



Análise dos resultados e possíveis desafios da avaliação de fluência em leitura face aos indicadores contextuais

Fábia Cristina Morteau de Medeiros

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São Paulo, Brasil

Ademir Henrique Manfré

Universidade do Oeste Paulista, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, Brasil.

Elsa Midori Shimazaki

Universidade do Oeste Paulista, Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, Brasil.

RESUMO

Este estudo teórico-analítico trata da análise dos resultados e possíveis desafios da avaliação de fluência em leitura face aos indicadores contextuais. Considera-se na pesquisa que os resultados da avaliação de fluência em leitura podem ser mais relevantes quando analisados à luz de indicadores contextuais, como legitima Alves e Soares (2013). Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os resultados dos dados contextuais apresentados pela avaliação da fluência em leitura realizada com os estudantes do 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas no estado de São Paulo, especificamente na região de Presidente Prudente/SP, no ano de 2023. Para o estudo dos resultados, combinam-se a análise quantitativa e qualitativa como formas de correspondência das técnicas bibliográfica e documental apoiadas nas seguintes categorias de análise: a) educação básica, b) políticas públicas e c) Língua Portuguesa, no ano de 2023 por corresponder o período de aplicação da avaliação. O resultado do estudo apontou disparidades entre o perfil leitor e os indicadores contextuais, bem como a necessidade de disseminação desses dados para a promoção de ações de políticas públicas direcionadas a promover um processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Palavras-Chave: avaliação externa; indicadores contextuais; fluência em leitura.

ANALYSIS OF RESULTS AND POSSIBLE CHALLENGES IN ASSESSING READING FLUENCE IN ACCORDANCE WITH CONTEXTUAL INDICATORS

ABSTRACT

This theoretical-analytical study deals with the analysis of the results and possible challenges of the assessment of reading fluency in relation to contextual indicators. It is considered in the research that the results of the reading fluency assessment may be more relevant when analyzed considering contextual indicators, as legitimized by Soares and Alves (2013). In view of this, this article aims to analyze the results of the contextual data presented by the reading fluency assessment carried out with 2nd grade elementary school students from public schools in the

state of São Paulo, specifically in the region of Presidente Prudente/SP, in the year 2023. To study the results, quantitative and qualitative approaches were combined as complementary strategies aligned with bibliographic and documentary techniques supported by the following categories of analysis: a) basic education, b) public policies and c) Portuguese language, in the year 2023 because it corresponds to the period in which the assessment was applied. *The findings revealed* disparities between the reading profile and the contextual indicators, as well as the need to disseminate these data to promote public policy actions aimed at promoting a teaching and learning process for human development.

Keywords: external assessment; contextual indicators; reading fluency.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y POSIBLES DESAFÍOS EN LA EVALUACIÓN DE LA FLUIDEZ LECTORA SEGÚN INDICADORES CONTEXTUALES

RESUMEN

Este estudio teórico-analítico aborda el análisis de los resultados y los posibles desafíos en la evaluación de la fluidez lectora a la luz de los indicadores contextuales. La investigación asume que los resultados de la evaluación de la fluidez lectora pueden ser más significativos cuando se analizan en función de indicadores contextuales, como señalan Soares y Alves (2013). En vista de esto, este artículo tiene como objetivo analizar los resultados de los datos contextuales presentados por la evaluación de fluidez lectora realizada con estudiantes de 2.º grado de educación primaria de escuelas públicas del estado de São Paulo, específicamente en la región de Presidente Prudente/SP, en el año 2023. Para el análisis de los resultados, se combinaron enfoques cuantitativos y cualitativos como estrategias complementarias, articuladas con técnicas bibliográficas y documentales, apoyadas en las siguientes categorías de análisis: a) educación básica, b) políticas públicas y c) lengua portuguesa, considerando el año 2023 por corresponder al período de aplicación de la evaluación. Los resultados del estudio revelaron disparidades entre los perfiles lectores de los estudiantes y los indicadores contextuales, así como la necesidad de difundir estos datos para promover acciones de políticas públicas orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo humano.

Palabras Clave: evaluación externa; indicadores contextuales; fluidez lectora.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, as avaliações em larga escala no Brasil surgiram no contexto político e social da década de 1980. Neste período, as avaliações externas foram implantadas com o objetivo de avaliar, diagnosticar e propor possíveis mudanças nas políticas educacionais do Brasil. Conceitualmente, a avaliação em larga escala refere-se ao processo valorativo e diagnóstico que envolve a elaboração de indicadores educacionais, aferição da qualidade, equidade e eficiência, bem como a produção, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito federal, estadual, municipal, além da iniciativa privada e amparada por recomendações internacionais (Esteves, 2021; Calderóni, Borges, 2020).

No século 21, as avaliações em larga escala continuam sendo implementadas em redes de ensino por meio de políticas públicas que ressaltam a importância do monitoramento visando a melhoria da aprendizagem escolar. As novas formas de avaliar são constantemente apresentadas e elas são articuladas a diferentes conteúdos, como é o caso da avaliação de fluência em leitura, que analisa a capacidade de o aluno ler palavras, pseudopalavras¹ e textos considerados apropriados à sua faixa etária de maneira fluida e com ritmo devido. Contudo, também se evidencia que é depreendido maior valor aos resultados da avaliação e pouca relevância na análise dos indicadores contextuais imbuídos no desempenho e participação. Por isso, optamos por considerar, nesse estudo, o que podem revelar esses indicadores face aos resultados divulgados no ano de 2023, levando em conta os participantes - estudantes, familiares e responsáveis, professores e os demais membros do âmbito escolar - enquanto sujeitos imersos em um contexto histórico, social e cultural.

Na avaliação de fluência, o aluno lê em voz alta para um professor, e seu desempenho é classificado em um perfil de leitor que varia entre pré-leitor, leitor iniciante ou leitor fluente. Em 2017, a partir de trocas de experiências com países que já consolidaram essa avaliação, como Estados Unidos da América, Portugal e França (São Paulo, 2021) ocorreu a aplicação de um projeto piloto no Brasil. Em 2018, houve a regulamentação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) para apoiar a implementação de ações relacionados à avaliação em fluência leitora, além de desenvolver tecnologias para outras avaliações e gestão da educação pública.

Respaldado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), o CAEd/UFJF instituiu uma avaliação para os estudantes com foco na oralização objetivando identificar a conexão entre os eixos do componente de Língua Portuguesa, leitura e oralidade. A partir desse momento, o CAEd/UFJF passou a ser responsável pela estruturação, aplicação e análise dos resultados da avaliação de fluência na maioria dos estados brasileiros, incluindo o estado de São Paulo, cujos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2024, apontam população estimada de 45.973.194 pessoas, com rendimento mensal domiciliar de R\$2.662,00 *per capita*. Nesse contexto, o estado possui 5.343.271 matrículas no ensino fundamental, administrando 91 diretorias regionais de ensino as quais abrangem cerca de 5.300 escolas. Ainda, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB) de 2023, na comparação de 2023 com 2022, o

¹ Pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado.

² O Ideb reúne dados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

estado apresentou aumento do desempenho nos anos iniciais, de 6,1 para 6,2. Nos anos finais, a pontuação passou de 5,3 para 5,1, com pior desempenho no Ensino Médio, de 4,2.

