

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ, CAMPUS DE PARANAVAÍ, CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ENSINO FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PPIFOR

A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS
E O ENSINO DE LEITURA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BENEDITA ROSIANE DOS SANTOS DE OLIVEIRA

PARANAVAÍ
2025

**A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS
E O ENSINO DE LEITURA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BENEDITA ROSIANE DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná — Campus de Paranavaí, pela mestrande Benedita Rosiane dos Santos de Oliveira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Marlene Stentzler

PARANAVAÍ
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANTOS DE OLIVEIRA, BENEDITA ROSIANE DOS SANTOS DE OLIVEIRA

A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS E O ENSINO DE LEITURA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / BENEDITA ROSIANE DOS SANTOS DE OLIVEIRA SANTOS DE OLIVEIRA. -- Paranavaí-PR, 2025. 98 f.: il.

Orientador: MÁRCIA MARLENE STENTZLER STENTZLER.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Alfabetização;. 2. Fluência em Leitura;. 3. Práticas Docentes;. 4. Representações sociais;. 5. Políticas de avaliação.. I - STENTZLER, MÁRCIA MARLENE STENTZLER (orient). II - Título.

**A AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS
E O ENSINO DE LEITURA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BENEDITA ROSIANE DOS SANTOS DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a(a). Dr.^a Márcia Marlene Stentzler, Presidente da Comissão Examinadora,
UNESPAR/PPIFOR.

Prof.^a Dr.^a Edinéia Regina Rossi — Universidade Estadual de Maringá — PPE / UEM

Prof.Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva — UNESPAR / PROFEI

Resultado: Aprovada

Data Paranavaí: 21/11/2025.

Dedico este trabalho ao meu esposo, companheiro de todas as horas, pela paciência e compreensão diante da minha ausência — até mesmo quando eu estava presente. Agradeço por suportar meus momentos de cansaço e inquietude, pela serenidade nas horas difíceis e por me oferecer amor e apoio incondicional ao longo desta longa travessia.

Aos meus filhos, que compreenderam minhas distâncias e renúncias, e são a razão maior do meu esforço e da minha perseverança. Que este trabalho sirva como farol e testemunho de que vale a pena acreditar na força dos estudos, no valor da dedicação e na beleza de sonhar e lutar pelos próprios ideais. Vocês são minha motivação e o reflexo mais bonito de tudo o que busco ser.

À minha mãe, exemplo de ternura e coragem, de força e resiliência, que me ensinou o valor do trabalho, da honestidade e da humildade.

A vocês, que habitam o coração desta jornada, ofereço minha gratidão e meu eterno reconhecimento. Este trabalho é também um presente às suas histórias, que se entrelaçam à minha — formando o tecido de amor e esperança que sustenta cada linha escrita aqui

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de sabedoria e fortaleza, por iluminar meus caminhos e me sustentar em todos os momentos deste percurso.

À minha orientadora, pela escuta sensível, pelas valiosas contribuições e por acreditar na relevância deste estudo.

Às professoras doutoras Edinéia Regina Rossi e Sandra Salete Camargo Silva por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa, contribuindo de forma valiosa para conclusão desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado, que, com dedicação e compromisso, contribuíram para a ampliação do meu olhar acadêmico e humano.

Aos colegas e amigos com quem pude partilhar aprendizados, desafios e conquistas, tornando essa caminhada mais leve e significativa.

Aos profissionais e à equipe da Escola Municipal Armando João Bateloqui, que, com apoio, incentivo e parceria, foram fundamentais para a concretização desta etapa. A colaboração, a disponibilidade e o comprometimento de cada um fortaleceram a vivência prática e o sentido coletivo da educação.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste processo, o meu sincero agradecimento. Cada gesto, palavra e presença foi essencial para que este sonho se tornasse realidade.

O sujeito que aprende a ler e escrever não copia apenas sinais, reconstrói o sistema de representação da linguagem.
(Ferreiro e Teberosky, 1999)

OLIVEIRA, Benedita Rosiane dos Santos de. **A avaliação de fluência do programa Educa Juntos e o ensino de leitura no segundo ano do Ensino Fundamental**. 98f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) — Universidade Estadual do Paraná — Campus de Paranaíba. Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Marlene Stentzler. Paranaíba, 2025.

RESUMO

A alfabetização, entendida como o desenvolvimento da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização, tem se tornado foco das políticas educacionais voltadas à melhoria dos indicadores de aprendizagem. Nesse contexto, a fluência leitora consolidou-se como critério de monitoramento, incorporado às avaliações em larga escala como instrumento diagnóstico e orientador da intervenção pedagógica. Este estudo examina como professoras dos anos iniciais da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá-PR, constroem representações sobre leitura, avaliação da fluência e políticas educacionais, articulando os materiais do Programa Educa Juntos, a Avaliação de Fluência do Estado e os registros documentados em seus Diários de Classe. A pesquisa, qualitativa e documental, fundamenta-se em Lüdke e André (1986) e utiliza a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), articulada à perspectiva qualitativa de Minayo (2015). As fontes incluem dois Diários de Classe de 2023, analisados em relação aos materiais instrucionais do Programa Educa Juntos — Lei n.º 21.323 (Paraná, 2023a) — e aos documentos oficiais da Avaliação de Fluência da Secretaria de Estado da Educação. A análise apoia-se na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001) e na Análise do Discurso (Pêcheux, 1975; 1997; Orlandi, 2005), em diálogo com estudos sobre alfabetização e leitura (Soares, 2003; Luckesi, 2011) e com pesquisas contemporâneas acerca da fluência (Hickmann & Guimarães, 2024; Medeiros, Manfré & Shimazaki, 2024; Viana, 2016). Os resultados revelaram um descompasso estrutural entre as orientações pedagógicas do Programa — que enfatizam práticas contextualizadas, diversidade de gêneros e compreensão — e o foco restrito da Avaliação de Fluência, centrado na decodificação e na velocidade de leitura. Os Diários de Classe evidenciaram práticas tensionadas entre prescrições institucionais e realidades pedagógicas: alguns registros aproximam-se das propostas do Programa, enquanto outros retomam abordagens tradicionais, indicando apropriações seletivas, adaptações ou resistências às demandas avaliativas. As professoras também reinterpretam diretrizes segundo suas experiências, crenças e condições concretas de trabalho, demonstrando que a política é materializada de forma não linear. Esses achados evidenciam limites das políticas de avaliação centradas na fluência e reforçam a necessidade de maior coerência entre materiais, formação docente e instrumentos avaliativos, de modo a sustentar práticas efetivamente comprometidas com o desenvolvimento da alfabetização e da competência leitora. Além disso, permitem problematizar o uso da Avaliação de Fluência na produção de indicadores mobilizados politicamente para compor narrativas oficiais de sucesso, especialmente no ranqueamento estadual da alfabetização. A discrepância entre registros docentes, orientações do Programa e resultados divulgados sugere que tais indicadores operam mais como instrumentos de gestão e legitimação governamental do que como expressão fiel dos processos reais de aprendizagem. Nesse sentido, a aparente elevação dos índices de alfabetização no Paraná pode refletir uma lógica de maquiagem avaliativa, e não avanços efetivos na formação de leitores.

Palavras-chave: Alfabetização; Fluência em Leitura; Práticas Docentes; Representações sociais; Políticas de avaliação.

OLIVEIRA, Benedita Rosiane dos Santos de. **The fluency assessment of the Educa Juntos Program and the teaching of reading in the second year of elementary school.** 98f. Dissertation (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education) —State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Prof. Dr. Márcia Marlene Stentzler. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

Literacy, understood as the development of reading and writing in the early years of schooling, has increasingly become the focus of educational policies aimed at improving learning indicators. In this context, reading fluency has been consolidated as a key monitoring criterion, incorporated into large-scale assessment policies as both a diagnostic instrument and a mechanism for guiding pedagogical intervention. This study investigates how early-years teachers at Escola Municipal Armando João Bateloqui, in Guairaçá-PR, construct representations of reading, fluency assessment, and educational policies, based on the articulation among the Educa Juntos Program materials, the State Fluency Assessment, and the pedagogical records documented in their Class Diaries. This qualitative and documentary research is grounded in Lüdke and André (1986) and employs Bardin's (2016) Content Analysis, articulated with the qualitative epistemological perspective presented by Minayo (2015). The primary sources consist of two Class Diaries from 2023, analyzed in relation to the instructional materials of the Educa Juntos Program — Law No. 21.323 (Paraná, 2023a) — and to the official documents of the Fluency Assessment implemented by the Paraná State Department of Education. The analysis draws on the frameworks of Social Representations Theory (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001) and Discourse Analysis (Pêcheux, 1975; 1997; Orlandi, 2005), in dialogue with studies on literacy and reading (Soares, 2003; Luckesi, 2011) and with contemporary research on fluency (Hickmann & Guimarães, 2024; Medeiros, Manfré & Shimazaki, 2024; Viana, 2016). The findings revealed a structural mismatch between the pedagogical orientations of the Educa Juntos Program — which emphasize contextualized practices, textual genre diversity, and reading comprehension — and the narrow evaluative focus of the Fluency Assessment, centered predominantly on decoding and reading speed. The Class Diaries exposed teaching practices marked by tension between institutional prescriptions and everyday pedagogical realities: some records resonate with the Program's proposals, while others revert to traditional approaches, indicating selective appropriations, adaptations, or resistance to external evaluative demands. The teachers also reinterpret and reorganize institutional guidelines according to their professional experiences, pedagogical beliefs, and working conditions, demonstrating that policy enactment is neither linear nor uniform. These findings underscore the limitations of fluency-centered assessment policies and highlight the need for greater coherence among instructional materials, teacher education initiatives, and evaluative instruments, in order to sustain practices genuinely committed to literacy development and the formation of competent readers. Moreover, they allow for a critical examination of how the Fluency Assessment has been used to generate performance indicators mobilized politically to sustain official narratives of success, particularly those associated with the statewide ranking of literacy outcomes. The discrepancy between teachers' records, the Program's orientations, and the results publicized by the state suggests that such indicators function more as instruments of managerial control and governmental legitimation than as faithful expressions of students' actual learning. In this sense, the apparent rise in literacy rates in Paraná may reflect a logic of evaluative makeup rather than substantive advances in students' reading development.

Keywords: Literacy; Reading Fluency; Teaching Practices; Social Representations; Assessment Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Caderno do Aluno — Programa Educa Juntos (1º Ano)	51
Figura 2	Caderno do Aluno—Programa Educa Juntos (2º Ano)	51
Figura 3	Caderno do Professor — Programa Educa Juntos (1º Ano)	52
Figura 4	Caderno do Professor — Programa Educa Juntos (2º Ano)	52
Figura 5	Diário de Classe 1	63
Figura 6	Diário de Classe 2	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparação descritiva entre as práticas das professoras alfabetizadoras	71
Quadro 2	Comparativo de representações: professoras, Programa Educa Juntos e Avaliação de Fluência	78
Quadro 3	Comparativo entre o Prescrito, o Vivido e o Avaliado	79
Quadro 4	Representações das Professoras: o Prescrito e o Vivido	80
Quadro 5	Cotejamento: Educa Juntos e Diários das Professoras	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Programa de Alfabetização Baseada na Ciência
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
EDUCA JUNTOS – Programa Educa Juntos
FAEEBA – Faculdade de Educação da Bahia (Revista)
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GS – Grupo de Sujeitos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
NCPM – Núcleo de Coordenação e Planejamento Municipal / Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programme for International Student Assessment
PMALFA – Programa Mais Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPIFOR – Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação do Paraná

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO.....	14
1.1 INTRODUÇÃO À PESQUISA.....	15
2. POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	24
2.1 BASES TEÓRICAS E NORMATIVAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES.....	25
2.2.NORMATIVAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES NO BRASIL E NO PARANÁ.....	37
3. PACOTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS....	50
4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO E OS DIÁRIOS DE CLASSE.....	58
4.1 REGISTROS DOCUMENTAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS.....	61
4.2 COMPARAÇÃO DESCRITIVA ENTRE OS DOCUMENTOS.....	69
5. REGISTROS DOCUMENTAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS DA PROVA DE FLUÊNCIA EM LEITURA.....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
7. FONTES PRIMÁRIAS.....	91
8.REFERÊNCIAS.....	91

1. APRESENTAÇÃO

Falar de si talvez seja uma das tarefas mais difíceis que já enfrentei. Não é como contar histórias de vida, mas sim parar e refletir sobre tudo o que vivi e escolher algumas palavras para representar-me. Decidi partir do momento presente para expressar a seguinte reflexão: estar hoje finalizando um mestrado não é um sonho. Nunca imaginei ou alimentei algo tão grandioso. Para mim, isso era inalcançável até mesmo para ser sonhado. Assim, considero este momento não como um ponto de chegada almejado ou planejado, mas como o resultado da teimosia que, quem sabe, hoje posso chamar de determinação em seguir aprendendo. Não a determinação de chegar a um lugar específico, mas o desejo profundo de jamais permanecer onde eu estava.

Ainda criança, fui levada por meu pai para viver com sua outra família, sendo deixada aos cuidados de sua primeira esposa — sua família principal. Com o falecimento do meu pai, após um tempo, minha mãe conseguiu me trazer de volta, e assim começou a minha história de obrigações, marcada pela necessidade de cuidar de minha irmã, com deficiência cerebral, uma responsabilidade que carrego com carinho até hoje. Comecei a trabalhar muito jovem, primeiramente como lavradora, depois como empregada doméstica, para ajudar minha mãe, que, apesar dos esforços, enfrentava suas próprias dificuldades emocionais e financeiras. A instabilidade da nossa vida foi, paradoxalmente, a mola propulsora que me empurrou e continua empurrando, até hoje, para o mais distante possível dessas tristes lembranças.

