo que o professor se sinta orientado a realizar todas as etapas do teste.

– Categoria 2: Avaliação da apropriação do sistema de escrita

O eixo de apropriação do sistema de escrita foi composto por duas habilidades a serem avaliadas: identificação das letras do alfabeto e reconhecer unidades na dimensão fonológicas, como sílabas e rimas. Quanto ao primeiro aspecto, foi perguntado à professora quais considerações gostaria de fazer. Em sua opinião, essa habilidade poderia não ser avaliada, pois as crianças do 2º ano já dominam a identificação das letras. Infere-se que essa opinião deve-se ao fato de que, no Ceará, a cultura avaliativa aliada às práticas de intervenção já é uma realidade desde 2007, quando foi implantado o PAIC. Entretanto, de acordo com a Proposta Curricular do Estado do Ceará, tal habilidade necessita ser acompanhada e avaliada ainda nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

Além desse ponto, a professora também ponderou sobre a periodicidade da aplicação da avaliação:

[...] a avaliação deve otimizar também o trabalho do professor, ressaltando-se a periodicidade do processo que ocorre mensalmente, avaliar individualmente cada aluno demanda tempo, durante a aplicação do

instrumental, o tempo médio necessário para cada aluno foi de 15 minutos, as turmas possuem em média 20 alunos, isso requer muito tempo, não podemos esquecer dos prazos de entrega estabelecidos pela coordenação e distrito de educação e além da fluência leitora, ainda é avaliada a escrita.

Essa ponderação expressa uma queixa real das professoras sobre o grande volume de avaliações mensais que acaba por sobrecarregá-las.

Outro ponto destacado pela professora foi a possibilidade de deixar o instrumento mais sucinto para que haja tempo hábil para o professor dar conta de tantas avaliações que ocorrem mensalmente.

Sobre a segunda habilidade avaliada no eixo de apropriação do sistema de escrita, foi perguntado sobre o que a professora gostaria de pontuar. Porém, ela se deteve apenas em descrever o modo como a habilidade foi avaliada, não havendo qualquer consideração significativa a respeito do item.

– Categoria 3: Avaliação da leitura

Nessa categoria, foram agregados os dados referentes às indagações sobre o eixo de leitura. Da mesma forma como no eixo anterior, foi indagado à professora acerca de quais considerações gostaria de fazer. Ela foi bastante categórica em sua avaliação dizendo ter gostado da proposta por trazer palavras sugestivas da leitura da criança contemplando os padrões canônico e não canônico.

A oferta de um acervo diversificado de palavras, no que tange à estrutura silábica, permite um melhor diagnóstico, porque o professor pode identificar se o aluno consegue ler uma ou outra estrutura ou as duas.

Sobre a avaliação da habilidade “ler frases”, ela pontuou: “A proposta é interessante, o aluno consegue realizar a leitura da imagem e relacionar com a frase correspondente, podendo até reconhecer apenas uma palavra-chave que tenha relação com a figura. Achei muito pertinente.”

Percebe-se que ela compreendeu a proposta do item e identificou as estratégias de leitura de seus alunos para efetuar a atividade.

Nos aspectos referentes à fluência, ela ponderou: “Essa habilidade vai desde o reconhecimento de letras, quanto à competência do leitor para identificar elementos no texto para que a leitura seja fluente, a proposta contempla esses aspectos, está bem completa considerando-se essa perspectiva.”

Pelo relato, percebe-se que a fluência ainda é um assunto desconhecido, haja vista o equívoco no conceito. Isso sinaliza um ponto importante em relação à

elaboração do protocolo final, pois será necessária a introdução de aspectos conceituais que fundamente as habilidades a serem avaliadas.

Por último, sobre os itens que tratam da compreensão do texto, ela considerou que,

Com relação ao texto escolhido achei que algumas perguntas poderiam ser um pouco mais claras, achei um nível um pouco elevado para os alunos. O texto escolhido foi uma poesia, alguns alunos não perceberam as rimas e por isso não identificaram o gênero textual, poderia ser um texto menos extenso, já que devemos sempre elencar o fator tempo, ele é muito importante para o trabalho pedagógico. Acredito que um texto menor facilitaria a compreensão por parte do aluno.

De acordo com a opinião da professora, parece que o gênero poema causou dificuldade para os alunos em reconhecer a finalidade e responder o que foi solicitado. No entanto, o referido gênero faz parte do elenco de gêneros textuais a serem trabalhados no 2º ano, contido na Proposta Curricular do Estado do Ceará. Os PCN de Língua Portuguesa recomendam que “Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas” (BRASIL, 1997, p. 49). Ou seja, os gêneros discursivos devem ser explorados e ensinados, uma vez que é a partir dos modelos trabalhados que os alunos vão se familiarizando com as características discursivas deles.

– Categoria 4: Folha de registro

Concluídas as indagações sobre o teste, foi iniciada a parte que buscou captar as considerações da professora acerca da folha de registro dos dados. Ela destacou que o documento é de fácil preenchimento, sendo esse um aspecto positivo. Entretanto, há de se ressaltar um ponto sobre o qual ela demonstrou preocupação, relacionado ao volume do protocolo.

[...] devemos destacar apenas os custos para se xerocopiar em quantidade para todas as turmas, já que todos os meses há uma dificuldade na escola, temos até mesmo que adiar a aplicação das avaliações por falta de papel, então acredito que se fosse mais sucinta facilitaria bastante.

As ponderações da professora são pertinentes em relação à carência de material na escola para a impressão. Atualmente, a ADR possui 5 páginas relativas ao teste em si, legendas e a planilha. Já o instrumental pré-testado possui um guia de aplicação com 6 folhas, 2 páginas para a folha de registro e a 2 folhas contendo

as palavras e figuras. O volume de impressão do novo instrumental, apesar de maior do que a ADR, representa a necessidade de instruções que melhor orientem a ação do professor no ato de avaliar e, sobretudo, a oportunidade de ofertar uma diversidade de análise diante do saber da criança, cabendo ainda realizar tal atividade de maneira lúdica.

– Categoria 5: Divulgação dos resultados

Por fim, foi perguntado à professora como ela gostaria que se apresentassem os relatórios de resultados consolidados da avaliação, destacando-se quais informações não poderiam deixar de aparecer a fim de facilitar a atuação no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Sobre esse assunto, ela apontou: “Avanços na leitura, compreensão textual, todos os aspectos qualitativos e quantitativos referentes ao desempenho do aluno”.

De acordo com a professora, há necessidade de que a avaliação oportunize uma análise qualitativa e quantitativa, ou seja, que os resultados permitam a visualização dos avanços na leitura, sendo possível identificar o que os alunos já sabem e o que precisam saber, não deixando de quantificar quantos são, de acordo com cada nível.

7.3.1.1 Avaliação dos dados oriundos do pré-teste

Após a análise do processo que envolveu a aplicação do protocolo durante o pré-teste e dos dados oriundos da entrevista com a professora, foram identificados pontos importantes, são eles: 1) o tempo médio de aplicação foi de 15 minutos; 2) não houve ocorrências de dificuldades dos alunos em responder os itens devido a problemas nos comandos; 3) as orientações para a aplicação estavam claras; 4) as habilidades avaliadas foram pertinentes, exceto a habilidade de identificar as letras do alfabeto, de acordo com a visão da professora; 5) o volume do material foi considerado excessivo; 6) as propostas dos itens foram consideradas interessantes e diversificadas; 7) o gênero textual poema foi considerado difícil para classificar os aspectos da prosódia: pausas e entonações; 8) foi identificada fragilidade conceitual em relação à fluência, por parte da professora e 9) a folha de registro dos resultados foi considerada boa.