É nesse panorama educacional da rede pública de ensino que a diretoria de ensino regional de Presidente Prudente se insere na presente investigação da fluência leitora dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental dos anos iniciais da rede pública (estado e municípios). De acordo com os dados da SEDUC-SP e da Secretaria Escolar Digital (SED) referentes ao ano de 2024, a Diretoria de ensino da região de Presidente Prudente é composta por 45 escolas abrangendo os segmentos do Ensino Fundamental – anos iniciais, finais e ensino médio, distribuídas pelos 11 municípios jurisdicionados à regional que abrigam 19 unidades escolares de período integral (PEI) e 26 escolas do período regular de ensino, concentrando a maioria delas no município de Presidente Prudente. Possui taxa média de frequência de 92,7% (São Paulo, 2024), 45 Diretores escolares, 72 Vice-Diretores, aproximadamente 125 Coordenadores Pedagógicos, cerca de 730 Professores da Educação Básica (ens. fundamental e médio) e 45 Professores da Educação Básica (ens. fundamental – anos iniciais). No ano de 2024, a Diretoria possuía 23.088 estudantes, sendo 256 dos anos iniciais, mas quando somada às demais redes públicas (municipais e federais) esse número chega próximo a 47.000 (QEdU/INEP, 2024). A maioria dos estudantes que compõe a regional de ensino são filhos da classe trabalhadora trazendo consigo necessidades as quais serão consideradas a partir das análises dos dados contextuais (Medeiros, 2023).

De acordo com Dossena (2022), o interesse de avaliar a fluência leitora dos estudantes ganhou relevância a partir do ano de 2000 com a publicação do *National Reading Panel (NRP)* ao divulgar resultados de estudos relacionados à alfabetização com foco na compreensão textual, consciência fonológica, ampliação de vocabulário, fluência em leitura, instrução fônica, dentre outros fatores que podem integrar o ensino da língua materna nessa fase inicial de escolarização. Após a publicação dessas pesquisas, passou-se a articular, tanto no âmbito educacional internacional, quanto nacionalmente, o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala a partir da compreensão leitora.

Para conceituar fluência leitora, o CAEd/UFJF (2023) se apoiou em Rasinski (2004; 2006). Segundo o autor, a fluência refere-se à habilidade de o leitor desenvolver um controle sobre os aspectos superficiais do processamento de textos permitindo que ele se concentre nos significados mais profundos que se pode inferir do próprio texto. Essa perspectiva coaduna com os preceitos da Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007) dada a importância aferida à compreensão no processo de aprendizagem da leitura por considerar a linguagem como ferramenta cultural capaz de oportunizar ao indivíduo o controle sobre si mesmo e sobre a realidade em que se encontra.

Após analisarmos os resultados da avaliação aplicada aos estudantes do ensino fundamental matriculados no 2º ano da rede pública no que concerne ao desempenho e participação, constatamos um indicador de 4,8 aferido pelo Índice de Fluência Leitora (IFL) de 10 pontos possíveis, demonstrando defasagem. Os dados de participação também não foram satisfatórios, apresentando um percentual de 61%. Esses resultados evidenciaram que a região de Presidente Prudente/SP apresentou dificuldades na aprendizagem da fluência leitora e ponderada participação dos estudantes.

No que concerne aos indicadores contextuais, acreditamos que possam interferir diretamente nos resultados da avaliação investigada. De acordo com Gomes (2019) e Medeiros (2023, p. 64) esses indicadores referem-se às “[...] condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola”. Logo, podemos inferir que são indissociáveis. Na pesquisa consideramos aqueles declarados por meio do censo escolar divulgados no ano de 2023: socioeconômicos, gênero, sexo, cor e raça, nacionalidade e localização. A avaliação da fluência leitora apontou desigualdades entre o perfil leitor e os indicadores contextuais. Isso demonstra urgência na publicidade dessas informações a fim de fomentar ações e políticas públicas para a superação das disparidades e melhorias no processo de ensino e de aprendizagem.

Para melhor orientar o leitor, este texto foi organizado em quatro seções. A primeira abrangeu as considerações iniciais sobre a avaliação de fluência em leitura e os indicadores contextuais. A segunda apresenta os resultados de desempenho e participação da avaliação na versão de entrada correspondente ao ano de 2023. A terceira analisa os indicadores contextuais divulgados e a relevância para os resultados de desempenho e participação. Na quarta seção, são realizadas as considerações finais mostrando as principais conclusões decorrentes do estudo.

2 RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO

Considerando que a avaliação educacional deve ser dialógica, dinâmica, contínua e diagnóstica apoiada numa abordagem qualitativa que zele pelo processo de ensino e de aprendizagem, e não apenas como um fim, é que embasamos nossa análise. Contudo, com as mudanças advindas das reformas educacionais nas últimas décadas, esse conceito de avaliação passou a ser substituído por uma avaliação pautada no monitoramento. O ato de avaliar passou e ainda passa por reestruturações ganhando destaque na projeção em larga escala, direcionando ações e políticas públicas, regulamentando bases legais, apontando novos rumos para a educação brasileira e mudando a perspectiva sobre avaliação. Com esse imbricamento dos diferentes formatos, a avaliação em larga escala e de monitoramento ganhou espaço relevante

no cenário educacional em detrimento da avaliação processual e contínua da aprendizagem. Diferente disso, compreendemos que avaliar deve ser uma ação mobilizadora para reflexão, transformação e a ressignificação na forma de ensinar de tal forma que os estudantes, em interação entre seus pares, alcancem a aprendizagem significativa.

O instrumento avaliativo usado pelo CAEd/UFJF (2023) examina, de forma individualizada, a oralização. O teste é composto por indicadores que englobam a precisão, a fluidez e a prosódia³ que auxiliam na identificação da fluência. Faz parte da estrutura a aplicação do teste realizada de forma individual dividida em três partes de leitura com tempo definido de 60 segundos cada, integrando a leitura de palavras presentes no dicionário, 40 pseudopalavras e um texto narrativo. A partir da análise dos elementos apresentados por meio dos áudios dos estudantes, estabelece-se, então, o perfil do leitor.

Os resultados da avaliação de leitura no ano de 2023 apontaram, em nível estadual, o panorama da alfabetização de menos de 50% dos alunos no perfil considerado como ideal, o que representa 329.556 estudantes classificados entre 44% no perfil pré-leitor, 42% no perfil leitor iniciante, e apenas 14% no perfil leitor fluente. E nível regional (Presidente Prudente/SP), os 11 municípios participantes apontaram participação de 2960 estudantes (89%), classificados em 35% no perfil pré-leitor, 48% no perfil leitor iniciante, e 16% no perfil leitor fluente. Apesar de tímida distância no resultado de desempenho entre o segmento estadual e regional, ambos apontaram defasagem na fluência leitora.