Casei-me cedo e, entre as responsabilidades do lar, da maternidade, do cuidado com minha irmã e do trabalho, apoiada pela minha nova família, nunca abandonei os estudos. Na educação, encontrei um alento, um espaço de crescimento pessoal e profissional, mesmo sem saber onde isso me levaria. Minha trajetória no magistério foi construída entre as exigências da vida pessoal e o compromisso ético e afetivo com meus alunos. O magistério foi, para mim, mais do que uma profissão: foi a possibilidade concreta de transformação — não só da minha vida, mas da vida de outras pessoas. Por essa razão, busquei minha formação acadêmica com afinco, mesmo que em ritmo lento, por conta das muitas responsabilidades. Hoje, tenho a honra de ocupar a função de diretora de uma escola municipal no município de

Guairaçá, região noroeste do Estado do Paraná, onde lido com os desafios cotidianos da educação pública e das políticas educacionais.

Foi nesse cenário de atuação direta na escola, que nasceu o meu interesse pela temática desta dissertação. A convivência diária com os desafios da alfabetização, com os resultados das avaliações externas e com as tentativas de implementação de políticas públicas, como o Programa Educa Juntos, despertou em mim a necessidade de compreender mais profundamente os processos que atravessam o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes. Percebi que a minha trajetória, marcada pela superação e pela busca constante por fazer melhor, ressoa diretamente com o desafio enfrentado por muitos professores: o de encontrar sentido e coerência entre o prescrito nas políticas públicas, o vivido na prática pedagógica e os resultados cobrados pelas avaliações oficiais.

Assim, esta pesquisa é mais do que um trabalho acadêmico: é a materialização do meu compromisso com a educação pública, com a valorização do professor e com a compreensão das complexas relações entre alfabetização, letramento, avaliação e políticas educacionais. Ela é o testemunho da minha construção como educadora, do compromisso com a transformação social e da crença no poder da escola como espaço de ressignificação e pertencimento. Ao longo do caminho, aprendi que o conhecimento não é um destino, mas um movimento constante de superação e reinvenção. É esse movimento que me trouxe até aqui — não como um ponto final, mas como um novo começo, repleto de possibilidades para seguir contribuindo com a educação pública e com a formação de leitores capazes de se reconhecer no mundo e nele deixar sua marca, assim como acredito estar conseguindo atualmente.

1.1 INTRODUÇÃO À PESQUISA

A alfabetização, referida como aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos da educação básica, é tema recorrente nas discussões educacionais. Nas últimas décadas, o processo tem sido foco de políticas públicas em diferentes esferas governamentais, resultando na implantação de ações políticas voltadas à elevação dos níveis de alfabetização e ao desenvolvimento da competência leitora. No cenário atual, a fluência em leitura, entendida aqui como capacidade de ler um texto com precisão, velocidade e expressividade, garantindo a compreensão do que está sendo lido, tornou-se um critério fundamental para avaliar o progresso dos estudantes, sendo

incorporada às avaliações educacionais¹ como estratégia de monitoramento e intervenção pedagógica.

É desse movimento que se origina o objeto de estudo desta dissertação, composto pelos registros presentes em dois Diários de Classe de duas turmas de alfabetização da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá-PR, analisados na sua relação com o Programa Educa Juntos e a Avaliação de Fluência em leitura.

O Programa Educa Juntos é uma iniciativa governamental paranaense que se propõe a qualificar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo materiais didáticos, avaliações padronizadas, formações continuadas e uma estrutura técnica detalhada de orientação ao trabalho docente. Embora oficialmente não imponha o uso de seus materiais, observa-se que oferece um modelo completo e articulado para o ensino da leitura na perspectiva da fluência.

A investigação parte do entendimento de que as professoras da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá-PR, desenvolvem práticas de alfabetização baseadas em suas experiências, saberes profissionais e contextos locais, as quais se entrecruzam com diretrizes e com os instrumentos propostos pelo Programa. Assim, trabalhamos com os registros feitos nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras, que constituem o objeto central de análise nesta dissertação, buscando identificar em que medida há adesão, distanciamento ou apropriação crítica das orientações do Programa Educa Juntos e dos parâmetros da Avaliação de Fluência.

Essas inquietações levaram à elaboração do problema da pesquisa, que buscou responder de que forma as políticas de alfabetização e de avaliação de fluência influenciaram as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá-PR, e como tais influências se manifestaram nas representações construídas e registradas em seus Diários de Classe durante o ano de 2023, considerando a articulação entre os materiais do Programa Educa Juntos, a Avaliação de Fluência e o trabalho cotidiano desenvolvido pelas docentes.

¹ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é a principal avaliação da educação básica no Brasil e, desde 2021, inclui um teste específico para medir a fluência leitora dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Ele faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e busca identificar dificuldades na alfabetização, garantindo que as crianças aprendam a ler na idade certa.

A compreensão dessa questão embasa o objetivo geral do estudo, o qual é: Compreender como as políticas de alfabetização e de avaliação de fluência influenciam as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá-PR, identificando de que modo tais influências se expressam nas representações construídas e registradas em seus Diários de Classe no ano de 2023, em articulação com os materiais do Programa Educa Juntos e com a Avaliação de Fluência do Estado.

Para responder ao problema da pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) Analisar as normativas e documentos orientadores da alfabetização e leitura no Brasil e no Paraná de forma a entender essa política para a educação básica; b) Examinar o pacote didático-pedagógico do Programa Educa Juntos e os recursos oferecidos; c) Explicitar como se organizam os cadernos de apoio pedagógico para a alfabetização, letramento e avaliação; d) Descrever e interpretar as práticas pedagógicas registradas nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras à luz dos materiais do Programa Educa Juntos e com os parâmetros da Avaliação de Fluência em Leitura; e) Identificar as representações construídas pelas professoras sobre leitura, avaliação e políticas públicas, buscando aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o vivido no cotidiano da alfabetização.

Os registros produzidos pelas professoras nos Diários de Classe em 2023 configuram documentos capazes de revelar como a Avaliação de Fluência impacta as práticas de alfabetização nos anos iniciais. Logo, a atenção voltou-se para a forma como as docentes organizaram o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da leitura fluente dos alunos e quais estratégias foram mobilizadas para atender às demandas de aprendizagem. Os Diários de Classe e os materiais pedagógicos utilizados pelas professoras alfabetizadoras da instituição possibilitaram identificar técnicas, metodologias e adaptações aplicadas no processo de ensino, bem como sua correspondência com as orientações do Programa Educa Juntos, estabelecendo um cotejamento entre o prescrito e o efetivamente realizado em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa não se restringe a verificar efeitos imediatos da Avaliação de Fluência, mas procura também analisar as representações construídas pelas professoras alfabetizadoras, expressas nos registros cotidianos, fornecendo subsídios para a reflexão sobre políticas públicas de alfabetização e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem da leitura no Brasil.

O percurso metodológico se alicerça na investigação qualitativa de natureza documental, entendida, segundo Lüdke e André (1986), como possibilidade de análise interpretativa das especificidades. Esse direcionamento possibilita evidenciar a complexidade dos contextos educacionais e das práticas docentes neles inscritas. Essa abordagem demonstrou-se adequada para o exame dos registros presentes nos Diários de Classe, ao possibilitar captar tanto as práticas pedagógicas quanto os sentidos e posicionamentos das professoras diante das políticas públicas de alfabetização. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2016), recurso amplamente adotado em pesquisas qualitativas voltadas à compreensão de sentidos e representações sociais. Essa metodologia permite interpretar comunicações de forma sistemática, organizando categorias que emergem do próprio corpus. Bardin (2016) apresenta a estrutura em três fases: pré-análise, referente à organização inicial do material e definição dos objetivos; exploração do material, que envolve codificação e categorização; e tratamento dos resultados, etapa em que são realizadas as inferências e interpretações em diálogo com o referencial teórico. Essa abordagem mostrou-se adequada para o exame dos registros presentes nos Diários de Classe, ao possibilitar captar tanto as práticas pedagógicas quanto os sentidos e posicionamentos das professoras diante das políticas públicas de alfabetização. Soma-se a contribuição de Minayo (2015), para quem a pesquisa qualitativa é voltada à investigação de significados, valores e atitudes dos sujeitos, aspectos indispensáveis para compreender como a leitura e a avaliação são apropriadas e ressignificadas pelos docentes.

A pesquisa documental ocupa lugar central neste estudo, tendo como objeto principal os Diários de Classe de duas alfabetizadoras da Escola Municipal Armando João Bateloqui, de 2023. Esses documentos apresentam informações sobre experiências pedagógicas, práticas de ensino, dificuldades encontradas e percepções acerca da implementação do Programa Educa Juntos, oferecendo uma aproximação com a realidade do trabalho docente e permitindo identificar estratégias, resistências e adaptações no processo de alfabetização. Somam-se a eles os materiais pedagógicos do Programa, como cadernos: Cadernos de Orientação Didática do Professor (Paraná, 2023c). e recursos disponibilizados pela SEED-PR, utilizados para verificar os princípios e metodologias propostos, bem como suas correspondências com o que se efetiva nas práticas. Foram igualmente considerados os documentos

que orientam a Avaliação de Fluência, como diretrizes, descritores e parâmetros de desempenho, que delineiam exigências como precisão e velocidade de leitura. Ressalta-se que, posteriormente ao ano de 2023, a avaliação passou a ser realizada em plataforma digital, com captação oral automática das respostas, mudança que não foi contemplada nesta pesquisa em razão da delimitação.

Essas fontes foram exploradas para compreender, detalhadamente, o impacto das políticas e avaliações nas práticas pedagógicas, identificar adaptações no ensino da leitura e analisar as percepções das professoras acerca do Programa Educa Juntos. Por se tratar de registros cotidianos, tais documentos permitem observar tanto avanços quanto dificuldades, assim como as transformações que se materializam na prática docente, revelando estratégias, escolhas metodológicas e modos de conduzir o processo de alfabetização. Conforme destaca Cellard (2008), a pesquisa documental considera não apenas o conteúdo literal, mas também os sentidos implícitos e o contexto de produção, possibilitando uma análise crítica que ultrapassa a descrição e evidencia as tensões entre orientações oficiais e práticas efetivamente realizadas.

A avaliação da fluência em leitura tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica, especialmente em razão de sua contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora. Pesquisadores como Cardoso-Martins e Navas (2016; 2017) apontam que a fluência interfere diretamente na capacidade de compreensão, mesmo em estudantes que já dominam habilidades de decodificação e compreensão linguística. Complementarmente, Hickmann e Guimarães (2024) entendem a fluência como um fenômeno de natureza multidimensional, envolvendo aspectos como precisão, velocidade e prosódia — como elementos essenciais para uma leitura eficiente. Nessa mesma direção, Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024) descrevem detalhadamente a estrutura da Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL), destacando que ela privilegia a decodificação e a compreensão linguística, em detrimento de outras dimensões cognitivas e culturais da leitura. Essa constatação é relevante porque evidencia o distanciamento entre o que as avaliações externas priorizam e o que os professores registram em seus Diários de Classe, centrados em práticas de leitura com sentido e interação. Tais características reforçam o papel das avaliações de fluência como instrumentos úteis para diagnosticar dificuldades e orientar estratégias pedagógicas no ensino da leitura. Mas também alertam para os riscos de reduzir o ato de ler a uma competência técnica.

Hickmann e Guimarães (2024) destacam que a fluência exerce um papel intermediário entre a decodificação e a compreensão leitora. Dessa forma, ressaltam a importância de considerá-la nas avaliações voltadas à identificação de dificuldades na leitura, evitando que seja negligenciada nesse processo.

A importância da compreensão leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada ao fato de a leitura e a escrita serem produtos culturais fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. No entanto, por frequentemente mostrar-se essencial na compreensão leitora, a fluência reveste-se de grande importância no processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura, bem como no aperfeiçoamento desta última. (Hickmann; Guimarães, 2024, p. 218).

Como produtos culturais, devem ser entendidos no processo em que se desenvolvem, devendo, pois, ser discutidos com base nos registros dos professores e nos relatórios, os quais podem indicar desafios ou incongruências. Essa ação permite conhecer as representações dos professores acerca do trabalho desenvolvido e seus resultados para a sociedade, bem como sobre a prova de fluência.

Para interpretar como os professores expressam suas percepções sobre o Programa, identificando temas e padrões de linguagem que refletem suas visões e experiências práticas com a avaliação de fluência de leitura, é preciso compreender como eles constroem sentidos sobre a leitura e a avaliação de fluência em sua prática cotidiana. Assim, optou-se por usar categorias analíticas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978) e desenvolvida por autores como Denise Jodelet (2001). Segundo essa perspectiva, as representações sociais funcionam como sistemas de interpretação que moldam as práticas e decisões dos sujeitos nos contextos sociais em que atuam.