Para a elaboração do protocolo final de avaliação, levou-se em consideração todos esses achados, bem como foi realizada nova consulta aos

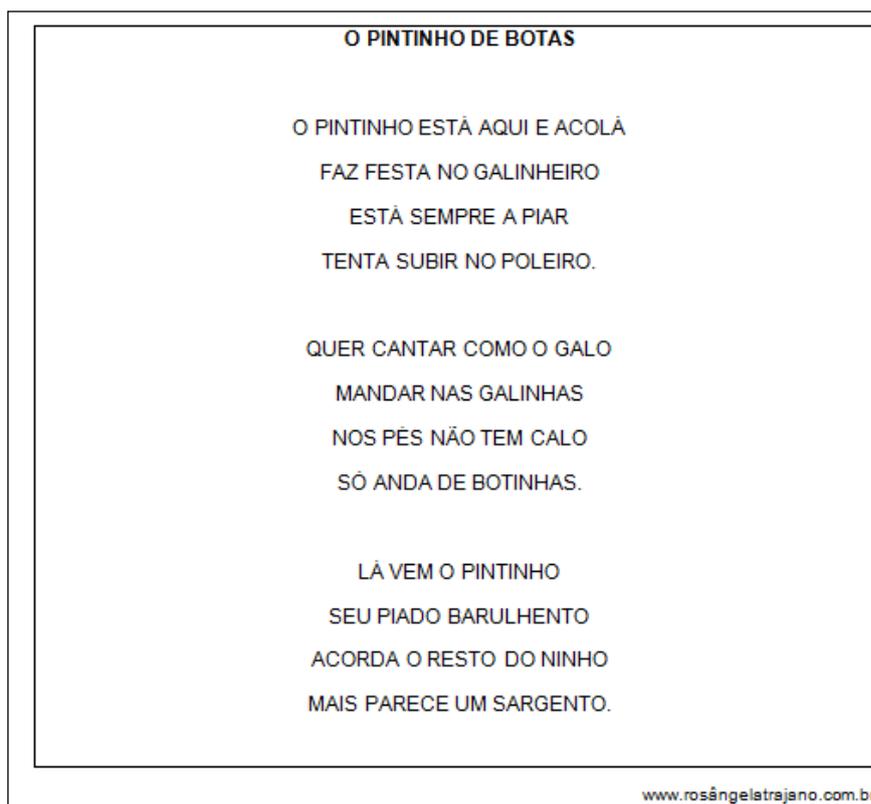
documentos oficiais, dentre eles a Proposta Curricular do Estado do Ceará, a fim de amparar a escolha de textos de outros gêneros adequados ao 2º ano para compor o item de leitura de texto. Nos demais itens, não foram necessárias alterações.

O novo protocolo foi alterado e novamente testado. Os dados referentes ao item da leitura de texto foram comparados, a fim de verificar as vantagens da alteração.

7.3.2 Análise do protocolo final

O primeiro protocolo testado trouxe um texto do gênero poema, nomeado *Pintinho de botas*. O período de aplicação foi agosto de 2016.

Figura 16 – Texto do pré-teste do gênero Poema



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a visão da professora, o poema dificultou o entendimento das crianças e também sua própria análise na identificação dos aspectos ligados à fluência. A pesquisadora também identificou tais dificuldades relacionadas à identificação dos elementos prosódicos durante a leitura das crianças. Sendo assim,

foi necessário retomar a literatura de Rasinski (2004) e Puliezi e Maluf (2014), assim como consultar a Proposta Curricular do Estado do Ceará para selecionar outros gêneros adequados para o 2º ano. A opção foi pelos gêneros notícia e fábula.

A partir daí, foram elaborados dois novos itens, os quais foram submetidos a teste. Em seguida, foi adotado um comparativo dos textos do pré-teste e pós-teste, para então observar o comportamento dos alunos em campo.

Vale destacar que, para o pré-teste, 10 alunos foram avaliados no gênero poema. Enquanto que, no pós-teste, metade dos alunos foi avaliada no gênero notícia e a outra metade na fábula. Essa divisão no pós-teste intencionou oferecer uma maior diversidade de gêneros para, então, decidir qual faria parte do protocolo final. Vale ressaltar que a segunda testagem foi na semana seguinte ao primeiro teste, ainda no mês de agosto de 2016.

Figura 17 – Texto do pré-teste do gênero Notícia



**PROJETO ENVOLVE CRIANÇAS
COM A OBRA DE MONTEIRO
LOBATO**

O SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO, EM SÃO PAULO, OFERECE OPÇÕES DE LAZER PARA CRIANÇAS NESTE DOMINGO.

A OFICINA CULTURAL EMÍLIA E VISCONDE ENSINA AS CRIANÇAS A MONTAREM OS PERSONAGENS DO ESCRITOR MONTEIRO LOBATO. AS CRIANÇAS QUE ESTIVEREM PELO SÍTIO TAMBÉM PODEM CONFERIR UM TEATRO DE SOMBRAS NO PERÍODO DA TARDE.

QUE TAL?

VENHA PARTICIPAR!

(Fonte: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/05/sitio-do-picapau-amarelo-tem-oficina-para-criancas-em-taubate-sp.html> - Adaptado)

1) Esse texto serve para quê?

2) Onde fica o Sítio do Pica Pau Amarelo?

3) No texto, opções de lazer indica

a) Trabalho

b) Estudo ou

c) Diversão

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Esse item traz uma notícia sobre um evento real e bem próximo do universo da criança. O item a seguir contempla o gênero fábula.

Figura 18 – Texto do pré-teste do gênero Fábula

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO DESCANSAVA NA FLORESTA QUANDO APARECEU UM RATINHO. O REI DA SELVA SEGUROU-O COM A PATA E NÃO O DEIXOU SAIR.

- POR FAVOR, SENHOR LEÃO, DEIXE-ME IR EMBORA! GRITOU O RATINHO.

O LEÃO ESTAVA DE BARRIGA CHEIA E RESOLVEU LIBERTAR O RATINHO.

CERTO DIA, O LEÃO CAIU NUMA REDE DE CAÇA E FICOU PRESO SEM PODER ESCAPAR.

O RATINHO QUE PASSAVA POR ALI, VIU A AFLIÇÃO DO LEÃO E RESOLVEU AJUDA-LO.

- MAJESTADE, NÃO TENHA MEDO! LEMBRA-SE DE MIM? SOU O RATINHO QUE VOCE AJUDOU.

ELE, ENTÃO, COMEÇOU A ROER A CORDA SOLTANDO O LEÃO DA ARMADILHA.

- OBRIGADO, MEU AMIGO!

E O RATINHO FICOU CONTENTE POR DEVOLVER O BEM QUE O LEÃO UM DIA LHE FEZ.

Soledade Martinho da Costa (adaptado)

1) **Esse texto serve para quê?**
 2) **Como o ratinho soltou o leão da armadilha?**
 3) **No texto, porque o ratinho ficou contente com o bem que fez ao leão?**

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observa-se que as três questões elaboradas permaneceram atendendo aos mesmos descritores presentes na primeira versão do protocolo (identificar a finalidade do texto, localizar informações explícitas e inferir informações).

Os dados brutos foram retirados da folha de registro. Para elaborar o gráfico 1, foi utilizado o cálculo da percentagem de palavras que o aluno consegue decodificar com precisão. A partir da seguinte fórmula (RASINSKI, 2009, p. 4):

Cálculo: número total de palavras lidas corretamente dividido pelo total de palavras lidas (corretas ou corrigidas + erros não corrigidos).

Exemplo: 137 palavras lidas corretamente / 145 palavras lidas no total (137 corretas + 8 erros não corrigidos) = 94,5% correto.

Interpretação dos resultados:

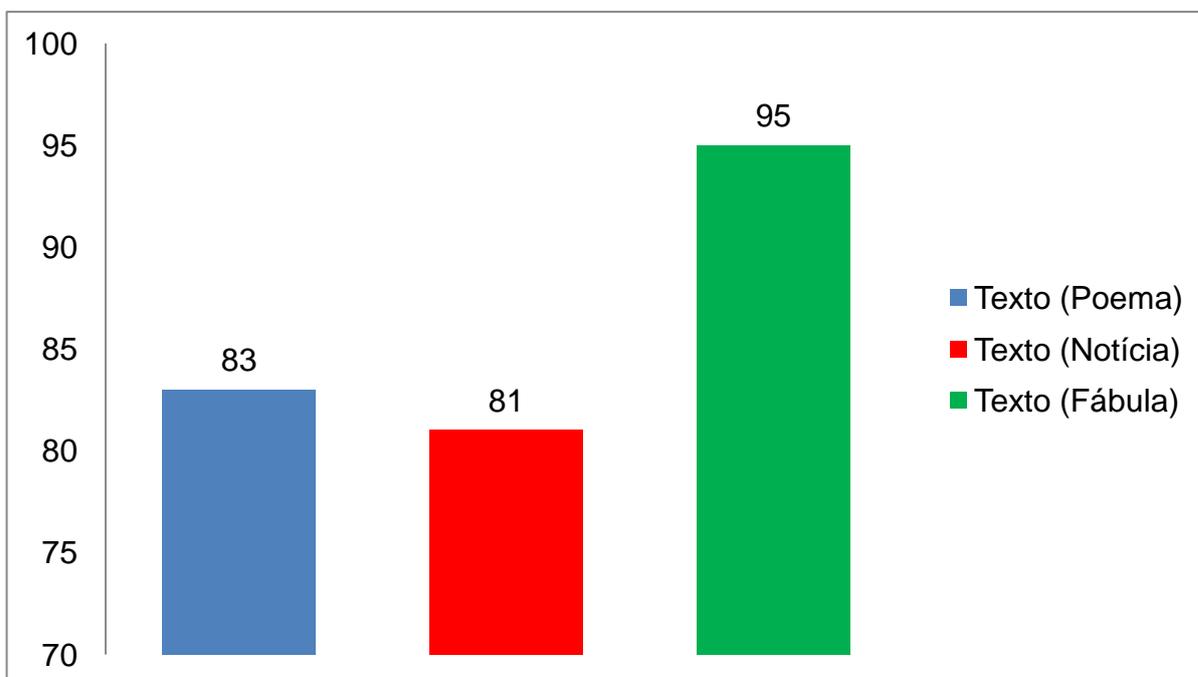
99% correto: nível de leitura independente