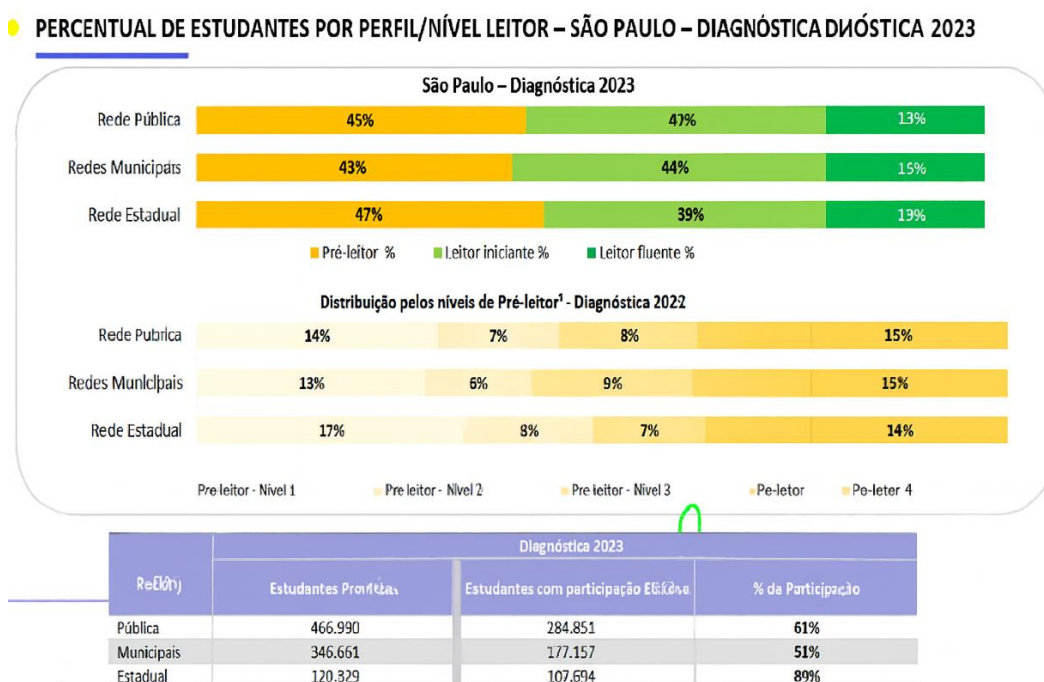
Em relação aos indicadores de participação conforme consta no gráfico 1, o número de estudantes previstos (matriculados) difere significativamente do quantitativo de engajamento, apresentando uma participação efetiva de 61% dos estudantes da rede pública, 51% de participação da rede municipal, e 89% da rede estadual. De acordo com o CAEd/UFJF (2023), estavam previstas a participação de 466.990 estudantes para a rede pública, sendo 346.661 alunos das redes municipais, e 120.328 da rede estadual de ensino. Participaram efetivamente da avaliação, 284.851 estudantes, sendo 177.157 das redes municipais e 107.694 da rede estadual de ensino. Os responsáveis não justificaram as ausências constatadas, todavia este estudo identificou uma Nota Técnica nº 1 de 2023 proferida pelo Conselho de Representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo, em 07 de junho do mesmo ano, manifestando preocupações relacionadas à data da aplicação da avaliação desarticulada ao calendário escolar da maioria das unidades de ensino, que coincidiu com o final de semestre, em paralelo às avaliações bimestrais e em mês festivo (festa junina), podendo gerar distorções nos resultados, não representando dados condizentes com a realidade

³ Precisão (número de erros/acertos), fluidez (velocidade/palavras por minuto) e a prosódia (cadência, entonação e ritmo).

(UNDIME, 2023). Em resposta à nota emitida, os organizadores da avaliação ampliaram a data de realização para o dia 10 do mês seguinte para os municípios, continuando as escolas estaduais incumbidas de aplicar a prova no prazo determinado. Inferimos, diante do exposto, que a prorrogação não obteve o efeito esperado, visto que o período proposto correspondeu às férias escolares dos estudantes. O órgão não teve voz, além dos itens questionados, outros não foram considerados, tais como a valorização dos aspectos culturais e regionais em que os participantes estão envolvidos. Esses fatores não foram considerados pelos organizadores, e o resultado refletiu na taxa de participação de forma negativa.

Diante da análise anterior, concordamos com Sordi (2002) sobre a centralidade que a avaliação em larga escala assumiu como instrumento de poder, passando a ser respaldada pelas mídias, possibilitou assimilar como as avaliações se consolidam, no Brasil: um "vigoroso instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e políticos promovidas pela alta burocracia estatal" (Dias Sobrinho, 2002, p. 40). Por isso, defendemos que a aplicação de uma avaliação em larga escala deve também considerar as especificidades, particularidades, os diferentes contextos históricos, culturais, estruturais em relação às instituições de ensino e sociais para se aproximar, com naturalidade, do contexto escolar.

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



Fonte: CAEd (2023).

3 INDICADORES CONTEXTUAIS DA AVALIAÇÃO

A edição de 2023 da Avaliação da Fluência em Leitura (AFL) trouxe, pela primeira vez, desde 2018, indicadores que permitiram comparar o perfil de leitor a aspectos socioeconômicos, sexo, raça e cor, nacionalidade e localização (rural e urbana). Por meio desses indicadores, compreendemos a necessidade de constatar-los, estudá-los, divulgá-los e considerá-los nas análises para o desenvolvimento de iniciativas de políticas públicas a favor do redirecionamento de ações em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve ao fato de que os indicadores integram os diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos, sejam eles relacionados a aspectos sociais, culturais, regionais ou históricos. Contudo, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008), na maioria das vezes, os resultados não levam em conta seus vínculos com os diferentes contextos, o que “[...] em educação, reflete a ausência de equidade na análise das políticas no setor (Alves; Soares, 2013, p. 182)”.

Importa, portanto, que esse estudo contribua à medida que considera simultaneamente os resultados de desempenho e a participação na avaliação de fluência em leitura no que concerne às condições contextuais. A seguir, analisaremos cada indicador.

3.1 Nível socioeconômico

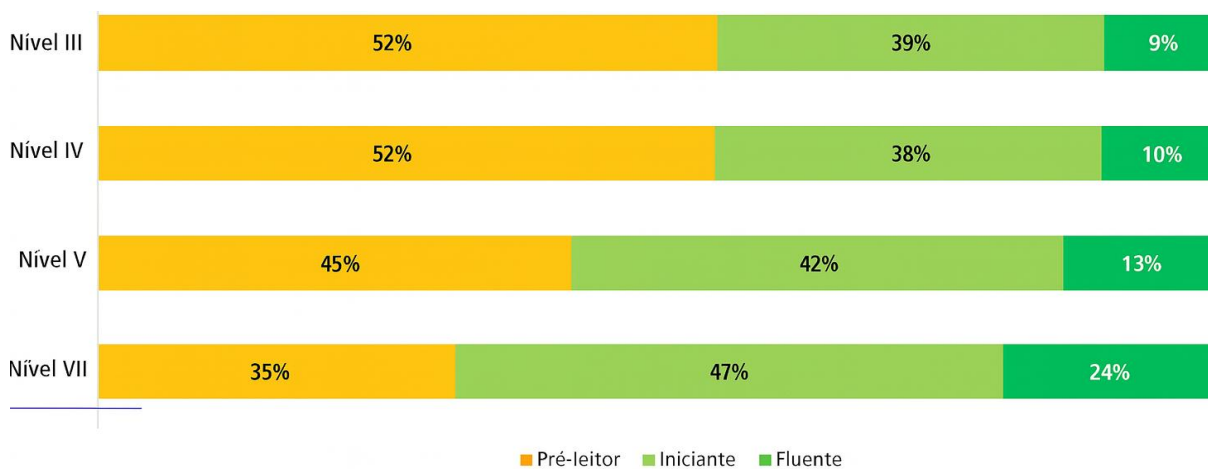
Este nível permite investigar se o avanço ou o retrocesso no aprendizado pode estar relacionado aos aspectos de ordem socioeconômica. De acordo com Alves e Soares (2013), “[...] o contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para a análise de resultados educacionais (Alves; Soares, 2013, p. 183)”, pois se espera que, quanto maior o poder aquisitivo dos estudantes e mais recursos culturais eles obtiverem, maiores serão as possibilidades de bom desempenho nas avaliações (Alves; Soares, 2013).