Jodelet (2001) define as representações sociais como um conhecimento compartilhado em um grupo, com o objetivo de interpretar a realidade e orientar práticas sociais. Esse conhecimento não é apenas um reflexo do mundo, mas um elemento ativo na construção da realidade coletiva. Trata-se de “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). No mesmo sentido se manifesta Moscovici (2007), quando explica que as representações sociais são formas de conhecimento coletivo, elaboradas e compartilhadas pelos membros de um grupo, para compreender e interpretar a realidade social. Elas auxiliam os indivíduos a darem sentido aos fenômenos e a

orientarem suas ações no cotidiano. “[...] são um sistema de valores, ideias e práticas que nos permitem lidar com a realidade e nos orientam em nossas relações sociais” (Moscovici, 2007, p. 43).

Buscou-se identificar essas representações nos padrões e temas centrais documentados nos diários de aula e outros registros dos professores, onde procurou-se elementos que perpassam as: a) dificuldades com o tempo de alfabetização; b) adaptações pedagógicas; c) resultados de fluência de leitura; d) contribuição social do processo de alfabetização em inter-relação com as políticas educacionais. Trata-se de subjetividades, percepções dos professores sobre o Programa Educa Juntos e a iniciativa Alfabetiza Juntos, possibilitando captar as riquezas subjetivas que vão além das práticas objetivas.

A análise dos Diários de Classe foi orientada por quatro categorias principais: a) as concepções de leitura e letramento manifestadas nas práticas pedagógicas; b) os sentidos atribuídos à Avaliação de Fluência; c) o posicionamento do professor alfabetizador diante das políticas públicas educacionais em vigor; d) os tensionamentos observados entre as prescrições institucionais e as práticas efetivamente realizadas em sala de aula. Essas categorias, construídas à luz da Teoria das Representações Sociais e articuladas aos pressupostos da análise do discurso, conforme Pêcheux (1997) e Orlandi (2005), possibilitam interpretar como os sentidos atribuídos à alfabetização, à fluência e ao letramento são constituídos nas práticas concretas observadas.

Assim, pode-se compreender como os professores alfabetizadores constroem sentidos sobre a leitura e a avaliação de fluência em sua prática cotidiana, permitindo elencar sentidos atribuídos à leitura, à avaliação e às políticas educacionais em sua articulação com as práticas docentes no cotidiano escolar. Considerou-se então, as representações sociais como sistemas de interpretação que moldam as práticas e decisões dos sujeitos nos contextos sociais em que estão inseridos, assim como o concebem (Jodelet, 2001; Moscovici, 2007). Tais concepções foram especialmente úteis para compreender a atuação docente em situações de prescrição institucional.

A literatura acadêmica mostra que a avaliação da fluência de leitura impacta diretamente as práticas pedagógicas dos professores, exigindo adaptações metodológicas e mudanças nos recursos didáticos utilizados. Além disso, os desafios na aplicação dessas avaliações, especialmente no contexto da educação pública, revelam dificuldades relacionadas à adequação dos instrumentos avaliativos e à

gestão do tempo em sala de aula. A pressão gerada pela limitação do período de alfabetização também influencia as estratégias docentes e a forma como os alunos respondem ao processo de aprendizagem da leitura. Esses trabalhos discutem a fluência de leitura sob distintas perspectivas, desde a análise das práticas de avaliação nas escolas, o impacto das metas curriculares até a aplicação de materiais pedagógicos para promover a fluência de leitura. Todos eles têm como foco melhorar o entendimento e as práticas de ensino relacionadas à leitura fluente. Entre elas, destacamos:

Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024), no estudo *Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual*, abordam a avaliação da fluência de leitura, especialmente no contexto escolar, considerando as práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras. O trabalho apresenta uma análise das abordagens de avaliação da fluência em leitura e aborda as dificuldades enfrentadas pelos educadores para medir eficazmente essa competência. Os autores exploram a relação entre a fluência de leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora, além de abordar o impacto das metodologias utilizadas na avaliação dessa habilidade. O artigo também propõe uma reflexão sobre os desafios da avaliação da fluência, considerando as variáveis pedagógicas e contextuais.

Silva (2018), em *Fluência de leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica*, foi uma dissertação desenvolvida na Unicamp, em que investiga a fluência de leitura e como ela pode ser trabalhada nas escolas por meio de sequências didáticas e materiais pedagógicos para intervenção. O trabalho discute o processo de construção de atividades que objetivem o desenvolvimento da fluência de leitura, explorando as diferentes formas de avaliação utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. A autora propõe metodologias e recursos para melhorar a fluência de leitura dos alunos, especialmente no contexto de alfabetização e letramento. Ela também examina os desafios que os professores enfrentam ao aplicar essas práticas em sala de aula.

Com base na literatura revisada, esta dissertação propõe uma análise sobre as práticas pedagógicas e as avaliações de fluência no contexto das escolas públicas, especialmente no âmbito do Programa Educa Juntos. Nesse percurso, a estrutura do trabalho está organizada em cinco seções, que dialogam com os referenciais teóricos e metodológicos previamente discutidos.

A primeira seção consiste na introdução, onde se apresentou o tema, o contexto, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e o percurso metodológico adotado. Na segunda seção, abordou-se a fundamentação teórica sobre leitura, letramento e alfabetização, incluindo conceitos fundamentais e autores que sustentam a análise. Na terceira seção, descrevemos o contexto institucional, detalhando o Programa Educa Juntos, os materiais pedagógicos e a Avaliação de Fluência, essenciais para a compreensão do objeto de estudo. Na quarta seção, apresentou-se a aplicação da abordagem qualitativa, com a análise das fontes documentais e os procedimentos metodológicos empregados. Na quinta seção, foram analisadas as representações das professoras alfabetizadoras, estruturada a partir das categorias definidas e articulada com os quadros e tabelas comparativos.

2. POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção, que corresponde ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, apresenta a legislação educacional referente à alfabetização como parte das políticas públicas para a educação básica, bem como os desafios globais contemporâneos relacionados à fluência em leitura, no que diz respeito à sua qualidade e ao alinhamento com as metas internacionais da “Década da Alfabetização” proclamada com o objetivo de reduzir o analfabetismo no mundo. No Brasil, essa iniciativa influenciou políticas nacionais voltadas à universalização da alfabetização e à melhoria da educação básica.

O texto aborda ações e programas educacionais internacionais e brasileiros voltados à alfabetização, bem como os programas estaduais, como o Educa Juntos e os descritos nos documentos oficiais, articulados a avanços nas avaliações nacionais aferidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que foi instituído pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2007 (Brasil, 2007a). Além disso, apresenta a questão da fluência em leitura como um dos elementos centrais dessa avaliação no programa.

Há, no cenário global contemporâneo, algumas questões comuns sobre a qualidade da educação, que desafiam os governos a responderem objetivamente, com políticas específicas, às demandas do campo educativo em suas respectivas nações — em particular, aquelas ligadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, bem como ao sentido das aprendizagens ao longo da vida. Essas questões estão no centro do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE.

Em resposta a esses problemas, e em busca de parâmetros que possibilitem a comparação internacional do desempenho educacional, a organização criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — PISA, no ano de 2000, que refletiu um novo compromisso dos governos membros da OCDE em monitorar regularmente os resultados dos sistemas educacionais sob uma estrutura internacional. A avaliação do PISA de 2000 revelou, por meio do relatório Leitura para Mudança, uma posição bastante desfavorável do Brasil no quesito leitura, destacando dificuldades dos alunos em compreender e aplicar a leitura para resolver problemas cotidianos, reforçando a necessidade de um projeto educacional destinado a promover competências leitoras e combater desigualdades (OCDE, 2002). Neste

ranking internacional, o país ocupou a 39ª posição entre os 43 países participantes, com média de 396 pontos — bem abaixo da média da OCDE (500 pontos) —, situando-se entre os piores desempenhos globais. Esse resultado refletiu deficiências graves no sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, revelou desafios profundos a serem enfrentados, com impactos diretos no futuro dos jovens brasileiros e, por conseguinte, de toda a nação (OCDE, 2021).

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas – ONU²– proclamou a Década da Alfabetização (2003–2012), com o lema “Alfabetização para Todos”. Foi coordenada pela coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2003), com o objetivo de intensificar esforços globais nesse sentido. A campanha elevou a alfabetização à condição de direito humano essencial.

2.1 BASES TEÓRICAS E NORMATIVAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

A presente seção propõe-se a examinar as concepções de alfabetização, letramento e avaliação, especialmente aquelas que fundamentam iniciativas como o Caderno Educa Juntos e a Prova de Fluência, no intuito de compreender os conceitos que sustentam tais práticas. Trata-se de temas capitais para a educação básica, particularmente nos primeiros anos do ensino fundamental, quando as crianças iniciam a construção das bases para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Embora frequentemente utilizados de forma equivalente, alfabetização, letramento e avaliação possuem distinções conceituais importantes. Compreendê-las é essencial não somente para a adoção de práticas pedagógicas mais eficientes e para o alcance de melhores resultados educacionais, mas também para se perceber o valor dessas práticas enquanto direitos fundamentais e instrumentos de promoção da cidadania.

Entre os principais teóricos que embasam essa discussão, destaca-se Magda Soares (2010), que discute a diferença entre alfabetização e letramento, enfatizando que, enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição do sistema de escrita, o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita. A autora ressalta que

2 Embora a proclamação tenha sido feita pela ONU, a implementação e os documentos oficiais foram produzidos pela UNESCO, por isso a entrada correta na lista de referências é sob o nome completo da organização (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

ambos os conceitos são interdependentes e essenciais para uma educação significativa. Em suas palavras, alfabetizar consiste em ensinar a compreender e utilizar o código escrito, enquanto letrar significa orientar o uso da leitura e da escrita em contextos sociais, atribuindo-lhes significado para o indivíduo.

Complementando essa visão, Tfouni (2010)³ amplia a compreensão do letramento para além do domínio técnico, evidenciando-o como prática social imbricada em relações de poder e exclusão:

Há uma ideologia por trás do que se chama de letramento. Muitas vezes, ensinar a ler e escrever significa também legitimar certas formas de conhecimento e excluir outras. O analfabeto funcional não é apenas alguém que não compreende o que lê, mas alguém que não tem acesso aos modos legitimados de produção e circulação da escrita (Tfouni, 2010, p. 17).

Para a autora, o letramento não é apenas uma competência escolar; é uma prática social marcada por relações ideológicas, onde o acesso ao conhecimento escrito determina, em grande medida, a inserção ou a marginalização dos sujeitos na vida social. Assim, o que parece uma habilidade técnica revela-se, na verdade, um instrumento de legitimação de saberes e exclusão de outros, reforçando desigualdades preexistentes.

No mesmo sentido, Marchesoni e Shimazaki (2021)⁴ discutem a relação entre alfabetização e letramento, destacando sua interdependência e a necessidade de práticas educativas que integrem ambas as dimensões:

Concluimos que ser alfabetizado vai além do simples conhecimento sobre o código linguístico, ou seja, não basta apenas conhecer as letras do alfabeto. Saber decodificar algumas palavras ou frases não é suficiente para ter domínio do uso da língua escrita. Constatamos que ser alfabetizado ultrapassa um simples conhecimento sobre as letras e, por fim, verificamos que, em uma sociedade com a cultura letrada, como a atual, mais que alfabetizados, os indivíduos precisam ser letrados, ou seja, ademais de terem domínio da leitura e da escrita, precisam utilizá-las em seu cotidiano, dando-lhes significado social (Marchesoni, Shimazaki, 2021, p. 1).

³ Leda Verdiani Tfouni é linguista, professora da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora reconhecida por sua atuação nos campos da Análise do Discurso e Psicolinguística. Suas obras discutem o letramento como prática social vinculada a relações de poder e exclusão (CNPq, 2025).

⁴ Maria Aparecida Marchesoni e Elsa Midori Shimazaki são pesquisadoras brasileiras que estudam a alfabetização e o letramento sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, enfatizando a interdependência entre esses processos na construção da prática leitora e escritora (CNPq, 2025).

Além desses conceitos, torna-se imprescindível refletir sobre a avaliação, especialmente no contexto da fluência leitora. Para tal, serão consideradas as contribuições de autores como Luckesi (1998),⁵ que compreendem a avaliação não apenas como instrumento de mensuração, mas como prática formativa e mediadora do desenvolvimento das aprendizagens. Esse processo está entretecido às concepções de alfabetização, letramento e avaliação, bem como à forma como esses se articulam com as propostas contidas no *Caderno Educa Juntos* e na *Prova de Fluência*, de modo a possibilitar a interpretação crítica das práticas pedagógicas observadas.

A alfabetização é entendida como a etapa essencial do processo educativo formal e refere-se à apropriação do sistema de comunicação alfabético. Um processo que envolve a capacidade de decodificar letras e palavras, reconhecer sons e grafias, e compreender o funcionamento do código escrito, habilitando o indivíduo a ler e escrever com correção. Embora, à primeira vista, pareça um processo técnico e linear, a alfabetização é, na realidade, uma construção complexa que se entrelaça com o desenvolvimento cognitivo e a inserção cultural dos sujeitos.

Segundo Magda Soares (2010)⁶, alfabetizar significa garantir ao aluno a apropriação do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo sua habilidade de codificar e decodificar a língua escrita. Para a autora, o ato de alfabetizar não se resume ao simples domínio das correspondências grafo-fonêmicas, mas abrange a compreensão do funcionamento da linguagem escrita enquanto sistema de representação da fala. A alfabetização, nessa concepção, consiste na aquisição das ferramentas necessárias para a vida no mundo letrado, mesmo que ainda em estágio inicial.

Alfabetizar é fazer com que o aluno compreenda que o que se escreve representa o que se fala, e que as letras e os sons guardam entre si relações sistemáticas que precisam ser dominadas para que se possa escrever e ler convencionalmente (Soares, 2010, p. 17).