95% correto: nível de leitura instrucional

90% correto: nível de leitura frustração

O gráfico 1 a seguir apresenta o panorama de percentual médio de acerto de palavras lidas corretamente pelos alunos, entre os gêneros textuais (poema, notícia e fábula):

Gráfico 1 – Percentual médio de palavras lidas corretamente pelos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10 – Total de palavras por gênero textual

Texto 1 (Poema)	Texto 2 (Notícia)	Texto 3 (Fábula)
Total de palavras 55	Total de palavras 63	Total de palavras 124

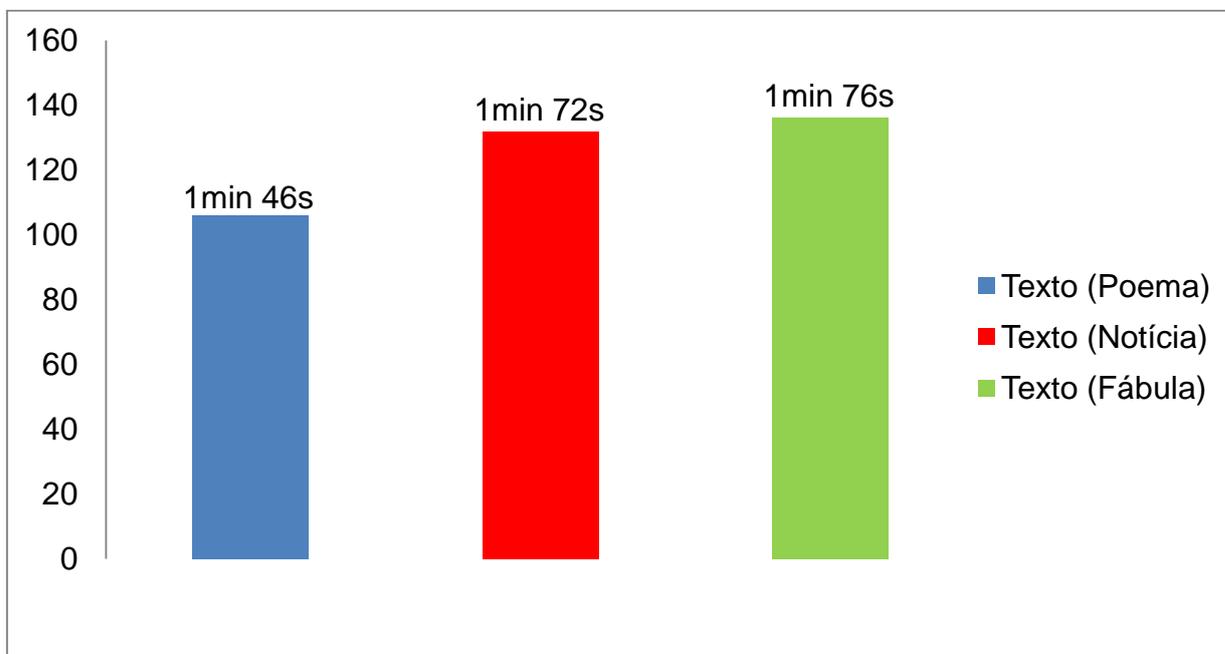
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Analisando o gráfico 1 e o quadro 1, verifica-se que, na leitura da fábula, mesmo com o maior número de palavras no texto, os alunos tiveram melhor resultado do que nos textos com menos palavras. Optou-se por apresentar uma média entre os alunos, mas, para o professor, faz-se necessário verificar o percentual de palavras lidas corretamente por aluno, a velocidade e os aspectos prosódicos, para assim elencar intervenções pedagógicas de acordo com os resultados.

O gráfico 2 a seguir mostra os dados obtidos pelo registro do tempo da leitura (velocidade). Para realizar a média do tempo expedido pelos alunos por

gênero textual, foi realizada uma conversão em segundos para fazer o gráfico, mas há uma síntese acima de cada coluna por minutos/segundos.

Gráfico 2 – Tempo médio de leitura por segundos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 2, percebe-se que quanto maior o número de palavras no texto, mais tempo se leva para se concluir a leitura. Porém, no gênero fábula, apesar de possuir o maior número de palavras, não houve grande diferença no tempo despendido à leitura quando comparado com o grupo que leu o gênero notícia (que possui 61 palavras a menos que a fábula).

Em relação à prosódia, foram analisadas as gravações e, de acordo com as escutas no gênero fábula, apenas um aluno dentre os 10 apresentou entonação parcial.

Na oportunidade, foi perguntado pela pesquisadora aos alunos se conheciam os sinais de pontuação presentes no texto lido por eles. A maioria disse que conhecia, inclusive disseram o conceito de cada um e exemplos, porém, no momento da leitura, não demonstraram saber a real função dos sinais de pontuação, visto que não deram as devidas pausas e entonações na leitura dos trechos em que estavam presentes.

Face ao exposto, há a necessidade de se pensar em um trabalho em que os sinais de pontuação se concretizem na leitura do texto, para que assim o aluno compreenda a sua funcionalidade, aumentando o grau de compreensão do texto.

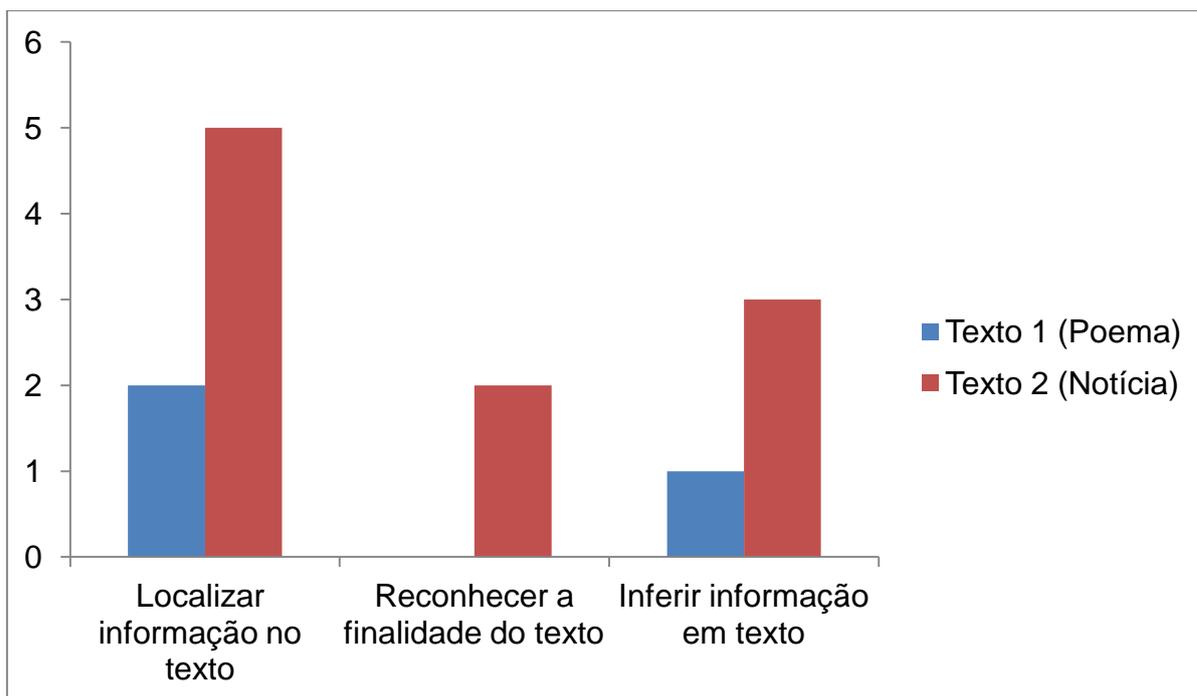
Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará, há menção sobre essa necessidade, quando se fala acerca do desenvolvimento da leitura oral expressiva:

Ler, oralmente e sem hesitação, textos curtos e de complexidade média (pequenas narrativas, notas da imprensa dirigida à criança, poemas, cartas, textos de divulgação científica e didáticos), atentando para os sinais de pontuação no interior da frase e para aspectos sintático-semânticos, após a leitura silenciosa e preparação prévia (CEARÁ, 2013, p. 68).