O quadro de descrição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) classifica os níveis socioeconômicos em diferentes categorias com base na renda familiar, educação dos pais e acesso a recursos. Estes, são definidos por características específicas que ajudam a entender o contexto socioeconômico dos estudantes, permitindo a análise mais detalhada de seu desempenho e das condições em que estão inseridos. Essa classificação busca fornecer uma visão clara das desigualdades e desafios enfrentados por cada grupo.

Dentre os níveis, apresentaram estudantes que declararam a presença de bens básicos, como televisão, geladeira e telefone celular com renda familiar de até um salário-mínimo, e os pais possuem, no máximo, ensino fundamental completo (nível I); no nível II, os alunos também indicaram possuir bens como televisão, rádio e geladeira, renda familiar de até um

salário-mínimo com a diferença de que os pais possuem ensino fundamental completo ou estão cursando. O nível III é caracterizado pela presença de bens como computador e acesso à internet, renda familiar entre um e um salário-mínimo e meio, além da escolarização dos pais abranger o ensino fundamental completo ou cursando. O nível IV é composto por estudantes com mais bens, como duas televisões e acesso à internet, renda entre um salário-mínimo e meio e cinco salários-mínimos, contudo, sem alteração no nível de estudos dos pais ou responsáveis. No nível V, os estudantes relatam ter maior quantidade de bens, casa com três quartos e dois banheiros, renda entre cinco e sete salários-mínimos, além dos pais possuírem o ensino médio completo. O nível VI é descrito pela maior quantidade de bens, casa com três banheiros e dois carros, renda acima de sete salários-mínimos e escolaridade dos pais com faculdade ou pós-graduação. No nível VII, o mais alto da descrição, encontram-se os alunos que declararam possuir muitos bens, com renda familiar alta acima de sete salários-mínimos, e os pais possuindo ensino superior completo ou pós-graduação (Brasil, 2023).

Gráfico 2 – Percentual de estudantes por perfil de leitor e nível socioeconômico da rede pública referente a avaliação da fluência em leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023).

Ao analisar os dados sobre o nível socioeconômico, os resultados apontaram que 52% dos estudantes, no perfil pré-leitor, encontram-se entre os níveis econômicos III e IV, 45% estão no nível econômico V, 35% dos estudantes apresentam-se no nível VI, e 26% dos estudantes, no nível VII. Isso significa que, quanto menor o nível econômico dos estudantes (nível III, IV e V), maior o número de estudantes no perfil pré-leitor (aqueles que apresentam dificuldades na realização da leitura oral e, quando o faz, é com muito esforço), e quanto maior o nível econômico (níveis VI e VII), menor a quantidade de estudantes no perfil pré-leitor, ou seja,

para os estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, é muito mais difícil atingir o perfil de leitor fluente associado a avaliação.

Em relação ao perfil leitor iniciante, o resultado demonstrou que, entre os níveis econômicos III e IV, estão menores porcentagens de estudantes neste perfil, 39% e 38% respectivamente, e nos níveis econômicos mais elevados, V, VI e VII, encontram-se o maior número de estudantes no nível leitor iniciante: 42%, 47% e 50%, respectivamente. Quanto ao nível desejado de leitor fluente, os dados apontam a mesma constatação: quanto menor o nível econômico (III e IV), menor a porcentagem de leitor fluente (9% e 10%, respectivamente), e quanto maior o nível econômico (V, VI e VII), maior a porcentagem de estudantes no perfil leitor fluente (13%, 19% e 24%). Logo, reafirmamos essa constatação em conformidade com Matias (2018, p. 567) “na medida em que o nível socioeconômico das famílias aumenta, maiores são as possibilidades de situações com potencial para impactar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes”.

Entendemos também, à luz de Vygotsky (2001), que o homem cria, utiliza os signos e instrumentos como mediadores e assim se humaniza, modificando o meio natural de acordo com as suas necessidades, tornando-o cultural. Dessa forma, acreditamos que a escola pode possibilitar o processo de humanização, e que o acesso aos bens culturais também promove a melhor apropriação, uma vez que os conceitos elaborados anteriormente podem possuir maior propriedade (Vygotsky; Luria; Leontiev, 1988).

3.2 Gênero

Quando o instrumento avaliativo apresentou dados sobre gênero, remetemo-nos à necessidade de conceituá-lo, suprimindo, assim, a ausência deste no material analisado. De acordo com Sardenberg e Macedo (2011, p. 36), gênero pode ser compreendido como “uma questão de cultura: diz respeito à classificação social em masculino e feminino”.

Mesmo que as mulheres estejam cada vez mais qualificadas, em decorrência da ampliação do processo de educação formal entre amplos grupos populacionais, ainda ganham menos que os homens (Sardenberg e Macedo, 2011, p. 43).

Isso significa que, embora as mulheres apresentem melhor rendimento escolar em algumas disciplinas, as desigualdades de gênero na sociedade e profissão sob influência dos estereótipos de gênero, ainda persistem e mantêm as desigualdades de oportunidades, sendo, dessa forma, reproduzidos os papéis tradicionais de gênero (Sardenberg; Macedo (2011).

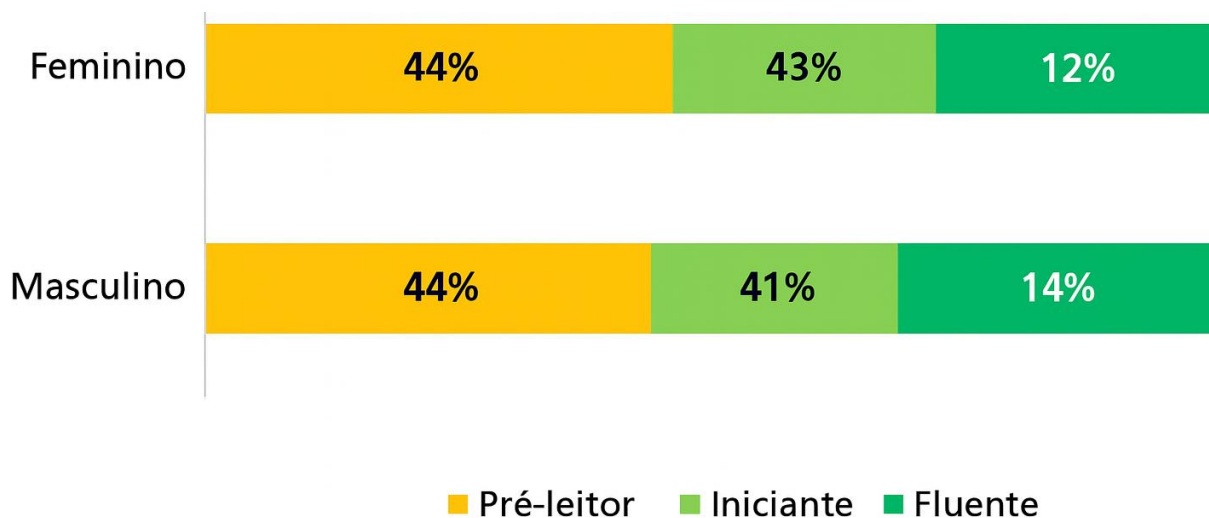
Todavia, ao analisarmos os dados de gênero associados ao perfil leitor da AFL, no que se refere ao percentual de estudantes por perfil de leitura e gênero da rede pública, foi possível

identificar exatamente os mesmos valores entre o gênero feminino e o masculino no perfil pré-leitor (44%). Uma diferença de 2% entre os gêneros no perfil iniciante de leitor (43% feminino, e 41% masculino), e desempenho inferior do gênero feminino no perfil de leitor fluente, com 12%, e o gênero masculino, com 14%, o que diferencia o estereótipo de que as meninas têm apresentado melhor desempenho nas áreas da linguagem e leitura. De acordo com os resultados, o gênero masculino apresentou melhor desempenho no perfil de leitor fluente esperado para o 2º ano.