⁵Cipriano Carlos Luckesi (1946–) é educador e pesquisador brasileiro, professor aposentado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com forte atuação nas áreas de filosofia da educação, didática e avaliação. Sua obra mais conhecida, *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições* (1998), propõe a avaliação como processo formativo e diagnóstico, em contraposição ao caráter classificatório tradicional (CNPq, 2025).

⁶ Magda Becker Soares (1932–2023) foi professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e referência nacional em alfabetização e letramento. Fundadora do CEALE, pesquisou o ensino da leitura e da escrita sob uma perspectiva social, influenciando políticas públicas como o PNAIC. Entre suas obras mais conhecidas estão *Letramento: um tema em três gêneros* (1998) e *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016). (CNPq, 2025).

Essa perspectiva corresponde a outros clássicos da aprendizagem, como as contribuições de Emília Ferreiro⁷, psicóloga e pedagoga, discípula de Jean Piaget, cuja obra revolucionou o entendimento do processo de aquisição da linguagem escrita. Ferreiro introduziu o conceito de psicogênese da língua escrita – estudo de como as crianças constroem internamente o conhecimento sobre a escrita – defendendo que a criança constrói ativamente esse saber, passando por estágios progressivos de compreensão antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético. Assim,

Alfabetizar não é apenas transmitir um código pronto, mas reconhecer, respeitar e orientar as hipóteses que a criança formula sobre a escrita, integrando esse processo a uma prática educativa que valorize o erro como etapa do desenvolvimento (Ferreiro; Teberosky, 1989, p. 17)⁸.

Complementando essa visão construtivista, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotski⁹ aprofunda a compreensão do desenvolvimento humano ao destacar que a aprendizagem é mediada pela linguagem e pela interação social. Segundo o autor, “todas as funções psicológicas superiores se originam nas relações entre os seres humanos” (Vygotski, 2001, p. 109), reforçando que o conhecimento é, antes de tudo, construído no plano interpessoal, para então ser internalizado no plano intrapsicológico¹⁰. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se trata da leitura e da fluência, pois apenas a leitura com compreensão — aquela que envolve

⁷ Emília Beatriz María Ferreiro Schavi (1936–2023) foi psicóloga e pedagoga Argentina, discípula de Jean Piaget, reconhecida internacionalmente por suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. Sua obra demonstrou que a criança, desde cedo, formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, construindo conhecimento de forma ativa antes mesmo da escolarização formal. Autora de trabalhos fundamentais como *Psicogênese da língua escrita* (1989), escrita em coautoria com Ana Teberosky, influenciou profundamente as práticas pedagógicas e os programas de alfabetização em toda a América Latina (CNPq, 2025).

⁸ Ana Teberosky (1944–) é psicóloga e pesquisadora argentina radicada na Espanha, professora da Universidade de Barcelona. Reconhecida internacionalmente pelos estudos sobre aquisição da linguagem escrita, é coautora, com Emília Ferreiro, da obra clássica *Psicogênese da língua escrita* em 1985, que revolucionou a compreensão dos processos de alfabetização ao demonstrar que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes da escolarização formal. Seus trabalhos continuam a influenciar políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países (Ferreiro; Teberosky, 1989).

⁹ Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934), psicólogo bielorrusso, desenvolveu a denominada Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Para o autor, funções psicológicas superiores se constroem a partir da internalização de instrumentos e signos, em especial a linguagem, sendo a aprendizagem indissociável do contexto histórico e social (CNPq, 2025).

¹⁰ O termo intrapsicológico, segundo Vygotsky (1998), refere-se aos processos que se desenvolvem no interior do indivíduo, após terem ocorrido inicialmente no plano Inter psicológico (social, nas interações com os outros). A noção expressa a ideia de que as funções psicológicas superiores se originam nas relações sociais e, posteriormente, são internalizadas pelo sujeito, constituindo a base do desenvolvimento cognitivo.

significação, prosódia e apropriação simbólica — permite à linguagem assumir seu papel de ferramenta cultural, capaz de transformar o sujeito e sua relação com o mundo. Em sua visão, é preciso integrar esse processo a uma prática educativa que valorize até mesmo o erro como etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, estudos recentes, como o de Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024)¹¹, reforçam essa discussão ao analisar a Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL) aplicada em escolas públicas paulistas. As autoras destacam que o modelo privilegia a decodificação e a velocidade de leitura em detrimento das dimensões simbólicas e compreensivas do ato de ler, o que evidencia uma tensão entre o propósito formativo da leitura e sua mensuração instrumental

Complementando essas perspectivas, José Morais¹², psicólogo belga-brasileiro e destacado estudioso da psicologia da leitura, enfatiza a importância da consciência fonológica para o sucesso na alfabetização. Segundo Morais (2012), a habilidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los conscientemente é um pré-requisito fundamental para a apropriação do princípio alfabético. “Sem a consciência de que as palavras são constituídas por sons e de que esses sons podem ser manipulados, a aprendizagem do sistema alfabético torna-se extremamente difícil” (Morais, 2012, p. 42).

A consciência de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores — como sílabas e fonemas — permite à criança estabelecer a relação necessária entre fonemas (sons) e grafemas (grafia), base do sistema de escrita alfabética.

Marchesoni e Shimazaki (2021) também contribuem para o aprofundamento do conceito de alfabetização contemporânea ao defenderem que o domínio do código linguístico é condição necessária, mas não suficiente, para a plena inserção dos indivíduos em uma sociedade letrada.

¹¹ O artigo de Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024), publicado na revista *Educação & Formação*, analisa a Avaliação Diagnóstica da Fluência em Leitura (ADFL) aplicada em escolas públicas paulistas, problematizando seu foco excessivo na decodificação e na velocidade de leitura. Os autores destacam que esse modelo avaliativo reduz a leitura a um processo técnico, desconsiderando seus aspectos simbólicos, culturais e de compreensão, o que contraria a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12695>. Acesso em: 28 out. 2025.

¹² José Morais é psicólogo belga-brasileiro e professor emérito da *Université Libre de Bruxelles*. Reconhecido internacionalmente como um dos maiores especialistas em psicologia da leitura, suas pesquisas destacam a consciência fonológica como condição fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, consolidando-se como referência na área da alfabetização (CNPq, 2025).

Concluimos que ser alfabetizado vai além do simples conhecimento sobre o código linguístico, ou seja, não basta apenas conhecer as letras do alfabeto. Saber decodificar algumas palavras ou frases não é suficiente para ter domínio do uso da língua escrita. Constatamos que ser alfabetizado ultrapassa um simples conhecimento sobre as letras e, por fim, verificamos que, em uma sociedade com a cultura letrada, como a atual, mais que alfabetizados, os indivíduos precisam ser letrados, ou seja, ademais de terem domínio da leitura e da escrita, precisam utilizá-las em seu cotidiano, dando-lhes significado social (Marchesoni; Shimazaki, 2021, p. 1).

Para as autoras, ser alfabetizado ultrapassa o simples conhecimento técnico sobre letras e palavras: implica na capacidade de utilizar a escrita e a leitura de forma significativa no cotidiano. Assim, em uma cultura cada vez mais mediada pela linguagem escrita, alfabetizar é também preparar o indivíduo para interagir de maneira ativa e crítica em seu meio social.

Essas concepções convergem para a compreensão de que alfabetizar é um processo que, embora se fundamente na apropriação do sistema de escrita alfabética, não pode ser reduzido à mera decodificação de sinais gráficos. Trata-se de um trabalho educativo que requer o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, a mediação consciente do professor e a valorização dos usos sociais da escrita desde as primeiras etapas do aprendizado.

O processo de ensino e aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, nas perspectivas apresentadas, embora parta de enfoques variados — sejam eles fundamentados na apropriação do sistema alfabético, no desenvolvimento da consciência fonológica ou na construção ativa da escrita pela criança — converge na compreensão de que alfabetizar não se restringe à mera decodificação de sinais gráficos. Alfabetizar é propiciar ao aluno a inserção significativa no mundo da linguagem escrita, respeitando seu processo de construção de conhecimento, assegurando sua apropriação do código e favorecendo o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, não se trata apenas das habilidades de decodificação de letras e palavras que enfatizam o aprendizado técnico de escrever e ler corretamente.

O termo letramento também passou a ser bastante utilizado nesse cenário, conforme estudos recentes, como por exemplo os realizados por Tfouni (2010)¹³,

¹³ Todos esses autores convergem na defesa de que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à decodificação, mas envolve processos sociais, culturais e cognitivos que formam sujeitos críticos e participativos.

Soares (2020), Marchesoni e Shimazaki (2021), destacando que o processo extrapola a simples habilidade técnica de ler e escrever, pois o letramento é a capacidade de compreender e produzir textos em diversas situações do cotidiano. Implica saber interpretar, refletir e se comunicar por meio da escrita e da leitura, desenvolvendo uma relação crítica e funcional com a linguagem, recorrendo ao sistema escrito em atividades reais de interação social.

Magda Soares, na obra *Alfabetização e Letramento* (2020), discute a relação entre ambos os processos, destacando que, embora interligados, têm especificidades. A autora enfatiza que a alfabetização se refere à aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais. “Alfabetização é a aquisição do sistema de representação da escrita; letramento é a aquisição da competência de uso desse sistema em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2021, p. 20).

Além disso, apresenta teorias sobre o processo de ensino, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem tanto a construção do conhecimento pelo aluno quanto os aspectos sociais e culturais envolvidos no aprendizado da língua escrita. Para a autora:

As práticas pedagógicas de alfabetização precisam articular a aquisição do sistema de escrita com as práticas sociais de leitura e escrita, inserindo o aluno em situações reais de uso da linguagem escrita, considerando seus contextos culturais e sociais (Soares, 2020, p. 34).

Nesse mesmo sentido, Etto e Carlos (2018)¹⁴, ao analisarem o pensamento de Brian Street¹⁵, destacam que o autor britânico propõe uma distinção entre dois modelos de letramento: o autônomo, que o trata como uma habilidade técnica e neutra, desvinculada dos contextos sociais; e o ideológico, que compreende a leitura e a escrita como práticas situadas, moldadas por fatores culturais, históricos e relações de poder. Essa perspectiva, segundo os autores, converge com a abordagem

¹⁴ Rodrigo Mazer Etto e Valeska Gracioso Carlos são pesquisadores brasileiros que discutem alfabetização e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em seus trabalhos (2018), destacam a importância de articular alfabetização e letramento, evidenciando que o ensino da língua escrita deve ultrapassar a dimensão técnica da decodificação para considerar também os usos sociais da leitura e da escrita (CNPq, 2025).

¹⁵ Brian V. Street (1943–2017) foi antropólogo britânico e professor da Universidade de Londres. Em *Literacy in Theory and Practice* (1984), apresentou a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, mostrando que a leitura e a escrita são práticas sociais situadas em contextos culturais e de poder.

de Magda Soares, ao reconhecer que o ensino da língua escrita deve considerar os contextos sociais dos sujeitos e promover práticas pedagógicas que articulem o domínio técnico da escrita com sua função social.

Por sua vez, Tfouni (2010) compreende o letramento como fenômeno social atravessado por relações de exclusão e legitimação de saberes. Para a autora, ensinar a ler e escrever não é um ato neutro: implica inserir o indivíduo em modos de produção e circulação da escrita que tanto podem incluir quanto marginalizar. Assim, “O letramento não se resume a aprender a ler e a escrever: trata-se de participar de práticas sociais que envolvem a escrita, práticas essas que, muitas vezes, estão a serviço da exclusão social” (Tfouni, 2010, p. 23). A autora ainda destaca que práticas pedagógicas focadas exclusivamente na técnica tendem a reforçar desigualdades sociais preexistentes. Marchesoni e Shimazaki (2021) reforçam a ideia de que o letramento transcende a simples codificação, enfatizando a necessidade de desenvolver no indivíduo a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa no cotidiano. As autoras sublinham que o letramento é essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea. Nesse sentido, concluem que:

[...] ser alfabetizado vai além do simples conhecimento sobre o código linguístico, ou seja, não basta apenas conhecer as letras do alfabeto. Saber decodificar algumas palavras ou frases não é suficiente para ter domínio do uso da língua escrita. [...] Em uma sociedade com a cultura letrada, como a atual, mais que alfabetizados, os indivíduos precisam ser letrados, ou seja, ademais de terem domínio da leitura e da escrita, precisam utilizá-las em seu cotidiano, dando-lhes significado social. (Marchesoni; Shimazaki, 2021, p. 1).

Marchesoni e Shimazaki (2021) complementam essas análises ao destacar que a confusão entre alfabetização e letramento compromete a compreensão dos processos de formação leitora e escritora. As autoras defendem que o letramento deve ser entendido como uma prática social que transcende a dimensão técnica, inserindo-se nas dinâmicas culturais, políticas e econômicas que permeiam a vida em sociedade.

Em síntese, as perspectivas analisadas convergem para o entendimento de que letrar é muito mais do que ensinar a ler e a escrever: é inserir o indivíduo em práticas sociais que atribuam sentido à linguagem escrita, favorecendo sua atuação crítica e consciente no mundo. O letramento, portanto, constitui-se como um processo

dinâmico, vivo e contextualizado, indispensável para a formação cidadã e para a participação plena nas práticas culturais, políticas e sociais contemporâneas.