A seguir, há dois gráficos apresentando os dados relativos à compreensão do texto por gênero: poema (T1), notícia (T2) e fábula (T3).

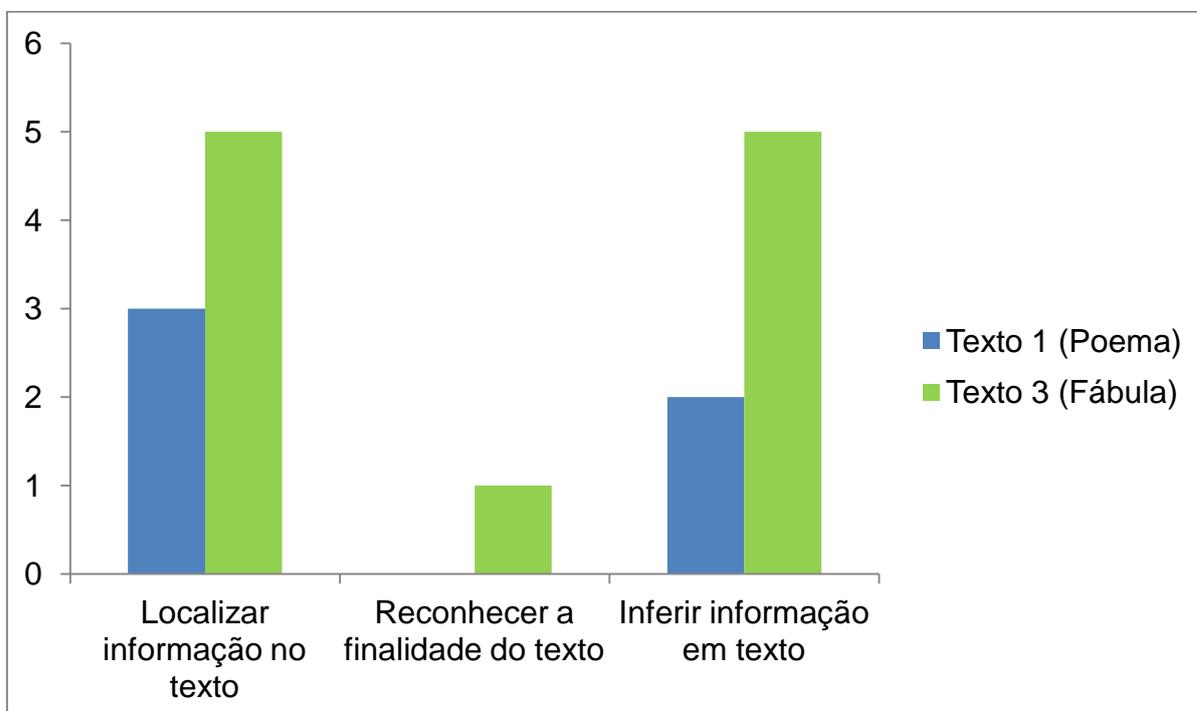
O gráfico 3 apresenta os resultados da compreensão do texto do gênero poema (T1) e do texto do gênero notícia (T2). Vale ressaltar que, para o pré-teste, foram avaliados 10 alunos com o texto (T1) e, no pós-teste, foram retirados desse grupo 5 alunos que responderam a questão que trata do gênero notícia (T2). A mesma ideia se aplicou ao gráfico 4, a relação entre o T1 (10 alunos), retirando 5 alunos para o pós-teste, respondendo as questões de compreensão do texto do gênero fábula (T3).

Gráfico 3 – Habilidades de leitura (compreensão do texto)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 4 – Habilidades de leitura (compreensão do texto)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os gráficos 3 e 4 destacam que os alunos não sabem *Reconhecer a finalidade do texto*, independente do gênero avaliado no teste. Desde a entrevista

com a professora, ao tratar desse assunto, percebeu-se o equívoco ao considerar essa habilidade como identificar o tipo de gênero e não sua função.

Outro ponto que vale destacar quanto ao desempenho dos alunos é que os novos textos apresentavam elementos do universo infantil e melhor ativaram seus conhecimentos prévios, o que facilitou a compreensão, assim como responder as perguntas referentes às habilidades de localização de informação no texto e inferência.

De acordo com a análise dos textos, pôde-se presumir que, quanto aos aspectos da precisão e velocidade para os leitores em processo, não foram observadas grandes dificuldades entre os gêneros poema, notícia e fábula. Em relação aos elementos prosódicos, há um agravante que, mesmo com o segundo teste, não foi percebido o uso das pausas e apenas um aluno apresentou entonação parcial. Percebe-se a nítida necessidade de um trabalho com os alunos, para além dos conceitos dos sinais de pontuação no texto.

Por fim, quanto à compreensão, os gêneros notícia e fábula se comportaram melhor. Diante desses achados, cabe evocar Solé (1998, p. 98), quando recomenda que os alunos “leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com entonação requerida”. Rasinski (2004) assevera que a leitura bem sucedida requer dos leitores processar o texto (o nível da superfície da leitura) e compreender o texto (o significado mais profundo).

8 CONCLUSÕES

Este trabalho buscou desenvolver um modelo de avaliação formativa da leitura das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza.

A SME elabora uma Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), que possui como intuito monitorar a qualidade do ensino no 2º ano do Ensino Fundamental, sobre a qual foi detectada uma lacuna conceitual na orientação e na interpretação dos resultados. O estudo, então, voltou-se para elaborar e testar uma proposta de avaliação que suprisse as lacunas identificadas no instrumental disponibilizado pela Secretaria.

Sendo assim, delineou-se um percurso metodológico numa abordagem qualitativa para o alcance dos objetivos definidos. Os sujeitos foram selecionados, aleatoriamente, do quantitativo de professores que estão lotados nas turmas de 2º ano das escolas públicas municipais de Fortaleza do Distrito 1 de Educação.

Foi utilizado o método de análise de conteúdo e os instrumentos e técnicas de coletas de dados utilizados foram: análise documental, entrevistas e observação. A análise documental foi realizada a partir dos documentos orientadores e, prioritariamente, do instrumental da avaliação da leitura, existente na SME, aplicados aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Em síntese, a partir dos achados da análise documental, emanaram-se 5 categorias: (1) Avaliação do texto na ADR; (2) Avaliação das frases da ADR; (3) Avaliação das palavras da ADR; (4) Orientações para aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede; (5) Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede. Tais análises subsidiaram a fase inicial da etapa 1.

- 1) Nas categorias Avaliação do texto na ADR, Avaliação das frases da ADR, Avaliação das palavras da ADR, percebeu-se que, mesmo sendo oferecido um instrumental em consonância com o ano escolar, há muitas opções de texto, frases e palavras que acabam por dificultar a correção da avaliação, por falta de objetividade e precisão dos resultados.
- 2) Na categoria Orientações para Aplicação das Avaliações Diagnósticas de Rede, percebeu-se que o referido documento não guia a ação do professor durante a aplicação da ADR, deixando a seu cargo escolher,

dentre as opções de textos, frases e palavras, quais serão avaliadas e, a partir dos resultados, inserir no SAEF.

- 3) Na categoria Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede, verificou-se que nem todos os critérios da Legenda estão no instrumental com a avaliação de letras e sílabas. O professor é responsável em avaliar os conteúdos que ficam à margem do instrumental.

Ainda nessa etapa, foi realizada a entrevista com as professoras que utilizam diretamente esses instrumentais, propondo, assim, atender ao propósito do objetivo específico 1 da pesquisa (analisar os instrumentais de avaliação sistemática da leitura elaborados pela SME).

A partir da entrevista com as professoras, foram identificadas quatro grandes categorias: (1) Aplicação do instrumento e (2) Instrumento de avaliação nas subcategorias: Avaliação de palavras, Avaliação de frases, Avaliação do texto, Avaliação de letras e sílabas e Relatório de resultados.