Apesar de os organizadores não terem abordado a intencionalidade de apontar dados sobre o gênero e da crescente melhoria das mulheres no rendimento escolar, partilhamos das ideias de Andrade *et al.* (2020) sobre a constituição da humanidade e seus sujeitos historicamente moldados pelo real através da modificação da natureza, não fazendo sentido considerar gênero de forma isolada do enfrentamento da estrutura econômica que sustenta a sociedade.

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

Gráfico 3 – Percentual de estudantes por perfil de leitor e gênero da rede pública referente à avaliação da fluência em leitura, realizada em 2023.



Fonte: CAEd (2023).

3.3 Raça e cor

Os indicadores de raça e cor autodeclarados no censo escolar e constates no resultado da AFL de 2023 foram divulgados conforme a Resolução CEB/CNE nº 1/2018 (Brasil, 2018b) que instituiu diretrizes para os encaminhamentos administrativos formais de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e todos os envolvidos no âmbito educacional que

trabalham em instituições públicas e privadas de ensino no Brasil, adotando a categorização utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): amarelo, branco, preto, pardo e indígena.

De acordo com o Art. 1º, inciso IV, em que o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, são consideradas população negra:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (Brasil, 2010, s.p.).

No contexto da análise, mantivemos a categorização proposta pelo IBGE de forma distinta entre as raças pretas e pardas e conforme os dados apresentados no gráfico 4, conscientes de que se trata da produção de dados estatísticos mantidos separados de forma metodológica para possível garantia da neutralidade técnica, na busca de diagnósticos mais precisos, diferente da propositura da Lei nº 12.288 (Brasil, 2010) de viabilizar políticas públicas de inclusão racial.

No que concerne a Resolução CEB/CNE nº 1/2018, entendemos que tal medida foi necessária em decorrência de omissão dessas informações nas declarações conforme aponta dados do INEP de 2022, os quais revelaram uma porcentagem de quase 30% das pessoas informadas no Censo Escolar não terem esse dado declarado. Para exemplificar a importância da autodeclaração em relação à cor (em específico, a cor preta), apoiamo-nos em Silva (2016, p. 97) ao afirmar:

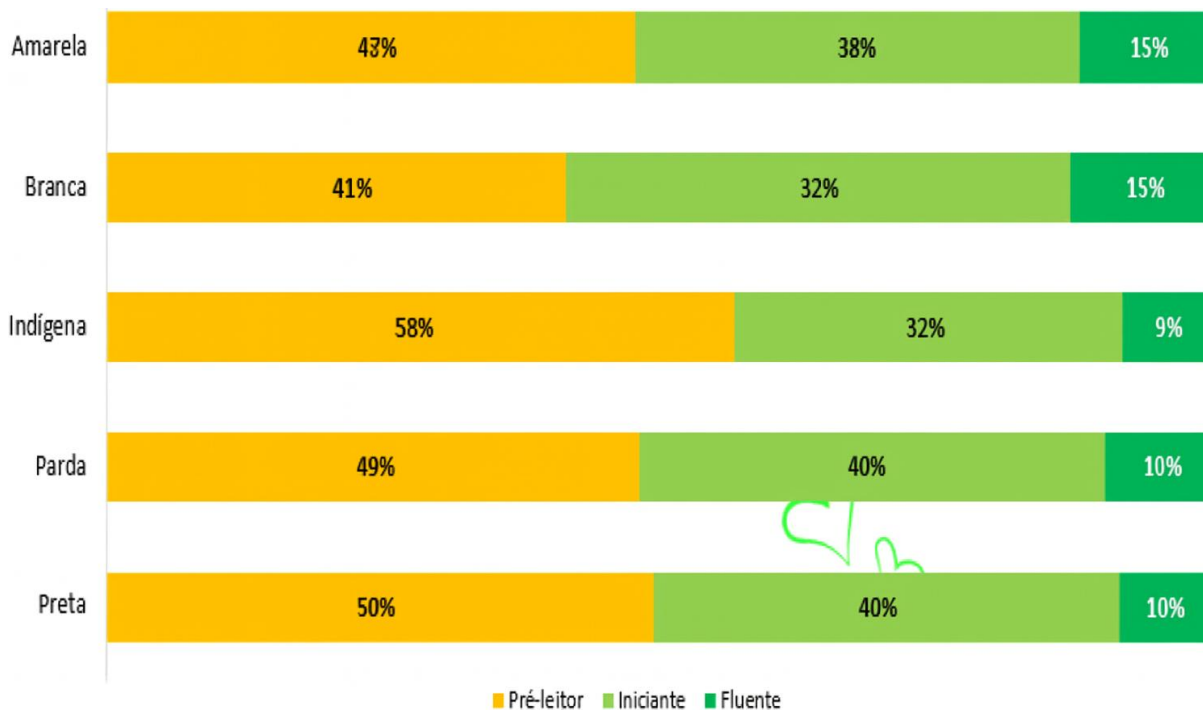
A autodeclaração racial é um passo importante no processo de consciência de classe, uma vez que assumir-se negro(a) significa um reposicionamento radical diante da sociedade, pois rompe com o ideal de branquitude criado pelas ideologias racistas e tido como um padrão para a beleza, superioridade, sucesso, civilidade, honestidade etc. Um resgate que também é uma decisão essencial em termos da localização numa sociedade dividida em classes; pois significa que, invés de tomar como norte para sua vida os padrões da classe dominante, acreditando que embranquecer seja sinônimo de ascender socialmente, esta pessoa começa a caminhar em direção aos explorados e oprimidos.

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

Para melhor compreensão, apresentamos os dados divulgados pela AFL com base no percentual de perfil leitor e raça/cor. Conforme descrito anteriormente, a categorização atendeu aos padrões do IBGE, apontando os seguintes resultados: 41% de estudantes declarados na cor branca fazendo parte do perfil pré-leitor. As raças amarela, parda e preta apontaram, respectivamente, 47%, 49% e 50% de pré-leitores, e a raça indígena apontou a maior porcentagem neste perfil, 58%.

No que tange ao perfil de leitor iniciante, a raça indígena apresenta menor desempenho comparado aos demais, com 32% em comparação à raça amarela, com 38%; a raça parda e preta, igualmente, com 40% e, acima das demais, a raça branca, com 44%. Em relação ao perfil de leitor considerado fluente, os resultados articulam-se aos anteriores. A raça indígena também apresenta menor porcentagem de estudantes com leitura fluente, 9%, ficando pouco abaixo das raças preta e parda, respectivamente, com 10% e 11% e, por fim, as raças amarela e branca resultaram, igualmente, 15% de estudantes do 2º ano no nível fluente de leitura, ou seja, aquele estudante que se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), da relação fonema-grafema e, por isso, lê mais rapidamente (CAEd/UFJF, 2023).