Esses processos, de alfabetização e letramento, devem fazer parte do processo de escolarização e da vida de cada aluno. Sua efetivação, ou não, é aferida, no âmbito escolar, por processos de avaliação.

Sendo assim, a avaliação educacional é tida como categoria central no processo pedagógico, sendo utilizada em diferentes níveis do sistema de ensino, articulando práticas voltadas para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, para a análise institucional das escolas e para o diagnóstico das redes educacionais em sua totalidade.

Luckesi (1998) explicita que esse processo se efetiva em diferentes níveis. No primeiro, a avaliação da aprendizagem concentra-se na relação direta entre professor e aluno, buscando acompanhar o desenvolvimento no processo de ensino. Caracteriza-se como uma prática formativa, mediadora e emancipadora, cuja função principal é promover a apropriação crítica dos saberes escolarizados. Ela se utiliza de instrumentos como provas, projetos, observações, produções escritas, entre outros, e tem como foco o progresso individual do estudante.

No segundo nível, encontra-se a avaliação institucional, voltada para o exame do funcionamento da escola enquanto organização. Esse tipo de avaliação analisa aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais, visando a melhoria contínua do projeto político-pedagógico e a efetivação da gestão democrática. Como afirmam Freitas¹⁶ *et al.* (2012a), a avaliação institucional é essencial para a escola compreender suas práticas e redefinir coletivamente seus objetivos e métodos, fortalecendo seu papel social.

Finalmente, no terceiro nível, insere-se a avaliação de redes de ensino, operacionalizada por meio de avaliações externas em larga escala. Essa forma de avaliação é organizada por instituições públicas e tem como objetivo aferir o desempenho escolar de grandes contingentes de estudantes, gerando informações para subsidiar o planejamento e a formulação de políticas públicas.

A avaliação de sistemas educacionais tem como principal finalidade subsidiar a formulação, o monitoramento e a reorientação de políticas

¹⁶ José Carlos de Freitas é pesquisador e professor brasileiro com produção voltada à alfabetização, letramento e didática da leitura e escrita. Seus estudos contribuem para a compreensão dos processos de apropriação do sistema alfabético, com ênfase na reflexão sobre práticas pedagógicas e na formação de leitores críticos (CNPq, 2025).

públicas, baseando-se em indicadores de desempenho padronizados obtidos a partir da aplicação de provas a grandes contingentes de estudantes (Freitas et al., 2012a, p. 3).

Complementando essa concepção, Gatti¹⁷, Barreto e André. (2012) definem a avaliação em larga escala como:

[...] uma ação planejada, sistemática e periódica que visa a aferir, em ampla escala, o desempenho escolar em determinados níveis de ensino, fornecendo informações para subsidiar o planejamento e a formulação de políticas públicas (Gatti, Barreto e André, 2012, p. 31).

Avaliações em larga escala buscam oferecer subsídios para a gestão educacional, o aprimoramento de práticas pedagógicas e a promoção da equidade nas oportunidades de aprendizagem, destacando-se, no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e avaliações municipais como a Prova de Fluência, aplicadas pelo estado em colaboração com o município.

Essa discussão busca elucidar como a alfabetização, o letramento e a avaliação se inter-relacionam no contexto educacional. Por isso, a ênfase em avaliar não apenas a habilidade técnica de ler e escrever, mas a capacidade do aluno de utilizar esses conhecimentos de maneira reflexiva e crítica em contextos sociais reais. Compreender esses processos inter-relacionados é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e o fortalecimento de estratégias de avaliação que assegurem o direito pleno à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os documentos do Programa Educa Juntos apresentam concepções de alfabetização, letramento e avaliação, direta ou indiretamente, nos cadernos de orientação pedagógica e nos demais instrumentos de apoio. Nesse sentido faz-se necessário entender como esses conceitos foram incorporados às propostas do programa, buscando identificar aproximações, ênfases ou lacunas em relação à fundamentação teórica apresentada nesta seção.

¹⁷Bernadete Angelina Gatti é pesquisadora e professora brasileira, referência nacional nos estudos sobre formação de professores, currículo e avaliação educacional. Atuou como coordenadora de pesquisas na Fundação Carlos Chagas e integrou conselhos do CNPq e da CAPES, sendo autora de obras fundamentais que discutem políticas educacionais e práticas docentes (CNPq, 2025).

Para tanto, foram utilizados os materiais disponibilizados na página do Programa Educa Juntos da SEED — PR, que reúne recursos pedagógicos voltados ao apoio das redes públicas m

Municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹⁸ Entre os documentos disponíveis, destacam-se os Cadernos de Orientações Didáticas do 1º e 2º anos para o Professor (Paraná, 2023c); as Coletâneas de Atividades para os Alunos (Paraná, 2023f); e os materiais orientadores da Prova de Fluência (Paraná, 2023g), além de guias e materiais de apoio complementar em Língua Portuguesa e Matemática.

As práticas de alfabetização e letramento, bem como os processos de avaliação, são atravessados por diferentes concepções pedagógicas, disputas teóricas e contextos históricos. Ao reconhecer que tais práticas não se constituem de forma neutra, mas são moldadas por políticas públicas e orientações institucionais, torna-se necessário examinar de que modo esses fundamentos se materializam no contexto específico do Programa Educa Juntos Lei n.º 21.323 (Paraná, 2023a). Vimos que ensinar a ler e escrever não se resume à apropriação técnica do sistema alfabético. A prática pedagógica que verdadeiramente promove letramento é aquela que integra o domínio do código com a vivência significativa da linguagem escrita em contextos sociais, culturais e comunicativos.

De acordo com Soares (2003; 2020), o letramento diz respeito à inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido em seu cotidiano. Assim, práticas pedagógicas de leitura eficazes não se limitam à decodificação, mas estimulam a compreensão, a interpretação, a produção de textos e a reflexão crítica sobre os conteúdos lidos. Ler, nesse contexto, é participar do mundo, compreender suas múltiplas linguagens e posicionar-se frente a elas.

Isabel Solé¹⁹ (1998) já tinha essa perspectiva quando afirmava que o ensino da leitura deve contemplar diferentes níveis de compreensão, indo do literal ao inferencial, avaliativo e apreciativo, conforme propõe a Taxonomia de Barrett,

¹⁸ Os materiais do Programa Educa Juntos encontram-se disponíveis no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), na seção destinada ao programa, onde são reunidos os cadernos pedagógicos, orientações didáticas, formações e recursos voltados ao apoio das redes públicas municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.educajuntos.seed.pr.gov.br>

¹⁹ Isabel Solé é pesquisadora espanhola e professora da Universidade de Barcelona, reconhecida por seus estudos sobre estratégias de leitura e compreensão leitora. Sua obra mais conhecida, *Estratégias de lectura* (1992), tornou-se referência internacional ao discutir métodos de ensino que desenvolvem a autonomia do leitor e a construção ativa de sentidos no processo de leitura (Solé, 1992). https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf?utm_source=chatgpt.com

elaborada por Thomas Barrett na década de 1970 com o objetivo de classificar os diferentes níveis de compreensão leitora. A proposta de Barrett, assim como a explica Isabel Solé (1998), organiza a leitura em cinco níveis hierárquicos: compreensão literal, reorganização, inferência, avaliação e apreciação. Essa classificação permite ao professor planejar atividades que desenvolvam desde a recuperação de informações explícitas até operações cognitivas mais complexas, como o julgamento crítico e a resposta afetiva ao texto. Isabel Solé (1998) utiliza essa taxonomia como referência para discutir a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem os alunos a avançarem do reconhecimento literal para uma leitura interpretativa, crítica e significativa. Para a autora, a leitura é um processo ativo de construção de sentido, e o papel do professor é o de criar condições para que o aluno se aproprie criticamente dos textos, utilizando-os como ferramentas de interpretação da realidade.

Nessa ótica, práticas que privilegiam apenas exercícios repetitivos com sílabas, palavras isoladas ou textos descontextualizados tendem a restringir a formação de leitores ao nível mais superficial da leitura. Já aquelas que propõem leituras com propósitos definidos, envolvem diversidade de gêneros, estimulam a interpretação, debates e produções textuais significativas, ampliam as possibilidades de atuação dos estudantes como sujeitos sociais e críticos.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que produzem letramento são aquelas que articulam a alfabetização técnica ao desenvolvimento da consciência linguística, à vivência de situações reais de leitura e escrita, e à valorização das experiências dos alunos. São práticas que compreendem a linguagem como instrumento de participação e transformação social, favorecendo a constituição de leitores autônomos, reflexivos e inseridos em seu tempo.

A seguir, serão analisados os materiais pedagógicos disponibilizados pelo programa, bem como suas estratégias de formação e avaliação, com o objetivo de identificar as concepções de alfabetização, letramento e fluência leitora que sustentam suas propostas. Essa análise servirá como base para, posteriormente, confrontarmos essas diretrizes com as práticas registradas nos Diários de Classe das alfabetizadoras de Guairaçá, de 2023, permitindo compreender se há, de fato, adesão, distanciamento ou apropriação crítica das orientações do Programa Educa Juntos e dos parâmetros da Avaliação de Fluência.

2.2. NORMATIVAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES NO BRASIL E NO PARANÁ

No Brasil, em consonância com a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003–2012) e com os objetivos globais de educação, uma das principais iniciativas políticas voltadas à alfabetização foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado pelo Ministério da Educação em 2003 como política nacional voltada à alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais fora das redes regulares de ensino. O programa foi inicialmente instituído como ação estratégica e, ao longo dos anos, passou por reformulações e atualizações normativas (Brasil, 2003).

Atualmente, o PBA é regulamentado pelo Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que o define como instrumento complementar para a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, fora das redes regulares, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja Meta 9 estabelece a ampliação da alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica²¹ (Brasil, 2014).

A governança do programa foi atualizada pela Portaria MEC nº 884, de 30 de agosto de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CampEJA)²², reforçando o compromisso com a qualificação da oferta de EJA e com a superação do analfabetismo no país (Brasil, 2024). Essa portaria estabelece diretrizes para a articulação entre União, Estados e Municípios, com foco na ampliação do acesso, na

²⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento estratégico que orienta as ações dos governos federal, estaduais e municipais na área da educação. Instituído pela Lei nº 13.005/2014, o plano vigente abrange o período de 2014 a 2024, com 20 metas voltadas à universalização do acesso à educação, melhoria da qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, inclusão, equidade e gestão democrática.

²¹ A Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece como objetivo a ampliação da alfabetização de jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, assegurando-lhes a continuidade da escolarização básica. Essa meta reforça o compromisso do Estado brasileiro com a superação do analfabetismo e com a promoção da educação como direito fundamental, alinhando-se aos princípios de inclusão, equidade e justiça social.

²² A Portaria MEC nº 884, de 30 de agosto de 2024, atualizou a governança da política nacional de alfabetização de jovens e adultos ao instituir o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CampEJA). Essa portaria estabelece diretrizes para a gestão colaborativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios, e cria a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da EJA, responsável por coordenar ações formativas e operacionais do pacto. A medida reforça o compromisso do Estado com a erradicação do analfabetismo e a valorização da educação de jovens e adultos como direito fundamental. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024. Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e institui a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos – CampEJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 set. 2024. (Brasil, 2024).

formação de educadores e na melhoria dos indicadores de alfabetização entre jovens e adultos.

Com o intuito de garantir recursos para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica, foi instituído, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que alterou os artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, ampliando o escopo de financiamento educacional para abranger toda a Educação Básica²³. O fundo foi regulamentado no ano seguinte pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que estabeleceu os critérios de operacionalização, distribuição de recursos e gestão do FUNDEB no âmbito da política educacional brasileira (Brasil, 2007c).

Posteriormente, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, o FUNDEB foi tornado permanente, passando a integrar de forma definitiva o texto constitucional como política de Estado²⁴. Essa mudança foi regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que atualizou os parâmetros de financiamento, os percentuais de complementação da União e os mecanismos de controle e transparência, consolidando o fundo como principal instrumento de financiamento da Educação Básica pública no país. (Brasil, 2020).

Desde o ano de 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵ como instrumento de monitoramento da qualidade da educação pública, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O decreto estabeleceu o IDEB como indicador oficial para acompanhar o desempenho escolar e

²³Essa emenda foi um marco na ampliação do financiamento da educação básica, incluindo todas as etapas — da educação infantil ao ensino médio — e fortalecendo o regime de colaboração federativa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm.

²⁴A Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, representou um marco na política educacional brasileira ao tornar o FUNDEB permanente, consolidando-o como política de Estado. Com essa emenda, o fundo passou a integrar de forma definitiva o texto constitucional, garantindo recursos contínuos para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Básica, bem como para a valorização dos profissionais da educação. A medida reforça o compromisso da União com o financiamento educacional e a equidade na distribuição de recursos entre os entes federativos. Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm

²⁵Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O IDEB reúne, em um único indicador, dados de fluxo escolar (taxa de aprovação) e desempenho dos estudantes nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Com escala de 0 a 10, o índice permite acompanhar a evolução da qualidade da educação básica e estabelecer metas para redes de ensino em todo o país. Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 out. 2025.

fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos, promovendo melhorias nos indicadores educacionais do país (Brasil, 2007b).

O IDEB foi posteriormente incorporado à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece como objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014)²⁶, utilizando o IDEB como referência para o acompanhamento das metas de qualidade educacional

Em 2012, ao término da Década da Alfabetização da ONU (2003–2012), o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)²⁷, instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, como política pública voltada à alfabetização de crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O programa foi concebido como uma ação para garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática ao final do ciclo de alfabetização, com foco na formação continuada de professores, distribuição de materiais pedagógicos específicos e acompanhamento das práticas escolares (Brasil, 2012).