- 1) Na primeira categoria, foi identificado no discurso das professoras que há uma lacuna de um material orientador para a aplicação da avaliação, pois, para executar tal ação, utilizam de suas próprias experiências e orientações da coordenação via Distrito de Educação. Mesmo com o documento Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Ensino fundamental, que abrange, em linhas gerais, a aplicação do instrumento, faz-se necessário um documento próprio e direcionado para a avaliação da aprendizagem.
- 2) No grande bloco da categoria instrumento de avaliação, verificou-se nas subcategorias de avaliação de palavras, frases, textos, letras e sílabas que, em relação aos procedimentos de aplicação pelo professor, eles fazem a partir de uma progressão de dificuldade, ou seja, apresentam palavras, frases, textos, letras e sílabas de acordo com o que os alunos sabem e, gradualmente, vão questionando algo que consideram mais difícil para o aluno. A partir dos relatos, foi identificado que podem ou não utilizar as sugestões da ADR, trazendo à tona a falta de credibilidade da avaliação. Vale ressaltar que, na subcategoria de avaliação de texto, foi indagado para as professoras como definem as crianças entre as categorias lê silabando e lê texto com fluência. De acordo com os relatos, foi identificado que

consideram o lê silabando como aquele aluno que lê as palavras juntando as sílabas, havendo um grande esforço para a leitura de palavras do texto. Enquanto o que lê com fluência poderá se ater ou não aos sinais de pontuação e pode ou não compreender o texto. Tais incompreensões pelos professores refletem a necessidade de um material que trate da avaliação da competência leitora.

Na sequência, houve a fase de elaboração do protocolo de avaliação composto pelo Guia de aplicação, Folha de Registro e o Kit “Já sei ler!”, que foi submetido ao pré-teste e pós-teste, para contemplar o objetivo específico 2 (identificar os aspectos principais do desenvolvimento da competência leitora em crianças).

A partir dos achados, emergiram 5 categorias: (1) Guia de aplicação; (2) Avaliação da apropriação do sistema de escrita; (3) Avaliação da leitura; (4) Folha de registro; (5) Divulgação dos resultados.

- 1) Na categoria Guia de aplicação, foi identificado que é claro e didático.
- 2) Na categoria Avaliação da apropriação do sistema de escrita, que traz as habilidades de identificar as letras do alfabeto e reconhecer a unidade na dimensão fonológica, como sílabas e rimas, foi notória a preocupação da professora quanto ao fator tempo, por possuir em sua rotina muitas avaliações externas. Diante desse contexto, ela sugeriu que o instrumento não avaliasse a habilidade de identificar as letras do alfabeto, para que dê tempo de aplicar as demais avaliações. Aqui cabe refletir a necessidade de tantas avaliações que sobrecarregam a ação do professor diante de sua rotina diária.
- 3) A categoria de avaliação da leitura apontou para a satisfação da professora ao indicar como positivo estruturas de palavras no padrão canônico e não canônico. Quanto a ler frases, considerou pertinente relacionar as frases às imagens. Em relação à fluência, apresentou equívocos conceituais. Por último, quanto às habilidades relacionadas à compreensão do texto: localizar informação explícita, identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros e inferir informação em texto verbal, foi observado, a partir do relato da professora, que há confusão com a habilidade de identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros, a qual propõe que identifique a finalidade de texto

de diferentes gêneros, e não a mera identificação sobre o gênero discursivo.

- 4) A categoria folha de registro permitiu, de acordo com o relato da professora, um fácil preenchimento, ou seja, não causou dúvidas. Porém, alegou-se a grande preocupação quanto à reprodução da cópia por aluno.
- 5) Por último, a categoria de Divulgação dos resultados. De acordo com o relato da professora e suas expectativas quanto à divulgação dos resultados, indicou-se a necessidade de que eles apontem os avanços na leitura, compreensão textual e de todos os aspectos qualitativos e quantitativos. É evidente a clareza dessa professora quanto ao que espera de um instrumento de avaliação, em que se oportunize uma análise qualitativa e quantitativa dos dados.

Dentre as categorias ora mencionadas, faz-se necessário incluir na conclusão do trabalho a análise do protocolo final. Diante do relato da professora quanto ao protocolo no pré-teste, percebeu-se que atendeu aos aspectos objetividade, padronização e fidedignidade. No entanto, no aspecto da fluência leitora, o texto do gênero poema não favoreceu identificar os aspectos prosódicos. O pós-teste ocorreu com a aplicação de dois textos dos gêneros notícia e fábula. A partir dos resultados, por meio de gráficos comparativos entre os alunos que leram os textos dos gêneros poema e notícia e textos poema e fábula, não foi praticamente possível identificar nos alunos o uso dos elementos prosódicos. Quanto à compreensão do texto no gênero fábula, os resultados se apresentam mais positivos quanto às habilidades de localizar informação explícita no texto e inferir informação em texto. Já com a habilidade de reconhecer a finalidade do texto, os alunos apresentaram grande dificuldade.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a avaliação da competência leitora ainda é uma temática pouco explorada na educação e que pode ser bastante útil para incitar o debate sobre a avaliação diagnóstica no nível da alfabetização.

Nessa perspectiva, o referido trabalho intencionou desenvolver um modelo de avaliação formativa da leitura, para que os professores se sintam seguros no ato de avaliar, elencando, assim, intervenções pedagógicas em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Deixam-se, portanto, a partir desse estudo, algumas reflexões e caminhos para os demais pesquisadores da área, no sentido de que possam avançar nas investigações, e para os professores, acreditando que possam realizar a verdadeira *práxis* pedagógica, refletindo e agindo sobre suas próprias ações docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA Ivane Pedrosa de. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Disponível em:

<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_12/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF, c2014. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/o-ideb>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico do Saeb. **Inep**, Brasília, DF, c2011a. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Ideb. **Inep**, Brasília, DF, c2011d. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/o-ideb>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o Saeb. **Inep**, Brasília, DF, c2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Inep**, Brasília, DF, c2011e. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Para que serve o Ideb. **Inep**, Brasília, DF, c2011c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disciplina de ciências será incluída na Prova Brasil. **Portal Brasil**, Brasília, DF, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/a-partir-deste-ano-disciplina-de-ciencias-sera-incluida-na-prova-brasil>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Entendendo o Pacto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília, DF, c2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: matemática**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2012.

CEARÁ. Eixo de Educação Infantil. **PAIC**, Fortaleza, c2012c. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-deliteratura-infantil-e-formacao-de-leitores>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. Eixo Gestão Municipal. **PAIC**, Fortaleza, c2012b. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

CEARÁ. Eixo Literatura e formação do leitor. **PAIC**, Fortaleza, c2012d. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-gestao>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. História. **PAIC**, Fortaleza, c2013. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Ceará**, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2007/14026.htm>>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. **Matrizes de Referência para avaliação de Língua Portuguesa**. Fortaleza: SEDUC, c2012e. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/59--fichas-e-orientacoes-gerais-dos-protocolos-3o-ao-5o-anos-lp-e-mat-2013?download=322%3Amatrizesreferencialinguaportuguesaematematica>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Prêmio Escola Nota 10. **PAIC**, Fortaleza, c2012a. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Guia de estudo**: avaliação continuada. SEDUC, 2009.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta curricular de língua portuguesa do estado do Ceará**: 1º ao 5º ano. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/74-edital-no-0102013-para-selecao-material-estruturado-do-paic-?download=477%3Apclpcevol-i>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Guia de elaboração de itens**: Língua Portuguesa. Juiz de Fora: CAED, 2008. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Revista Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, jan./jul. 2005. Disponível em:

<http://seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/viewFile/241/160>. Acesso em: 18 jan. 2015.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. São Paulo: FDE, 1990. (Série Ideias, n. 8).

Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica uma nova visão de ensino: *In*: RAPHAEEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Revista Educação e Seleção**, v. 19, p. 5-32, 1989. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/163.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESCUADERO ESCORZA, Tomás. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrônica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)**, Zaragoza, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em:

<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm>. Acesso em: 18 fev. 2012.