Gráfico 4 – Percentual de estudantes por perfil de leitor, raça e cor de estudantes da rede pública referente a avaliação da fluência em leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023).

De acordo com Ladeira (2004), no que concerne aos resultados da comunidade indígena, há limites em relação à propositura de um sistema educacional de qualidade e diferenciado que

leve em conta as particularidades de um povo distinto da sociedade comum, reconhecendo que seus horizontes futuros são diferentes dos nossos, não limitando a questão ao atendimento das necessidades individuais, mesmo que legítimas, de alguns estudantes indígenas por meio de programas de inclusão social.

Essas desigualdades estão longe de serem indicadores exclusivos dos resultados da AFL, pelo contrário, fazem-se presentes nas diferentes avaliações externas e em larga escala, como é o caso do SAEB⁴, SARESP⁵, entre outras. Ainda de acordo com o IBGE, as disparidades relacionadas à composição racial também impactam a taxa nacional de analfabetismo, que apresentou entre pretos e pardos, 10,1% e 8,8%, respectivamente, enquanto a taxa nacional é de 7% e entre os brancos, 4,3% (IBGE, 2022). Logo, é notório e não nos surpreende, o resultado esperado. Fica evidente que a disseminação, mesmo que regular, dessas disparidades, não tem recebido atenção devida por parte das políticas públicas.

Além das disparidades raciais, outros aspectos também foram constatados na investigação: a desconsideração, por parte do instrumento avaliativo, dos diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e educacionais existentes dentro de uma mesma rede de ensino, nivelando todos os participantes às mesmas condições de leitor, apresentando-se como desproporcional, à medida que a oferta, as condições de ensino e de aprendizagem não alcançam a equidade, como circunscreveu Marx (1985) ao contextualizar sua crítica ao sistema capitalista. Esses fatores, somados, tornam a equidade e a qualidade na educação ainda mais distantes.

3.4 Localização (rural e urbana)

Comparar o rendimento escolar entre os estudantes que residem no meio rural e urbano também é preocupação e objeto desse estudo. De acordo com Oliveira e Montenegro (2010), inúmeras pesquisas apontam o desempenho dos estudantes da área rural como menor em comparação ao desempenho dos alunos que residem na área urbana. Os dados do Censo Escolar de 2022 reforçam essas constatações, e o INEP também revelou diferenças nesse contexto em relação à taxa de matrícula – 87,2% na área urbana contrastando com 12,8% na área rural, evidenciando cenário de menor oferta escolar no meio rural. No que concerne ao desempenho, o SAEB (Brasil, 2022) aponta que a localização exerce efeito no desempenho escolar, “até

4 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

5 O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista.

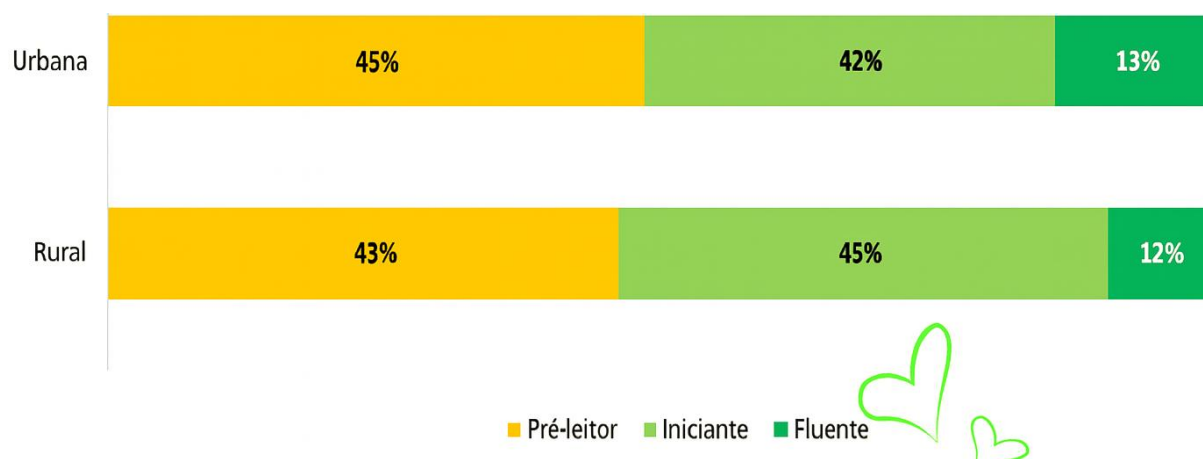
mesmo quando são controladas variáveis socioeconômicas e municipais” (Cruz, Moura e Esperidião, 2024, p. 2).

Ainda de acordo com os autores, a localização da escola permanece como fator de preocupação, pois continua apontando diferenças no desempenho educacional entre estudantes de zonas rurais e urbanas no Brasil, fator este, significativo na determinação da lacuna de desempenho (Cruz, Moura e Esperidião, 2024).

Ao analisar os resultados dos estudantes na avaliação de fluência em leitura de 2023 classificados no perfil pré-leitor, observamos a diferença de 2% entre rural e urbano: 43% e 45%, respectivamente. No perfil leitor iniciante, os estudantes da área rural 45%, e 42% de estudantes do meio urbano. Quanto ao perfil leitor fluente, os estudantes da área urbana surgem com 13%, e da área rural, 12%. Em relação a este perfil, os dados mostraram que os alunos que residem na zona rural tiveram desempenho inferior a 1% comparado aos que moram na zona urbana.

Mesmo que os resultados da avaliação não apresentaram largas disparidades, ainda acontecem. Essa variação pode estar relacionada a alguns aspectos descritos anteriormente, como as condições socioeconômicas sobre a aprendizagem dos sujeitos do campo que podem articular-se às desigualdades de renda do núcleo familiar, as desigualdades de acesso, formação de professores, infraestrutura e, sobretudo, localidade.

Gráfico 5 - Percentual de estudantes por perfil de leitor e localização (rural e urbana) de estudantes da rede pública referente à avaliação da fluência em leitura realizada em 2023



Fonte: CAEd (2023).

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

Outro aspecto analisado na pesquisa foram os indicadores por perfil de leitura e nacionalidade. Os resultados em relação ao perfil pré-leitor foram: 44% para estudantes de

nacionalidade brasileira, 33% para estudantes de nacionalidade brasileira, porém nascidos no exterior ou naturalizados, e 53% de estudantes com nacionalidade estrangeira, sendo os que apresentaram pior desempenho nesse perfil. Em relação ao perfil leitor iniciante, temos 42% de estudantes de nacionalidade brasileira, 53% de nacionalidade brasileira nascidos no exterior ou naturalizados, e 39% de estudantes com nacionalidade estrangeira. Para o perfil leitor fluente, a avaliação apontou 13% para estudantes de nacionalidade brasileira, 14% para os nascidos no exterior ou naturalizados, e 7% para estudantes com nacionalidade estrangeira.