O PNAIC surgiu como resposta aos resultados insatisfatórios identificados em avaliações nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que evidenciaram deficiências significativas na capacidade leitora dos estudantes brasileiros em comparação com seus pares de outros países. A proposta do programa buscava enfrentar o analfabetismo funcional e promover uma cultura de letramento, articulando ações pedagógicas com os compromissos assumidos pelo Brasil no contexto da Década da Alfabetização e das metas de qualidade educacional estabelecidas internacionalmente (Brasil, 2012).

O PNAIC propôs uma abordagem integral, prevendo o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos das redes municipais e estaduais de ensino, bem como materiais didáticos específicos, como livros de apoio e recursos pedagógicos, literatura e tecnologias educacionais, com os seguintes objetivos, conforme o artigo 5º. Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

²⁶ Essa lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, estabelecendo diretrizes e metas para a educação brasileira com base no artigo 214 da Constituição Federal.

²⁷ É uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Cf.

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil, 2012, s.p.)

O programa compreendia que, ao identificar e intervir precocemente nos processos de alfabetização, seria possível evitar o analfabetismo funcional, garantindo que os alunos avançassem com as competências necessárias para prosseguir sua trajetória escolar. De acordo com (Brasil, 2023), esse enfoque fundamentou diversas políticas públicas de alfabetização, orientando práticas educacionais voltadas à promoção de uma cultura de letramento. Segundo essas diretrizes, a preparação das crianças para os desafios futuros deveria ocorrer em consonância com os compromissos globais assumidos durante a Década da Alfabetização (2003–2012) e com as metas de qualidade educacional estabelecidas por avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁸.

Em 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014²⁹, configurando-se como um dos principais marcos regulatórios da política educacional brasileira. O plano estabeleceu 20 metas para a educação nacional, entre elas a alfabetização e o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A Meta 5 do PNE determina o compromisso de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 11), reforçando a centralidade da alfabetização como direito fundamental e como indicador de qualidade da educação básica.

²⁸O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia, a cada três anos, o desempenho de estudantes de 15 anos em Leitura, Matemática e Ciências. O objetivo é mensurar a capacidade dos alunos de aplicar conhecimentos em situações reais, promovendo comparações entre sistemas educacionais de diferentes países e subsidiando políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação. No Brasil, a aplicação é coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação.

Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

²⁹ Em 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira, com foco na erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, valorização dos profissionais da educação, promoção da equidade e melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. A lei também prevê mecanismos de monitoramento e avaliação por parte do Ministério da Educação, do Congresso Nacional e de conselhos educacionais. Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Antes do término das ações do PNE (2014 — 2024)³⁰, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017³¹, que, embora seja um documento amplo, redefiniu o ciclo da alfabetização, reduzindo-o de três para dois anos. Diferentemente do PNE, que previa a alfabetização até o 3º ano, a BNCC determinou o final do 2º ano para que as crianças conseguissem ler e escrever com autonomia diferentes gêneros textuais, adequados à faixa etária, explicitando que:

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (Brasil, 2017, s.p.).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleceu que o processo de alfabetização deve ser concluído até o final do 2º ano do ensino fundamental, redefinindo as expectativas de aprendizagem para essa etapa. Essa mudança ocorreu justamente em um momento em que a comunidade internacional intensificava os esforços para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas com qualidade e equidade, em consonância com os compromissos globais assumidos durante a Década da Alfabetização (2003–2012).

Ao antecipar o marco da alfabetização para o 2º ano, a BNCC implicou uma abreviação do ciclo de alfabetização, exigindo que as crianças desenvolvessem habilidades leitoras e escritoras com autonomia em um período mais curto. Essa diretriz contrastou com o modelo anterior adotado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para

³⁰ Em 2014, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira, com foco na erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, valorização dos profissionais da educação, promoção da equidade e melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. A lei também prevê mecanismos de monitoramento e avaliação por parte do Ministério da Educação, do Congresso Nacional e de conselhos educacionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

³¹ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Cf. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>

o Ensino Fundamental, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 1998, que estruturava o ciclo de alfabetização em três anos, dentro da organização do Ensino Fundamental de nove anos.

A decisão provocou intenso debate entre educadores, pesquisadores e gestores, ao representar uma inflexão nas propostas pedagógicas até então consolidadas. As discussões giraram em torno dos impactos dessa antecipação sobre o desenvolvimento infantil, a formação docente e as condições reais das redes públicas de ensino para atender às novas exigências curriculares. Diversos estudiosos problematizam essa mudança, destacando riscos de redução do tempo de aprendizagem (Soares, 2016; Souza, 2019; Prado, 2021). Entre eles há consenso de que a BNCC, ao antecipar a alfabetização para o 2º ano, institucionalizou uma concepção tecnicista e apressada do aprender, desconsiderando o ritmo de maturação cognitiva das crianças e a complexidade da formação docente necessária para garantir a qualidade desse processo.

Sobre as questões relacionadas aos programas de alfabetização nas políticas educacionais, especialmente as afetas às avaliações em larga escala, destacam-se as dissertações de Souza (2019), que investigou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída pela Portaria INEP nº 482, de 7 de junho de 2013. O estudo de Souza teve como foco a prática docente no bloco inicial de alfabetização na rede pública do Distrito Federal, revelando o distanciamento entre os objetivos da ANA e as realidades vividas nas escolas da Educação Básica brasileira. (Brasil, 2013a).

Por sua vez, a pesquisa de Prado (2021) analisou o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), criado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, a partir de uma perspectiva político-pedagógica. O programa foi instituído com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental, por meio da atuação de assistentes de alfabetização em sala de aula, em articulação com os professores regentes.

Para a autora, o PMALFA se configurou como uma política emergencial, pontual e paliativa, cujas estratégias pedagógicas apresentavam fragilidades estruturais e estavam assentadas na precarização das práticas docentes, especialmente pela ausência de formação adequada e pela sobreposição de responsabilidades entre professores e assistentes (Prado, 2021). Segundo Prado, essas limitações

comprometeram a efetividade do programa e implicaram negativamente nos resultados das avaliações nacionais de alfabetização, como a ANA, ao não promoverem mudanças estruturais nas condições de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Em 2022, a pesquisadora Dosena examinou a Prova Paraná Fluência 2019, instrumento do governo estadual para avaliação da fluência em leitura, destacando os desdobramentos da política de avaliação em larga escala no Paraná. Para a autora, a fluência em leitura tem sido uma habilidade central nas avaliações externas desde 2018, funcionando como ferramenta de mensuração da aprendizagem no ciclo de alfabetização. Como sintetiza a autora, tais avaliações não apenas padronizam desempenhos, mas também direcionam práticas escolares a partir de uma lógica de monitoramento sustentada em princípios liberais, o que impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a autora ressalta que as dinâmicas da política de avaliação revelam movimentos de controle e indução pedagógica que ultrapassam o discurso de melhoria educacional, configurando um modelo de acompanhamento que redefine prioridades no cotidiano escolar. “Apesar de apresentadas como instrumentos para a melhoria da qualidade educacional, tais avaliações revelam uma concepção de política educacional voltada ao monitoramento e controle, fundamentada em ideais liberais.” (Dosena, 2022, p. 102).

A avaliação foi aplicada inicialmente em caráter piloto em 2019 e, posteriormente, normatizada pela Resolução SEED nº 1.886, de 6 de abril de 2021, sendo atualizada pela Instrução Normativa nº 11/2023 – SEED/PR (2023b). A análise da autora evidencia tensões entre os objetivos declarados da política de avaliação e seus efeitos práticos sobre o cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à formação docente, à autonomia pedagógica e às condições reais de ensino nas redes públicas.

Essa temática foi aprofundada na dissertação de Müller (2023), intitulada *Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). A pesquisa analisou a trajetória das políticas educacionais com foco na alfabetização, especialmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) e o Programa Educa Juntos (PEJ), instituído no Paraná pela Lei nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022, e regulamentado pelo Decreto nº 2.435, de 7 de junho de 2023. Müller destaca

a descontinuidade como marca recorrente dos programas de alfabetização, o que evidencia sua fragilidade enquanto políticas de governo, em detrimento de políticas de Estado. Embora o Programa Educa Juntos tenha sido concebido como uma proposta de cooperação entre Estado e municípios, focada na melhoria da aprendizagem nos anos iniciais, permanecem dúvidas quanto à sua efetividade em promover uma alfabetização consistente e equitativa no território paranaense.

Os estados e municípios, para se alinharem às diretrizes federais, vêm criando formas próprias de enfrentamento da defasagem em leitura, por meio de programas específicos e ações locais, muitas vezes influenciados pelas metas de avaliação e pelos resultados das políticas nacionais de alfabetização. Essas iniciativas refletem o esforço dos entes subnacionais em adaptar suas estratégias às exigências dos indicadores educacionais, como o IDEB, e às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação.

No âmbito das políticas nacionais de alfabetização e leitura, o Estado do Paraná apresenta, em seus documentos oficiais, uma estratégia descrita como articulada e colaborativa entre os entes federativos (Paraná, 2022). Essa abordagem está alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e aos princípios do regime de colaboração estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente no art. 211, que orienta a organização dos sistemas de ensino em cooperação entre União, Estados e Municípios.

Esses princípios foram reafirmados em programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tornado permanente pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, bem como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Com base nessas diretrizes, o governo estadual adotou iniciativas específicas voltadas à alfabetização e à melhoria dos indicadores de aprendizagem, buscando fortalecer as medidas em relação à educação básica por meio da cooperação intergovernamental.

Nesse contexto, foi implementado no Estado do Paraná o Programa Educa Juntos, por meio do Decreto Estadual nº 5.857, de 5 de outubro de 2020³², que instituiu

³² Decreto Estadual nº 5.857, de 5 de outubro de 2020 – Paraná: Institui o Programa Educa Juntos, promovendo ações conjuntas entre Estado e municípios para fortalecer a educação pública, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O decreto prevê formação continuada de

a política de cooperação entre Estado e Municípios voltada à melhoria da educação básica. Conforme estabelece o artigo 3º do referido decreto, o programa tem como objetivo: “Fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais com vistas ao pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade” (Paraná, 2020, p. 1).

A proposta do programa é promover ações integradas entre os sistemas estaduais e municipais, articulando esforços para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a melhoria dos indicadores de aprendizagem. O decreto foi revogado pelo Decreto Estadual nº 2.435, de 7 de junho de 2023, que reorganizou a estrutura normativa da política educacional estadual.

O programa foi posteriormente ampliado e convertido em lei com a publicação da Lei Estadual nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022, que oficializa o Programa Educa Juntos como política pública permanente de cooperação entre Estado e Municípios. Segundo o artigo 2º da lei, o programa tem como objetivos: “Fortalecer o regime de colaboração entre os entes federados; Promover o regime de cooperação técnico-pedagógica; Fomentar políticas públicas voltadas à melhoria da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental (Paraná, 2022).

A institucionalização do programa por meio de lei representa um avanço na consolidação de políticas educacionais sustentáveis, alinhadas às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e aos princípios constitucionais do regime de colaboração previstos no art. 211 da Constituição Federal de 1988.

A base do programa é apresentada nos documentos como centrada no regime de colaboração, com foco na alfabetização, letramento e desenvolvimento de competências leitoras, prevendo adesão voluntária das prefeituras municipais. Essa adesão é descrita como uma forma de os municípios preservarem sua autonomia, ao mesmo tempo em que participam de políticas estruturadas em conjunto com o Estado, voltadas à uniformização de parâmetros educacionais e à atenção a áreas de maior vulnerabilidade social. Todavia, Freitas (2012b) tem uma crítica recorrente sobre o regime de colaboração na educação brasileira onde reflete que, embora a Constituição Federal e a LDB estabeleçam esse regime como princípio orientador da

profissionais, integração das etapas da Educação Básica e uso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEP). Cf. <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2801737155/decreto-5857-20-pr>. Acesso em: 28 out. 2025.

atuação conjunta entre União, Estados e Municípios, o que se observa na prática é uma relação assimétrica, em que o ente federado com maior poder — geralmente o Estado ou a União — impõe diretrizes por meio de incentivos financeiros e técnicos.

Em 2023, o governo estadual reforçou essas ações com o lançamento da estratégia Alfabetiza Juntos, integrada ao Programa Educa Juntos, com foco específico no 1º e 2º ano do ensino fundamental dando suporte aos municípios com a distribuição de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, aplicação de avaliações diagnósticas de fluência em leitura e oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores (Paraná, 2023g).

Tais estratégias resultou em mudanças nos indicadores educacionais. O estado alcançou o primeiro lugar nacional em todas as etapas da educação básica (ensino médio, anos finais e anos iniciais do ensino fundamental) de acordo com os dados do IDEB de 2023, MEC / INEP.