FERRÃO, Maria Eugenia *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 18, n.1/2, jan./dez. 2001. Disponível em:

<http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol18_n1e2_2001/vol18_n1e2_2001_7artigo_111_130.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

FERREIRA, Albertina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; VIANA, Fernanda Leopoldina. Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. **Revista Ibero-americana de Educação**, Portugal, v. 59, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/4681Silva.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Avaliação diagnóstica de Rede 2016**. Fortaleza: SME, 2016b.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza**. Fortaleza: SME, 2011.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Folha de registro da avaliação diagnóstica de rede 2016**. Fortaleza: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Legenda da Avaliação Diagnóstica de Rede**. Fortaleza: SME, 2016a.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Manual do Diretor**. Fortaleza: SME, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental**: 2013. Fortaleza: SME, 2013. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/ORIENTAES_PEDAGGICA_S_EF_2014.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental**: 2014. Fortaleza: SME, 2014.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental**: 2015. Fortaleza: SME, 2015. Disponível em <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php/conteudos/category/182-orientacoes-gerais>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino fundamental**: 2016. Fortaleza: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para a aplicação das avaliações diagnóstica de rede 2015**. Fortaleza: SME, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações sobre a sistemática de avaliação ensino fundamental 2015**. Fortaleza: SME, 2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações sobre o desenvolvimento da fluência leitora no ensino fundamental I**: 2016. Fortaleza: SME, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da Educação básica no Brasil: dimensão normativa e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FURLANETTO, Claudia Regina. **A prática avaliativa da professora da 1ª série em uma escola municipal de Fortaleza**: entre o escrito e o vivido. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2970/1/2007_Dis_CRFurlanetto.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2013.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FUZER, Cristiane. **A linguística no tempo**: pontos de vista sobre a linguagem. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em:

<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2/cristiane.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28320450_Avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_Brasil>. Acesso em: 6 fev. 2012.

_____. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. (Coord.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jusamara Vieira. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtiva**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, DF**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

JORBA, Jaume; SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. *In*: BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. A. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: avaliar para crescer. *In*: ANDRIOLA, W. B; MC DONALD, Brendan Coleman. **Avaliação: Fiat Lux em educação**. Fortaleza: UFC, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009.

MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 433-448, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1458/1458.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Estudando a melodia da fala: traços prosódicos e constituintes prosódicos**. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-mhmateus-prosodia.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MC DONALD, Brendan Coleman (Org.). **Esboços em avaliação educacional**. Fortaleza: UFC, 2003.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/NfQ2h6>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PELISSONI, Adriane M. Soares. Objetivos educacionais e avaliação da aprendizagem. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, São Paulo, v. III, n. 5, p. 129-139, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcav.unesp.br/Home/departamentos/fitossanidade/ODAIRAPARECIDOFERNANDES/objetivos-educacionais-e-avaliacao-o-ensino-superior.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PICANÇO, Gessiane Lobato; VANSILER, Nair Sauaia. A prosódia e a leitura fluente. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 157-174, 1. sem. 2014. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/download/28/54>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. 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: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

RASINSKI, Timothy. Creating fluent readers. **Educational Leadership**, v. 61, n. 6, p. 46 -51, 2004. Disponível em: <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Effective teaching of reading**: from phonics to fluency. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.timrasinski.com/presentations/effective_teaching_of_reading-from_phonics_to_fluency_2009.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3375/1/2011_Tese_APMRibeiro.pdf>. Acesso em: 23 out. 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/24.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Ana Gisela Fernandes Pinto. **Fluência e precisão da leitura**: avaliação e desenvolvimento. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) — Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2300/1/Flu%C3%Aancia%20e%20Precis%C3%A3o%20da%20Leitura.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

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

SOUSA, Sandra Zakia; PIMENTA, Cláudia Oliveira; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1756/1756.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: LIBER, 2005.

_____. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. **Testes em educação**. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXT0_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira

Roteiro de entrevista com o (a) professor (a) do 2º ano do Ensino Fundamental (PRA)

Prezado Professor,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa acadêmica envolvendo procedimentos de avaliação contínua da leitura de crianças do 2º ano.

Seria muito importante a sua colaboração nesta fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder as perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada.

Escola:

Professor (a):

Distrito:

Ano/ Série:

Turma:

Data:

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza realiza periodicamente avaliações diagnósticas **da leitura** nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental.

PARTE 1

1) **Aplicação do instrumento**

- a) Em relação aos procedimentos de aplicação, há algum documento que oriente a realização dessa atividade?
- b) Poderia detalhar esse documento?
- c) Como você realiza a atividade?

PARTE 2

1) Instrumento de avaliação

A avaliação diagnóstica de rede avalia a leitura de: palavras, frase e texto. Com relação à **Avaliação de leitura de palavras:**

- Como você faz essa avaliação?
- Você está satisfeito com essa estrutura?
- Teria alguma sugestão de melhoria?

Na Avaliação de leitura de frase:

Como você faz essa avaliação?

- Você está satisfeito com essa estrutura?
- Teria alguma sugestão de melhoria?

Na Avaliação do texto:

- Como você faz essa avaliação?
- Como você define a criança nessas duas categorias?
- Você está satisfeito com essa estrutura?
- Teria alguma sugestão de melhoria?
- Ao concluir a leitura do texto pela criança, você avalia aspectos quanto à compreensão do texto? (Não! Por quê?) / (Sim! Como você realiza? A sua ação está guiada por algum documento da SME?)

PARTE 3

1) Folha de registro de resultados

Na folha de registro de resultados, é solicitado do professor que (a) indique em qual quesito de leitura o aluno se encontra.

1. LEITURA

NÃO IDENTIFICA LETRAS/SILABAS	NI
APENAS LETRAS	AL
APENAS SILABAS	AS
LÊ PALAVRAS	LP
LÊ FRASE	LF
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF

- Como você faz para definir a criança nessas categorias?

b) Que material é usado para avaliar as três primeiras categorias?

- “Não identifica letras/ sílabas”
- “Apenas letras”
- “Apenas sílabas”

PARTE 4

1) Procedimentos de análise

De posse dos relatórios do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), quais são os procedimentos de análise dos resultados que você realiza?

APÊNDICE B – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Matriz de Referência para a avaliação da competência leitora – 2º ano do Ensino Fundamental

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA		
Competência	Habilidade (descriptor)	Detalhamento
Reconhecimento de letras.	Identificar as letras do alfabeto.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma determinada letra.
Desenvolvimento da consciência fonológica.	Reconhecer unidades na dimensão fonológicas como sílabas e rimas.	Avaliar a capacidade da criança de identificar: as rimas e sílabas em sons semelhantes no início, meio e fim da palavra.
EIXO 2 – LEITURA		
Competência	Habilidade (descriptor)	Detalhamento
Leitura de palavras.	Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	Avaliar a capacidade da criança de ler palavras com sílabas simples (sílabas canônicas). Ex.: sa-pa-to.
	Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	Avaliar a capacidade da criança de ler palavras com sílabas complexas (sílabas não canônicas). Ex.: pe-dra.
Leitura de frases.	Ler frases.	Avaliar a capacidade da criança de ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento) na ordem direta.
Leitura de texto.	Ler com fluência.	Avaliar a capacidade da criança de ler com fluência o texto (precisão, velocidade e prosódia).
	Localizar informação explícita.	Avaliar a capacidade da criança em localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
	Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade da criança em identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.

	Inferir informação em texto verbal.	Avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.
--	-------------------------------------	--

APÊNDICE C – GUIA DE APLICAÇÃO



PRÉ-TESTE
AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA
2º ano do Ensino fundamental

GUIA DE APLICAÇÃO

AGOSTO – 2016

GUIA DE APLICAÇÃO

Prezado professor(a),

Este documento traz orientações para a utilização do kit “JÁ SEI LER!”, que é um material de uso pedagógico para a avaliação da competência leitora de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

ANTES DA PROVA

A avaliação da leitura será individual. Para isso, é necessário um ambiente reservado para a realização dessa atividade.

Passo 1 - Verifique o material que será utilizado para atividade avaliativa: kit “Já sei ler” e a folha de registro – FR.

O kit “Já sei ler” é composto por:

- * Alfabeto em MDF
- * Fichas com figuras
- * Fichas com palavras, frases e texto.
- * Formulário de registro dos resultados - FR

Passo 2 – Siga rigorosamente os passos recomendados em cada etapa da avaliação.

INICIANDO A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE AVALIATIVA

É muito importante receber a criança com alegria e entusiasmo.

Sugestão: Bom dia/Boa tarde! Hoje iremos realizar uma atividade bem bacana! Você está vendo essa caixa? Aqui tem coisas bem legais! Vamos conhecer?

Eixo 1 – Apropriação do sistema de escrita

Habilidade 1 – Identificar as letras do alfabeto

Material: Alfabeto em MDF

Passo 1 – Espalhe, aleatoriamente, o alfabeto na tampa da caixa.