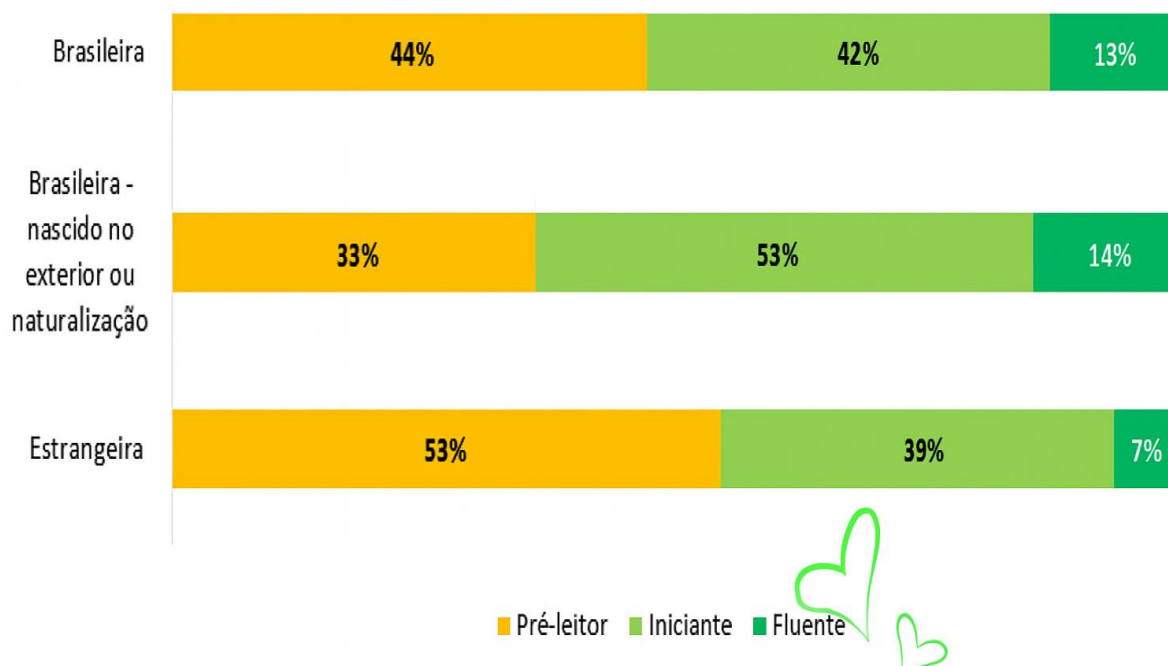
O estudo apontou que os estudantes de nacionalidade estrangeira apresentaram os piores resultados no perfil leitor fluente, que podem estar articulados a vários fatores, como falta de acolhimento adequado, desconhecimento desses idiomas por parte dos professores acentuando as dificuldades na comunicação, diferenças lexicais e sintáticas com a Língua Portuguesa, a proficiência linguística e o desconhecimento sobre as experiências culturais dos estudantes, dificuldade de adaptação cultural, de interação, entre outros. Em relação a isso, é possível identificar algumas necessidades, como formação docente para o acolhimento linguístico de estudantes imigrantes e refugiados, além de Políticas Públicas específicas para esses estudantes.

Entendemos como imprescindível a adoção de acolhimento socioemocional por parte da comunidade escolar. Todos devem estar empenhados e mobilizados a atentar à linguagem corporal, expressão facial, sentimentos, saúde e nutrição entre outros fatores, a fim de compreender suas necessidades e ajudá-los no engajamento. Observemos os resultados no Gráfico 6.

A análise de dados contextuais é relevante para a compreensão do ambiente, oportunizando entender melhor o contexto em que os estudantes estão inseridos. Esses fatores, conforme foi apontado na pesquisa, podem influenciar no desempenho. A identificação de desigualdades também permite compreender as disparidades entre diferentes grupos, regiões geográficas, classes sociais e raças, possibilitando ações direcionadas à equidade educacional.

O aperfeiçoamento de políticas públicas a partir de informações contextuais podem orientar a formulação de ações educacionais mais eficazes, ajustando estratégias de intervenção com base nas necessidades específicas de diferentes grupos. A prática pedagógica também pode sofrer alterações com flexibilização curricular e didática para melhor atender às demandas dos alunos. Compreendemos que o monitoramento de resultados pode facilitar o acompanhamento das mudanças ao longo do tempo, permitindo avaliar se as intervenções - tanto internas, realizadas pelo professor e demais estudantes, quanto externas, que abrangem políticas públicas capazes de alterar as bases legais e promover programas para melhoria da aprendizagem - estão gerando os efeitos desejados no contexto educacional.

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



Fonte: CAEd (2023).

Notadamente, o estudo revelou que ainda se tem muito a avançar no que concerne à intencionalidade do monitoramento a serviço da aprendizagem eficaz capaz de promover o desenvolvimento humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, neste estudo, fundamentados em indicadores contextuais, a análise dos resultados de desempenho e participação da avaliação de fluência em leitura aplicada no estado de São Paulo em meados do ano de 2023 junto aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Compreendemos que, dessa maneira, seja possível movimentar estratégias e políticas públicas mais eficazes para mitigar desafios ainda latentes no âmbito educacional, tais como a equidade e qualidade.

Nesse contexto, o estudo objetivou apresentar e analisar os indicadores contextuais divulgados pela avaliação de fluência em leitura. Investigamos a forma como o instrumento avaliativo está estruturado e foi aplicado, e constatando que se distancia da avaliação diagnóstica, processual e contínua, visto que se trata de uma avaliação externa e em larga escala. Acreditamos que a avaliação deve ter caráter diagnóstico, dinâmico e interativo enfatizando

mais o processo que o produto, o que não é o caso, pois a AFL é aplicada de forma individualizada e analisa tecnicamente a oralização, ou seja, considera apenas um eixo do ensino da Língua Portuguesa que abrange indicadores, estrutura, aplicação, correção e perfil do leitor. A partir da análise dos elementos apresentados e dos áudios dos estudantes, estabeleceu-se um perfil leitor. Esse perfil é analisado por nós como limitado à medida que desconsidera as múltiplas capacidades cognitivas que o processo de leitura pode abranger.

Os resultados de desempenho da avaliação de leitura dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, no ano de 2023, pertencentes à rede estadual e região de Presidente Prudente/SP indicaram um cenário da alfabetização sinalizando o Índice de Fluência em Leitura (IFL) de 4,8 pontos, entre os 10 pontos possíveis. Isso demonstra menos de 50% de estudantes classificados em um perfil adequado de leitor, o que representa 329.556 estudantes classificados entre pré-leitores, 42% leitores iniciantes, e 14% no perfil apropriado de leitura. A nível regional (Presidente Prudente/SP), as 11 escolas apontaram participação de 89% dos estudantes, sendo 35% no perfil pré-leitor, 48% leitores iniciantes, e 16% no perfil adequado de leitores. Apesar de o nível regional demonstrar tímida superioridade em relação à rede estadual de ensino (61%), a defasagem na aprendizagem da leitura ainda persiste.