Entre 2021 e 2023, o Paraná aumentou de 4,8 para 4,9 a sua nota no Ideb no ensino médio, ficando em primeiro lugar entre os estados brasileiros. Nos últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o Ideb do Paraná passou de 5,4 para 5,5, também a maior nota entre os estados. Nos anos iniciais, liderados pelos municípios, com apoio da Secretaria da Educação, o Paraná garantiu o topo do ranking com nota 6,7, superando todos os demais estados da federação (Paraná, 2024, s.p.)³³

Na base do discurso do Programa Educa Juntos está o argumento da valorização da colaboração entre Estado e Municípios, com foco na alfabetização, no letramento e no desenvolvimento de competências leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora a adesão ao programa seja formalmente voluntária, ela está vinculada ao acesso a materiais didáticos, formações continuadas e apoio técnico-financeiro oferecidos pelo Estado, de modo que os repasses de recursos funcionam como mecanismos de indução, condicionando a participação dos municípios Freitas (2012b). Essa prática é comum em políticas públicas educacionais e, também foi observada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conforme registrado em documentos oficiais do Paraná (2021; 2022) e na Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012).,

³³ Esses dados foram publicados pelo portal oficial da SEED-PR, a partir de informações divulgadas pelo Ministério da Educação / INEP, confirmando que o Paraná manteve a liderança no IDEB em todos os segmentos — médio (4,9), anos finais (5,5) e iniciais (6,7) — conforme relatório institucional. <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-consolida-lideranca-no-Ideb-e-reforca-protagonismo-no-cenario-nacional-em-2024>.

Além disso, a proposta tem sido frequentemente associada ao esforço de elevar os resultados do IDEB, o que indica que os indicadores nacionais de desempenho se consolidam como horizonte orientador da política educacional, em alguns casos sobrepondo-se ao fortalecimento estrutural do processo de alfabetização. Essa tensão é discutida nos estudos de Freitas (2012b), que analisam os efeitos das avaliações em larga escala sobre as políticas educacionais brasileiras, apontando que a centralidade do IDEB pode induzir ações mais voltadas ao alcance de metas numéricas do que à transformação efetiva do processo pedagógico. Tal perspectiva levanta questionamentos sobre o equilíbrio entre avaliação externa e autonomia pedagógica, especialmente em contextos de cooperação federativa condicionada por resultados, onde, de acordo com críticos como Freitas (2012b), explicam que programas como o Educa Juntos formalmente voluntários, acabam por condicionar a adesão dos municípios pelo acesso a recursos e apoio técnico, o que configura um mecanismo de indução. Ou seja, o Estado utiliza instrumentos como materiais didáticos, formações e repasses financeiros para orientar e, em certa medida, controlar a implementação das políticas educacionais nos municípios.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a alfabetização, enquanto direito fundamental e etapa decisiva da trajetória escolar, tem sido progressivamente incorporada às agendas de avaliação e desempenho, muitas vezes subordinada a lógicas de controle e responsabilização. A centralidade dos indicadores educacionais, como o IDEB, tem orientado a formulação e implementação de programas que, embora apresentem avanços em termos de cobertura e resultados estatísticos, nem sempre asseguram a efetividade pedagógica necessária à consolidação de aprendizagens significativas.

A indução por meio de repasses financeiros e materiais, como observado no Programa Educa Juntos e anteriormente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), revela uma estratégia recorrente de articulação entre instâncias governamentais, que, embora ofereça cooperação técnica, também pode limitar a autonomia dos municípios e induzir práticas pedagógicas mais alinhadas à lógica da mensuração do que à construção de processos formativos consistentes.

Essa tensão entre colaboração e indução é um dos pontos críticos destacados por estudiosos da área, como Freitas (2012b), que alertam para os riscos de se reduzir a complexidade da alfabetização a métricas de desempenho, comprometendo a

pluralidade de abordagens pedagógicas e a valorização das especificidades locais no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a descontinuidade das políticas de alfabetização, como apontado por Muller (2023), compromete a consolidação de práticas pedagógicas duradouras e coerentes. A alternância entre programas emergenciais e estruturantes, muitas vezes motivada por mudanças de gestão ou por pressões externas, dificulta o acompanhamento longitudinal dos resultados e a construção de uma cultura institucional voltada à garantia do direito de aprender.

Desse modo, a alfabetização permanece vulnerável às oscilações políticas, sendo tratada como prioridade estratégica em determinados momentos e como ação secundária em outros, o que fragiliza sua continuidade e efetividade. A ausência de políticas de Estado consolidadas e a prevalência de ações pontuais dificultam a articulação entre formação docente, práticas pedagógicas e avaliação, comprometendo a construção de trajetórias escolares consistentes e equitativas para as crianças em processo de alfabetização.

No caso do Paraná, embora os resultados do IDEB indiquem avanços significativos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário cautela na interpretação desses dados. A melhoria dos indicadores pode refletir esforços concentrados em estratégias de curto prazo, como reforço escolar e preparação para avaliações, sem necessariamente representar uma transformação estrutural nas práticas pedagógicas e nas condições de ensino.

A efetividade da alfabetização deve ser compreendida para além dos números, considerando aspectos como a formação docente, o engajamento das comunidades escolares, a valorização da leitura e da escrita como práticas sociais e a equidade no acesso aos recursos educacionais. Esses elementos são fundamentais para garantir que a alfabetização se realize como um processo significativo, inclusivo e duradouro.

Portanto, a análise das normativas e programas de alfabetização no Brasil e no Paraná revela um campo marcado por avanços, tensões e desafios. A construção de políticas públicas eficazes exige não apenas articulação entre os entes federativos, mas também compromisso com a continuidade, valorização da prática docente e respeito às especificidades locais. A alfabetização, como fundamento da cidadania e da inclusão social, demanda ações que transcendam os ciclos políticos e se consolidem como políticas de Estado, sustentadas por princípios de justiça educacional, participação democrática e formação integral dos sujeitos.

A análise das normativas e documentos orientadores revela um cenário de crescente institucionalização da avaliação da fluência como indicador de qualidade da alfabetização. Contudo, a efetivação dessas diretrizes depende de múltiplos fatores, como formação docente, condições de trabalho e autonomia pedagógica. No capítulo seguinte, será examinado o pacote didático-pedagógico do Programa Educa Juntos, buscando compreender como essas orientações se materializam nos materiais disponibilizados às escolas.

3. PACOTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS

Como uma etapa do Programa Educa Juntos, criado com o intuito de reforçar a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED — PR), em colaboração com a Associação Bem Comum (ABC)³⁴ e a Associação Nova Escola,³⁵ desenvolveu um conjunto de recursos pedagógicos voltados ao suporte das práticas educativas em sala de aula. Ambas fazem parte do ecossistema de impacto social da Fundação Lemann, atuando como organizações parceiras no desenvolvimento e implementação de iniciativas voltadas ao fortalecimento da educação básica no Brasil (Fundação Lemann, 2025)³⁶.

Esses materiais, segundo o propagado foram desenvolvidos para subsidiar o trabalho de alfabetização sob a perspectiva do letramento, respeitando as diretrizes da BNCC. Importante destacar que o Material de Apoio Didático de Língua Portuguesa não se configura como um livro didático convencional, mas sim como um recurso de apoio pedagógico, projetado por essas duas instituições parceiras do governo para orientar a ação docente em processos de leitura e escrita (Paraná, 2025).

Os materiais³⁷ incluem Cadernos de Apoio Pedagógico, destinados aos professores e Cadernos de Atividades, direcionados aos estudantes, organizados em quatro volumes: Volumes 1 e 2 para o 1º ano do Ensino Fundamental; Volumes 1 e 2 para o 2º ano. Além dos cadernos, que são utilizados individualmente e mantidos na escola, controlados pelo professor, o Programa disponibiliza cartazes pedagógicos que funcionam como apoio visual às práticas alfabetizadoras, ampliando o ambiente letrado da sala de aula.

³⁴ A Associação Bem Comum (ABC) é uma organização da sociedade civil que atua desde 2003 com foco em processos educativos voltados ao desenvolvimento humano integral. No Paraná, ela é parceira do Programa Educa Juntos, contribuindo com ações de formação docente, avaliação diagnóstica e apoio técnico às redes municipais de ensino, especialmente na área da alfabetização (ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, 2025).

³⁵ A Associação Nova Escola é uma instituição sem fins lucrativos que produz conteúdos pedagógicos, cursos e materiais didáticos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em parceria com a SEED-PR e a Associação Bem Comum, participa da elaboração de materiais complementares de alfabetização e da formação de professores da rede pública paranaense (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2025).

³⁶ As informações sobre a participação da Associação Bem Comum (ABC) e da Associação Nova Escola como integrantes do ecossistema de impacto social da Fundação Lemann constam no portal institucional da Fundação Lemann, na seção “Parceiros”. Cf. <https://fundacaolemann.org.br/parceiros/ecossistema/>

³⁷ Cf. https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos



Figura 1 - Caderno do Professor - Programa Educa Juntos (1º ano)



Figura 2 - Caderno do Professor - Programa Educa Juntos (2º ano)

Segundo o Programa Educa Juntos, os cadernos de apoio ao professor têm como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Apresentam orientações sistematizadas que incluem a) estratégias para o ensino da leitura e da escrita, b) sugestões para organização da rotina escolar, c) exemplos de boas práticas pedagógicas. (Paraná, 2023i). As propostas são sustentadas por sequências didáticas planejadas a partir de gêneros textuais diversos, como bilhetes, listas, convites e cartazes. Cada sequência busca articular o domínio do sistema de escrita alfabética com práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, os cadernos contêm atividades de consciência fonológica, como reconhecimento de sílabas, sons iniciais e rimas. Há também diretrizes para avaliação formativa, com sugestões de sondagens, registros de observação e intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos.

Para o desenvolvimento da fluência, os cadernos propõem práticas como leitura em voz alta, reconto oral de histórias, leitura compartilhada e atividades de ampliação de vocabulário, priorizando a decodificação e a construção de sentidos. Esse direcionamento não é algo novo, sendo considerado por Moraes (2012, p. 64) que ações que direcionam “a automatização do reconhecimento das palavras libera recursos cognitivos que podem ser mobilizados para a compreensão do texto”.

Os cadernos dos estudantes do 1º e 2º anos seguem os mesmos princípios teórico-metodológicos e estão estruturados em blocos temáticos. O primeiro bloco

introduz a leitura e a escrita em contextos reais; o segundo organiza a rotina pedagógica voltada para essas práticas; o terceiro propõe situações-problema; e o quarto apresenta sequências didáticas integradoras baseadas em projetos. (Paraná, 2023c). As atividades são contextualizadas às faixas etárias e visam formar leitores competentes, alinhando o processo de alfabetização às habilidades da BNCC.



Figura 3- Caderno do Aluno - Programa Educa Juntos (1º ano)



Figura 4- Caderno do Aluno - Programa Educa Juntos (2º ano)

Os cartazes educativos que acompanham os cadernos são utilizados como recursos visuais permanentes, trazendo o alfabeto ilustrado, numerais e orientações de comportamento leitor, promovendo familiaridade com o sistema de escrita em diferentes espaços da sala de aula. Os cartazes integram o conjunto de materiais didáticos enviados fisicamente às escolas municipais participantes. Diferentemente dos Cadernos de Apoio Pedagógico e das Coletâneas de Atividades, esses cartazes não estão disponíveis para download público no site da SEED — PR, sendo de **uso exclusivo** das unidades escolares vinculadas ao programa.

O Programa Educa Juntos também organiza ações formativas contínuas voltadas aos profissionais da educação das redes municipais³⁸. A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, por meio da Diretoria de Educação e do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios (NCPM), promove ações com o objetivo de

³⁸ Cf. https://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2023-04/professor_guia_lingua_portuguesa_edicao1_2023_vf.pdf

contribuir para o aperfeiçoamento docente, com base nas demandas das escolas e no fortalecimento da prática pedagógica (Paraná, 2025). Entre as ações está o programa Formadores em Ação Municipais, um grupo de estudos entre pares, que atua com foco na etapa da alfabetização. A proposta visa ressignificar as práticas docentes por meio do trabalho colaborativo, do diálogo e da reflexão compartilhada entre professores alfabetizadores.

Outra frente estruturante da formação são os Dias de Estudo e Planejamento previstos no calendário escolar com carga horária de 16 horas (semestralmente). Esses momentos envolvem todos os profissionais da escola e têm como foco articular os resultados das avaliações internas e externas com o planejamento pedagógico, visando a definição de estratégias para superação de fragilidades e o fortalecimento da aprendizagem dos estudantes.

Além dos encontros presenciais, o Programa oferece cursos específicos para professores do 1º e 2º anos, compostos por módulos organizados em unidades temáticas e acompanhados de vídeos formativos. O curso Alfabetização na Perspectiva do Letramento (Paraná, 2023f) contempla para o 1º ano quatro unidades. Alfabetização e letramento; Rotina pedagógica; Leitura e fluência em leitura; e Estratégias para desenvolvimento da leitura. Para o 2º ano, as unidades incluem Alfabetização e letramento; Rotina pedagógica; Leitura, fluência e práticas de leitura; e Desenvolvimento do sistema de escrita alfabética.

Os vídeos associados aos cursos e módulos do Programa Educa Juntos já vêm prontos e apresentam fundamentação teórica, orientações metodológicas, relatos de prática e recursos didáticos, articulando os materiais utilizados em sala de aula às formações oferecidas. Esses conteúdos são, segundo o programa, produzidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED — PR), com apoio técnico de equipes pedagógicas e especialistas da área de alfabetização³⁹.