Passo 2 - Solicite à criança que identifique, nessa ordem:

- A letra “A”
- A letra “E”
- A letra “I”

- A letra “O”
- A letra “U”.
- A letra “P”
- A letra “B”
- A letra “T”
- A letra “D”
- A letra “F”
- A letra “V”.
- A letra “C”
- A letra “G”.

Passo 3 – À medida que a criança for identificando as letras, vá registrando as respostas no formulário de resultados - FR.

Passo 4 - Ao concluir, coloque o material de volta na caixa.

Habilidade 2 - Reconhecer unidades fonológicas como sílabas e rimas.

Material: Fichas com figuras

Passo 1 – Espalhe as figuras abaixo na tampa da caixa.

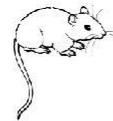


Passo 2 – Solicite à criança que aponte a figura que rima com BALÃO.

Passo 3 – Registre a resposta da criança no FR.

Passo 4 – Recolha as figuras de volta para a caixa.

Passo 5 - Espalhe as figuras abaixo na tampa da caixa.



Passo 6 – Solicite à criança que aponte o animal que começa com a primeira sílaba da palavra CARACOL.

Passo 7 – Registre a resposta da criança no FR.

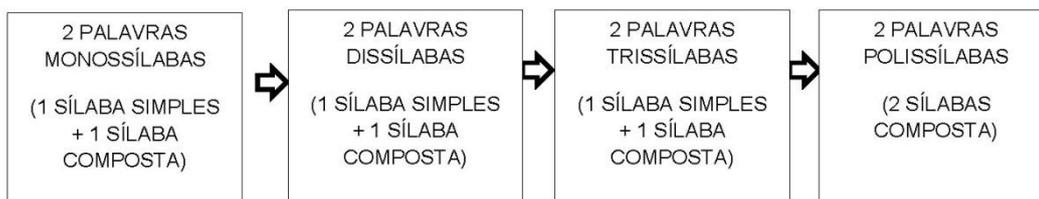
Passo 8 – Recolha as figuras de volta para a caixa.

Eixo 2 – Leitura

Habilidade 3 – Ler palavras

Material: Fichas com palavras

Passo 1 – Retire da caixa as fichas com palavras na quantidade e nas seguintes categorias:



Passo 2 – Apresente as palavras uma de cada vez.

Passo 3 – Registre os resultados no FR.

Passo 4 – Recolha as fichas de volta para a caixa.

Habilidade 4 – Ler frases

Material: Fichas com frases e figuras

Passo 1 – Retire da caixa duas fichas (com as frases)

Frases

O GATO BEBE LEITE NA TIGELA.

OS PATOS ESTÃO TOMANDO BANHO.

Passo 2 – Solicite à criança que leia as frases.

Passo 3 – Espalhe as figuras na tampa da caixa.



Passo 4 – Solicite à criança que escolha as figuras que combinam com as frases lidas.

Passo 5 – Registre as respostas no FR.

Passo 6 – Recolha os materiais de volta para a caixa.

Habilidade 5 – Ler texto

Material: Ficha com texto

Passo 1 – Solicite à criança que retire o texto de dentro do envelope de EVA.

Passo 2 – Solicite que a criança realize a leitura silenciosa do texto.

Passo 3 – Solicite que a criança realize a leitura oral do texto.

O PINTINHO DE BOTAS

O PINTINHO ESTÁ AQUI E ACOLÁ
FAZ FESTA NO GALINHEIRO
ESTÁ SEMPRE A PIAR
TENTA SUBIR NO POLEIRO.

QUER CANTAR COMO O GALO
MANDAR NAS GALINHAS
NOS PÉS NÃO TEM CALO
SÓ ANDA DE BOTINHAS.

LÁ VEM O PINTINHO
SEU PIADO BARULHENTO
ACORDA O RESTO DO NINHO
MAIS PARECE UM SARGENTO.

www.rosangelatrajano.com.br

Passo 4 – Solicite que a criança responda as três perguntas abaixo. Faça uma pergunta de cada vez.

- Esse texto serve para quê?
- Quem o pintinho acorda?
- No texto, por que o pintinho parece um sargento?

Passo 5 – Registre as respostas no FR.

Passo 6 - Recolha o material de volta para a caixa e agradeça a participação da criança.

APÊNDICE D – FOLHA DE REGISTRO

**FOLHA DE REGISTRO
 AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO ENSINO DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nome do (a) aluno (a): _____ Turma: _____ Turno: _____

Data: ____/____/____

Professor (a): _____

Prezado (a) professor (a), marque com um “x” a situação indicada nas colunas cada vez que houver um acerto da criança. Caso a criança erre ou não responda, os espaços devem permanecer em branco.

Identificar letras do alfabeto	Identificar vogais.	A	E	I	O	U	
	Letras que possuem correspondência sonora única.	P	B	T	D	F	
	Letras com mais de uma correspondência sonora.	C	G				
		Sim	Não				
Reconhecimento de sílabas e rimas	Associar o som final de uma palavra com as figuras apresentadas.						
	Identificar a sílaba inicial de uma palavra com figuras						

	apresentadas.				
		1	2	3	4
Leitura de palavras e frases	Ler palavras com sílabas simples.				
	Ler palavras com sílabas complexas.				
	Ler e compreender frases com estrutura sintática simples.				

Fluência	Total de palavras presente no texto	Número palavras lidas corretamente pelo aluno
Precisão		
	Tempo da leitura	
Velocidade		
	Pausas (vírgula / ponto final)	Entonação (interrogação / exclamação)
	Sim/ Não/ Parcial	Sim/ Não /Parcial
Prosódia		

Compreensão	SIM	NÃO
Localizar informação no texto.		
Reconhecer a finalidade do texto.		
Inferir informação em texto.		

Registre no quadro abaixo, as palavras não lidas corretamente pelo aluno (a)

--

APÊNDICE E – TEXTO 2 (NOTÍCIA)

PROJETO ENVOLVE CRIANÇAS COM A OBRA DE MONTEIRO LOBATO



O SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO, EM SÃO PAULO, OFERECE OPÇÕES DE LAZER PARA CRIANÇAS NESTE DOMINGO.

A OFICINA CULTURAL EMÍLIA E VISCONDE ENSINA AS CRIANÇAS A MONTAREM OS PERSONAGENS DO

ESCRITOR MONTEIRO LOBATO. AS CRIANÇAS QUE ESTIVEREM PELO SÍTIO TAMBÉM PODEM CONFERIR UM TEATRO DE SOMBRAS NO PERÍODO DA TARDE.

QUE TAL?

VENHA PARTICIPAR!

(Fonte: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/05/sitio-do-picapau-amarelo-tem-oficina-para-criancas-em-taubate-sp.html> - Adaptado)

- 1) **Esse texto serve para quê?**
- 2) **Onde fica o Sítio do Pica Pau Amarelo?**
- 3) **No texto, opções de lazer indica**
 - a) Trabalho
 - b) Estudo ou
 - c) Diversão

APÊNDICE F – TEXTO 3 (FÁBULA)**O LEÃO E O RATINHO**

UM LEÃO DESCANSAVA NA FLORESTA QUANDO APARECEU UM RATINHO. O REI DA SELVA SEGUROU-O COM A PATA E NÃO O DEIXOU SAIR.

- POR FAVOR, SENHOR LEÃO, DEIXE-ME IR EMBORA! GRITOU O RATINHO.

O LEÃO ESTAVA DE BARRIGA CHEIA E RESOLVEU LIBERTAR O RATINHO.

CERTO DIA, O LEÃO CAIU NUMA REDE DE CAÇA E FICOU PRESO SEM PODER ESCAPAR.

O RATINHO QUE PASSAVA POR ALI, VIU A AFLIÇÃO DO LEÃO E RESOLVEU AJUDÁ-LO.

- MAJESTADE, NÃO TENHA MEDO! LEMBRA-SE DE MIM? SOU O RATINHO QUE VOCÊ AJUDOU.

ELE, ENTÃO, COMEÇOU A ROER A CORDA SOLTANDO O LEÃO DA ARMADILHA.

- OBRIGADO, MEU AMIGO!

E O RATINHO FICOU CONTENTE POR DEVOLVER O BEM QUE O LEÃO UM DIA LHE FEZ.

Soledade Martinho da Costa (adaptado)

- 1) Esse texto serve para quê?**
- 2) Como o ratinho soltou o leão da armadilha?**
- 3) No texto, porque o ratinho ficou contente com o bem que fez ao leão?**

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira

Roteiro de entrevista com o (a) professor (a) do 2º ano do Ensino Fundamental
(PRA)

Prezado Professor,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa acadêmica envolvendo procedimentos de avaliação contínua da leitura de crianças do 2º ano.