No que concerne à participação, os resultados agregaram à pesquisa diferentes análises e inquietações. Considerando que os estudantes têm, em média, oito anos de idade, e não deveriam estar fora da escola, os resultados apontaram quantidade significativa de faltantes no teste. Em relação à temática, encontramos inúmeras bases legais que discorrem sobre o assunto, a iniciar pela Constituição Federal de 1988 nos Artigos 205, 206 e 208 que delegam para o poder público o recenseamento e zelo pela frequência (Brasil, 1988). Outro documento que se articula à Constituição Federal é a Lei nº 9.394/96, em seus Artigos 5º, 12 e 24 ao chamar a atenção para o cuidado pela frequência e a responsabilidade dos diferentes agentes envolvidos: estado, município, estabelecimentos de ensino, responsáveis e professores. Além desses, outros documentos, leis e resoluções alertam e regulamentam a frequência escolar. Não cabe aqui discorrermos sobre todos, mas externar a quantidade significativa de estudantes do estado de São Paulo que não realizaram o teste. Nesse aspecto, a pesquisa revelou que fatores endógenos e exógenos contribuíram para as ausências, como por exemplo, a desconsideração do calendário escolar adotando posturas arbitrárias por parte dos organizadores. Nessa mesma direção, não poderíamos deixar de considerar que mais de 1 milhão de crianças e adolescentes, de 04 a 17 anos, ainda se encontram fora da escola, como apontam os dados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022).

Acerca dos dados contextuais articulados ao perfil de leitura, consideramos de extrema importância, pois além de multifacetados e complexos, apontaram disparidades na

aprendizagem e a necessidade da analítica significativa para alcançar a equidade. Constatamos, por exemplo, que o nível socioeconômico exerce influência direta nos resultados da avaliação de fluência leitora, o que reflete, além das estatísticas, desigualdades estruturais presentes na sociedade que são manifestadas no ambiente escolar por meio de diferentes ferramentas, como os recursos materiais (Bonamino; Oliveira, 2013), o capital cultural e social (Bourdieu, 1998), a saúde e bem-estar (Soares *et al.*, 2019), além de outros. Esses fatores acabam perpetuando as desigualdades e escancarando o que é possível prever: quanto menor o poder aquisitivo, menor a porcentagem de leitor fluente, e quanto maior o nível socioeconômico, maior a porcentagem de estudante no perfil leitor fluente.

Em relação ao gênero, o masculino apresentou melhor desempenho no perfil de leitor fluente em comparação ao gênero feminino, mesmo com uma diferença mínima de 1%. No que concerne à raça/cor, a raça indígena apresentou menor porcentagem de estudantes com leitura fluente, ficando muito próxima da raça negra – analisada no estudo por meio da categorização do IBGE que distingue as raças preta e parda, distanciando-se da raça amarela e branca. Outros estudantes que obtiveram menor desempenho no teste foram os habitantes da zona rural, demonstrando que a educação do campo ainda deve ser alvo de estudos em direção à equidade do ensino e da aprendizagem. À luz de Marx (1985), essa disparidade é fruto do colonialismo como mecanismo para a exploração que envolve a subjugação de povos indígenas e a escravização.

Também foram apontados os índices sobre os estudantes de nacionalidade estrangeira que apresentaram piores resultados no perfil leitor fluente em comparação aos de nacionalidade brasileira e naturalizados, externando a necessidade de melhoria no acolhimento dos estudantes, a urgência na formação de professores para apoiá-los quanto às diferenças lexicais e sintáticas com a Língua Portuguesa, e nos aspectos culturais, de adaptação e interação.

O estudo depreendeu que, embora a AFL devesse configurar ação importante para alcançar a qualidade educacional, ainda se encontra fundamentada nos ideais neoliberais. Logo, inferimos a urgência em políticas públicas ancoradas nas perspectivas que consideram a dialética no ensino da leitura para que, de fato, a linguagem seja ferramenta constituinte do ser humano. Ademais, compreendemos que a divulgação dos indicadores contextuais da rede pública paulista, mediante resultados da AFL faz-se necessária e urgente, desde que subsidiem e mobilizem políticas públicas para melhorias na aprendizagem da leitura dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BONAMINO, A.; OLIVEIRA, L. H. G. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v19i38.4084>. Acesso em 25 mar. 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. *Petrópolis: Vozes*, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases do Brasil 9394/96*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 15 de janeiro de 2018*. Institui Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino em todo o território nacional. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2018/rceb001_18.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAEd/UFJF. Plataforma de avaliação e monitoramento PARC. *Resultados – Avaliação de Fluência – Resultados Atuais*. 2023. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/parc.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CALDERÓN, A.; BORGES, R. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Revista Meta: avaliação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CRUZ, Í. S. da; MOURA, F. R. de; ESPERIDIÃO, F. Diferença do desempenho educacional entre estudantes de zonas rurais e urbanas no Brasil: uma análise quantílica incondicional. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 34, n. 3, e8384, jul./set. 2024. DOI:10.1590/0103-6351/8384

ESTEVES, T. Avaliação em larga escala. In. ROTHEN, José Carlos; ESTEVES, Thiago; OLIVEIRA, Ivan dos Santos. *Glossário Brasileiro de avaliação educacional*, 2021. Disponível em <https://rothen.pro.br/site/category/glossario-brasileiro-de-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

DOSSENA, G. A. *Prova Paraná Fluência 2019: Reflexões e desdobramentos*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, Unioeste: Cascavel, 2022. Disponível em:

https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6109/5/Gisele%20_Dossena2022.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: população residente por situação do domicílio – Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9703>. Acesso em: 28 jun. 2025.

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

MATIAS, N. C. F. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. *Psico - USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 567- 578, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/NTQyrD9mbT6qGbpvNCCd63f/?format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MEDEIROS, F. C. M. *Análise de políticas públicas no contexto do retorno às aulas pós-pandemia da Covid-19: a fluência leitora de estudantes do 2º ano do ensino fundamental*. Presidente Prudente, 2023.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 27, de 31 de outubro de 2018*. Aprova a concordância com o pedido de credenciamento da Fundação CAEd como fundação de apoio da UFJF. Disponível em: https://www2.ufjf.br/consu//files/2018/02/Resolu%c3%a7%c3%a3o_27.2018-CONSU_CAED-Credenciamento-Fund.-de-Apoio.pdf. Acesso em: 13 dez. 2023.

NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponível em: <http://www.nationalreadingpanel.org/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

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

RASINSKI, T. Creating fluent readers. *Educational Leadership*, Eastern Illinois University, v. 61, n. 6, p. 46-51, 2004. https://lrl.appstate.edu/reading_resources/RASINSKI_04.pdf

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

SARDENBERG, C. M. B.; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. *Ensino e gênero perspectivas transversais organização*. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

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

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Avaliação da Fluência em Leitura. *Apresentação do Power Point*. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp->

content/uploads/2021/11/Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-Flu%C3%AAncia-Leitora-
_ESTADO.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

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

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

SOBRE OS AUTORES

Fábia Cristina Morteau de Medeiros é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (PR) e em Língua Inglesa para Professores do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), no âmbito do Programa REDEFOR. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/UNIVESP) e em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau (SP). Possui formação para o magistério pelo CEFAM. Atualmente atua como Professora Especialista em Currículo na Unidade Regional de Ensino de Presidente Prudente (SP) e como facilitadora em cursos na modalidade a distância pela UNESP/UNIVESP.

✉ fabia.cristina2@hotmail.co

id <https://orcid.org/0000-0001-9594-9363>

Ademir Henrique Manfré é Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP). Graduando em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Psicanalista clínico pela Escola de Psicanálise de Curitiba.

✉ ademirmanfre@yahoo.com.br

id <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Elsa Midori Shimazaki é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).

✉ elsa@unoeste.br

id <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Recebido em 26 de out. de 2024.

Aprovado em 04 de abr. de 2026.

Publicado em 10 de abr. de 2026.