Seria muito importante a sua colaboração nesta fase de coleta de dados. Caso concorde em participar, basta responder as perguntas abaixo. Seu anonimato será assegurado.

Muito obrigada.

Escola:

Professor (a):

Distrito:

Ano/ Série:

Turma:

Data: ___/___/___

Instruções para o preenchimento: as perguntas a seguir devem ser respondidas com o máximo de detalhamento possível.

1) Guia de aplicação

Os procedimentos de aplicação permitiram orientar a ação da aplicação do instrumental? Sim? Não? Por quê?

ANEXO A – LEGENDA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE



COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I
EIXO AVALIAÇÃO

LEGENDA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE

1º, 2º ANOS E PCA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

1. LEITURA

NÃO IDENTIFICA LETRAS/SILABAS	NI
APENAS LETRAS	AL
APENAS SILABAS	AS
LÊ PALAVRAS	LP
LÊ FRASE	LF
LÊ TEXTO SILABANDO	LTS
LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA	LTCF

2. ESCRITA DE PALAVRAS

ESCRITA DAS PALAVRAS (NÍVEIS PSICOGENÉTICOS)

PRÉ-SILÁBICO	PS
SILÁBICO	S
SILÁBICO-ALFABÉTICO	SA
ALFABÉTICO	A
ALFABÉTICO-ORTOGRÁFICO	AO

3. ESCRITA DO NOME

ESPAÇO EM BRANCO	B
A ESCRITA PRODUZIDA CORRESPONDE A NENHUMA PARTE DO NOME.	NP
A ESCRITA PRODUZIDA SE APROXIMA A ALGUMA PARTE DO NOME.	P
ESCREVEU SOMENTE O PRIMEIRO NOME COM TODAS AS LETRAS E NA SEQUÊNCIA CORRETA.	PN
ESCREVEU O NOME COMPLETO PARCIALMENTE CORRETO.	CP
ESCREVEU O NOME COMPLETO CORRETAMENTE.	NC

4. ESCRITA DE FRASE

ESPAÇO EM BRANCO.	B
NÃO ESCREVEU UMA FRASE.	NF
ESCREVEU UMA FRASE SEM RELAÇÃO COM A FIGURA.	FSR
ESCREVEU UMA FRASE CONTENDO UMA PALAVRA	FP
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO INCOMPLETO E NÃO FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FISS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO COMPLETO E NÃO FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FCSS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO INCOMPLETO E FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FIS
ESCREVEU UMA FRASE COM SENTIDO COMPLETO E FEZ A SEGMENTAÇÃO CONVENCIONAL.	FCS

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAIC

16



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação



MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO
PROVINHA PAIC - 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXO 2: LEITURA								
Tópico	Descritor /Habilidade	Nível	1º	2º	3º	4º	5º	
1 – Quanto à leitura de palavras.	D10 – Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.			x	x		
	D11 – Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1: Ler palavras dissílabas.	x	x				
		N2: Ler palavras trissílabas e polissílabas.			x	x		
2 – Quanto à leitura de frases.	D12 – Ler frases.	N1: Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	x	x	x			
		N2: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.				x	x	
		N3: Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.				x	x	
3 – Quanto à leitura de textos: 3.1 – Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D13 – Localizar informação explícita.	N1: Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	x	x				
		N2: Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).			x	x	x	x
		N3: Localizar informação explícita em texto de extensão mais longa, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					x	x

ANEXO C – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE MENSAL



COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

CÉLULA DE ENSINO FUNDAMENTAL I

EIXO DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE REDE - MENSAL

1º E 2º ANOS E PCA

(LEITURA)

JUNHO – 2016



AVALIAÇÃO DA LEITURA - 2º ANO E PCA ENSINO FUNDAMENTAL I

LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 1

FORTALEZA, 10 JULHO DE 2016.
AMIGO RAFAEL,
COMO VAI? ESTOU COM SAUDADES!
ENTREI DE FÉRIAS E GOSTARIA MUITO QUE VOCÊ VIESSE ME VISITAR.

ASSIM, PODEMOS BRINCAR COM OS JOGOS NOVOS QUE GANHEI DO PAPI. TAMBÉM VAMOS PASSAR UM DIA NO SÍTIO DA TIA TAÍS, ONDE PODEREMOS ANDAR A CAVALO E PESCAR. IMAGINE QUE, NA ÚLTIMA VEZ QUE ESTIVE LÁ, PESQUEI UM PEIXÃO, QUE A TITIA PREPAROU NO ALMOÇO. AS NOITES SÃO MUITO AGRADÁVEIS E FICAMOS NA VARANDA CONTANDO AS ESTRELAS DO CÉU. VOCÊ VAI ADORAR!

OUTRA NOVIDADE SÃO OS FILHOTINHOS DA XULA, QUE NASCERAM NA SEMANA PASSADA. SE QUISER PODERÁ ESCOLHER UM CACHORRINHO PARA CUIDAR.

ESPERO SUA VISITA EM BREVE. VAMOS NOS DIVERTIR MUITO.

ABRAÇOS.

LUCAS

<http://1.bp.blogspot.com/A+carta.jpg>(adaptado)



LEITURA DE TEXTO**OPÇÃO 2****FESTA NO CÉU**

CERTO DIA, TODAS AS AVES FORAM CONVIDADAS PARA UMA FESTA NO CÉU.

SEU SAPO NÃO FOI CONVIDADO E FICOU CHATEADO, MAS ELE TEVE UMA IDEIA: PODIA IR À FESTA PEGANDO CARONA NO VIOLÃO DO URUBU.

NO DIA SEGUINTE, SEM QUE O URUBU PERCEBESSE, O SAPO ENTROU NO VIOLÃO E FICOU QUIETINHO.

“QUE ENGRAÇADO, ESTE VIOLÃO ESTÁ PESADO”. PENSOU O URUBU, E VOOU PELO CÉU...

CHEGANDO AO CÉU, O URUBU COLOCOU O VIOLÃO NUM CANTO DA SALA E O SAPO SAIU.

QUE SURPRESA PARA AS AVES A PRESENÇA DE UM SAPO NA FESTA! TODOS QUERIAM SABER COMO ELE TINHA CHEGADO, MAS ELE SÓ DIZIA: - É SEGREDO, É SEGREDO...

AS AVES SE REUNIRAM E RESOLVERAM EXPULSAR O SAPO DIZENDO: - VOCÊ NÃO É AVE, NÃO FOI CONVIDADO E TEM A BOCA GRANDE. VAMOS JOGÁ-LO LÁ EMBAIXO.

ASSIM FIZERAM, E O SAPO CAIU DE COSTA NA ÁGUA SEM SE MACHUCAR.

O SAPO APRENDEU A LIÇÃO: NUNCA MAIS FOI A UMA FESTA SEM SER CONVIDADO.

<http://4.bp.blogspot.com/Festa+no+ceu.png>



LEITURA DE TEXTO

OPÇÃO 3

AS LETRAS DO NOSSO ALFABETO

HÁ MUITOS ANOS, NÃO EXISTIAM AS LETRAS. AS PESSOAS SE COMUNICAVAM DESENHANDO FIGURAS QUE REPRESENTAVAM PESSOAS, COISAS E IDEIAS.

MAS UM DIA, E ISSO TAMBÉM JÁ FAZ MUITO TEMPO, AS PESSOAS INVENTARAM AS LETRAS QUE FORMAM O ALFABETO. COM AS LETRAS PODEMOS ESCREVER PALAVRAS, TEXTOS E NOS COMUNICAR.

CRIAR E A PRENDER, UM PROJETO PEDAGÓGICO.



AVALIAÇÃO DE FRASES

EU CONHEÇO AS LETRAS DO ALFABETO.

RAFAEL FICOU DE FÉRIAS.

NO SÍTIO DA TAÍS ANDEI A CAVALO.

AS AVES FORAM PARA A FESTA NO CÉU.

OS FILHOTES DA CACHORRINHA NASCERAM.

GANHEI NOVOS JOGOS DO PAPAI.

AVALIAÇÃO DE PALAVRAS

LETRAS	ALFABETO	TEXTO	DESENHO
PESSOAS	INVENÇÃO	URUBU	VIOLÃO
LIÇÃO	CÉU	SEGREDO	CANTO
AVES	SURPRESA	CAVALO	PEIXE
VARANDA	ESTRELA	SAUDADE	NOVIDADE
CACHORRO	FILHOTE	CARONA	SAPO