Além dos recursos impressos e digitais, o Programa Educa Juntos contempla cursos específicos voltados à formação de professores alfabetizadores, organizados por módulos e com apoio de vídeos e materiais estruturados⁴⁰. Os cursos apresentam como objetivos principais: retomar os conceitos de alfabetização e letramento;

³⁹<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=educa+juntos+entrar&type=E210BR1591G0#id=2&vid=7495f393d2104b6d2ce2c005ac0568fe&action=click>

⁴⁰ Cf. https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos/formacao_continuadaO

compreender a consolidação dos processos que envolvem a fluência em leitura; conhecer o desenho do teste da Avaliação de Fluência e os perfis de leitores; dialogar sobre possibilidades de estratégias para o trabalho de leitura; conhecer práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com leitura em sala de aula; analisar e interpretar os resultados da avaliação de fluência no município; e planejar ações de intervenção e monitoramento visando à melhoria do desempenho dos estudantes.⁴¹

Essas formações refletem a articulação entre teoria, prática e avaliação que orienta o programa, estabelecendo uma relação direta entre os materiais utilizados, as estratégias de ensino e os objetivos da Prova de Fluência. Assim, a formação dos professores assume um papel central na implementação do modelo pedagógico proposto, promovendo a apropriação dos instrumentos avaliativos e das práticas de leitura orientadas pelos documentos oficiais.

O ciclo formativo ainda oferece transmissões ao vivo promovidas pela SEED — PR, que oferecem debates sobre temas da alfabetização e da fluência leitora. Entre os títulos das lives estão: Avaliação Formativa de 4ª Geração; Estratégias metodológicas na resolução de problemas; Significar, desenvolver metodologias e aplicar leitura; Alfabetização na perspectiva do letramento: discutindo conceitos; O papel do professor e a ação reflexiva do aluno; e Elementos da prática pedagógica na alfabetização (Paraná, 2023d). Essas transmissões servem à preparação teórico-metodológica dos profissionais em relação à avaliação de fluência em leitura, fundamentos, estrutura e articulação com os recursos do programa.

A estrutura organizada do Programa Educa Juntos revela uma engrenagem articulada, cujo funcionamento converge para a Avaliação de Fluência em Leitura. Embora o programa afirme respeitar a autonomia docente, a produção dos cadernos, a formação continuada, os cursos e vídeos disponibilizados apontam para uma direção única: preparar os alunos para alcançar os objetivos mensuráveis da Prova de Fluência. Essa avaliação, aplicada em duas edições semestrais no 2º ano, mede a capacidade dos estudantes em relação à precisão, velocidade e expressividade da leitura, servindo como elemento-chave para o planejamento pedagógico futuro. Assim, o conjunto de recursos oferecidos pelo programa, embora teoricamente de apoio, constitui um sistema pedagógico coerente, prescritivo e altamente direcionado, cuja

⁴¹https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos/formacao_continuada?utm_source=chatgpt.com

influência nas práticas docentes será investigada, mais adiante, por meio da análise dos diários de classe dos professores alfabetizadores da rede municipal de Guairacá.

A Avaliação de Fluência em Leitura constitui um dos eixos centrais do Programa Educa Juntos, sendo apresentada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED—PR) como um instrumento diagnóstico voltado à aferição do desenvolvimento leitor dos estudantes em fase de alfabetização. O ambiente digital “Aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura – Paraná”, disponibilizado pela SEED — PR na plataforma Escola Digital, reúne os materiais e orientações técnicas direcionados às escolas e aos profissionais responsáveis pela aplicação da avaliação. Nesse espaço, estão disponíveis manuais de aplicação, roteiros de leitura, vídeos explicativos e formulários de registro, que orientam o processo avaliativo em todas as suas etapas — da preparação do aplicador ao envio dos resultados (2023f). Trata-se, portanto, de um ambiente institucional de suporte pedagógico e operacional, criado para assegurar a padronização dos procedimentos e a fidedignidade na coleta dos dados de fluência em leitura nas escolas públicas do estado⁴².

A implementação dessa avaliação, conforme a SEED — PR, representa uma ação articulada entre as redes estadual e municipal de ensino, estruturada para subsidiar o planejamento pedagógico e orientar intervenções específicas com base em evidências diagnósticas (Paraná, 2023a).

A primeira edição da Avaliação de Fluência foi entre os dias 21 e 31 de março de 2023, alcançando aproximadamente 126 mil estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em mais de 3 mil escolas de 397 municípios paranaenses. Conforme destacou a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná em nota oficial: “Essa é uma das maiores avaliações já realizadas no estado, permitindo que professores, diretores e gestores escolares tenham informações precisas sobre os níveis de leitura das crianças para planejar intervenções pedagógicas adequadas” (Paraná, 2023g. s.p.).

A dimensão dessa aplicação revela o caráter estratégico e sistemático do instrumento, pensado como política pública de larga escala, em consonância com a proposta do Programa Educa Juntos de promover a articulação entre ensino, formação e avaliação.

⁴² <https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/aplicacao-fluencia-parana>

A avaliação de fluência⁴³ é composta por atividades que envolvem a leitura de palavras, pseudopalavras e textos com diferentes níveis de complexidade. Além disso, propõe atividades de compreensão textual e observação da expressividade da leitura. O processo é estruturado de forma padronizada. Os estudantes realizam as leituras em ambiente controlado, sendo suas vozes gravadas para posterior análise por equipe técnica especializada. Com base nos critérios de precisão, velocidade e prosódia, os estudantes são classificados em diferentes níveis de proficiência, que vão de pré-leitor a leitor fluente.

Na literatura brasileira, Meggiato e Corso (2021) sintetizam esses critérios a partir de estudos internacionais realizados por Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010)⁴⁴ que explicam a fluência de leitura como um constructo multidimensional que inclui precisão, automaticidade e prosódia. “A leitura fluente, por sua vez, facilita a compreensão, pois libera recursos cognitivos que podem ser alocados à construção de sentido do texto” (Meggiato e Corso, 2021, p. 4). Conforme os mesmos, a fluência de leitura oral configura-se como um constructo multidimensional, constituído por três componentes essenciais: a precisão, relacionada à acurácia no reconhecimento das palavras; a automaticidade, que se refere à velocidade e ao processamento eficiente da leitura; e a prosódia, ligada à expressividade, ao ritmo e à entonação empregados pelo leitor. Meggiato e Corso (2021). Esses elementos atuam de forma integrada na construção de significado, à medida que a fluência contribui ao liberar recursos cognitivos, permitindo que o leitor compreenda o texto de forma mais eficiente.

De acordo com a SEED — PR, o principal objetivo da Avaliação de Fluência é fornecer subsídios concretos para o professor planejar suas intervenções pedagógicas de forma mais precisa, além de gerar dados para gestores escolares e Secretarias de Educação em âmbito municipal e estadual. Os resultados da avaliação são considerados elementos-chave para a definição de políticas públicas de alfabetização e para o fortalecimento das estratégias de acompanhamento da aprendizagem (PARANÁ, 2023g).

⁴³Cf. <https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/aplicacao-fluencia-parana>

⁴⁴ A formulação dos critérios de fluência — precisão, automaticidade (velocidade) e prosódia — remonta aos estudos de Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), reconhecidos na literatura internacional sobre leitura. No Brasil, vêm sendo sistematizados, entre outros, por autoras como Meggiato e Corso (2021), que incorporam essa base teórica em suas análises sobre fluência e compreensão leitora, permitindo sua apropriação no contexto das políticas educacionais nacionais.

A Avaliação de Fluência em Leitura está, portanto, inserida no ciclo pedagógico completo proposto pelo Educa Juntos: os cadernos e materiais estruturam o ensino; a formação continuada prepara os docentes para conduzir esse processo; e a avaliação verifica, objetivamente, se os resultados esperados foram alcançados. Ainda que o discurso oficial destaque o caráter diagnóstico e formativo da avaliação, seu papel na engrenagem do programa vai além: ela se constitui como o critério final de validação do modelo proposto, funcionando como espelho das diretrizes previamente estabelecidas e mensurando os efeitos da aplicação dos materiais e das formações. Essa articulação será discutida mais adiante, especialmente à luz da análise dos diários de classe dos professores alfabetizadores da Escola Municipal Armando João Bateloqui, em Guairaçá, no intuito de compreender como essa lógica avaliativa incide sobre a prática pedagógica cotidiana.

4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO E OS DIÁRIOS DE CLASSE

Nesta seção abordam-se as concepções de alfabetização, letramento e avaliação presentes nos materiais pedagógicos do Programa Educa Juntos, identificando os princípios que sustentam a organização dos cadernos e sua integração com a Prova de Fluência. A análise busca evidenciar a coerência — ou a ausência dela — entre os conteúdos propostos e os pressupostos do letramento, contribuindo para uma compreensão crítica da proposta.

A investigação se concentra nos Cadernos de Apoio Pedagógico do professor para a proposta da Prova de Fluência do Programa Educa Juntos do Estado do Paraná do ano de 2023, com o objetivo de identificar como essas concepções se manifestam, seja de forma explícita, seja implícita, e em que medida se aproximam ou se distanciam dos referenciais teóricos discutidos na seção anterior.

O objetivo é compreender a visão subjacente às orientações pedagógicas e às práticas de avaliação propostas no programa, considerando a influência dessas concepções na organização do ensino, na definição dos objetivos de aprendizagem e nas estratégias de acompanhamento do processo de alfabetização.

Em termos de conteúdo, os materiais se comprometem a abordar tanto a dimensão técnica da alfabetização — entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética — quanto aspectos relacionados ao uso social da linguagem escrita. Ainda, de acordo com a apresentação desses documentos o trabalho pedagógico proposto “ênfatisa a importância da interação do aluno com diferentes portadores de texto, práticas de leitura e produção de textos em contextos significativos, considerando o letramento como prática social” (Paraná, 2023, p. 6).

Essa abordagem aponta, pois, para a intenção de integrar as perspectivas de alfabetização e letramento, correspondendo, ao nível teórico, às concepções discutidas na fundamentação desta pesquisa. Os Cadernos de Apoio Pedagógico oferecem orientações específicas sobre a avaliação da aprendizagem, articulando práticas de acompanhamento contínuo com o uso de instrumentos formais, como a Prova de Fluência. Entretanto, observa-se que, embora os cadernos mobilizem um discurso progressista de alfabetização e letramento, sua organização evidencia uma finalidade prática diretamente voltada à preparação para a Prova de Fluência, o que sugere a presença de uma lógica de padronização do processo pedagógico.

Cabe destacar, entretanto, que há uma diferença conceitual importante entre a Prova de Fluência e Avaliação da Fluência a ser considerada. A Prova de Fluência refere-se, no contexto do Programa Educa Juntos (e de outras iniciativas estaduais e municipais no Brasil), a um instrumento específico, estruturado e padronizado de aplicação individual, destinado especialmente aos anos iniciais da escolarização. Seu objetivo principal é medir, de maneira objetiva, a velocidade, a precisão e, em alguns casos, a expressividade da leitura oral.

Já a Avaliação da Fluência constitui um conceito mais amplo, que pode se manifestar em práticas variadas, formais ou informais. Ela ocorre por meio de observações cotidianas do desempenho dos estudantes, sondagens informais, registros de leitura em sala de aula e outros procedimentos que analisam a capacidade leitora de forma contínua e contextualizada. Assim, enquanto a Prova de Fluência é um instrumento padronizado e pontual, a Avaliação da Fluência abarca práticas diversas e contínuas de acompanhamento do desenvolvimento leitor.

Embora os documentos não apresentem definições formais e explícitas dessas categorias, suas atividades e orientações evidenciam concepções que podem ser relacionadas aos referenciais teóricos discutidos anteriormente.

No que se refere à alfabetização, os Cadernos do 1º Ano e do 2º Ano indicam uma concepção centrada na apropriação do sistema de escrita alfabética, com ênfase na relação entre fonema e grafema e no desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo Moraes (2012), essa é uma relação entre os sons da fala (fonemas) e suas representações escritas (grafemas), constituindo um elemento central para o processo de alfabetização. A consciência fonológica, por sua vez, refere-se à capacidade de perceber, segmentar e manipular unidades sonoras da linguagem oral, sendo frequentemente apontada na literatura como um pré-requisito para a alfabetização.

O material propõe atividades sequenciais para a sistematização da correspondência entre sons e letras, com práticas de segmentação de palavras, identificação de sílabas e formação de palavras a partir de sons iniciais. Em consonância com essa perspectiva, o Caderno do 1º Ano apresenta que “a alfabetização é entendida como a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, sendo necessário que o aluno compreenda as relações sonoro-gráficas e desenvolva a capacidade de codificar e decodificar palavras” (Paraná, 2023c, p. 10).

Ainda que o foco seja o domínio da escrita, observam-se atividades que remetem à concepção de letramento defendida por Soares (2020). Por exemplo, há recomendações de práticas que consideram o uso social da linguagem escrita, tais como trabalhar com gêneros textuais como bilhetes, convites, listas e cartazes, com a orientação de que “é fundamental que o aluno interaja com diferentes portadores de texto, compreendendo que a escrita é um meio de comunicação social, presente em múltiplos contextos de seu cotidiano” (Soares, 2020, p. 12). Segundo Soares, o “letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de seu uso funcional em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2003, p. 22).

A articulação entre alfabetização técnica e práticas de letramento se apresenta de forma indireta e não sistematizada, uma vez que os Cadernos não oferecem atividades planejadas de forma explícita para integrar habilidades de decodificação a situações reais de uso da linguagem. Observa-se, por exemplo, que os exercícios voltados ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras aparecem em seções específicas e, em seguida, surgem propostas de leitura e produção de textos em contextos sociais, mas sem um encaminhamento pedagógico que relacione diretamente essas duas dimensões. Essa ausência de conexão explícita faz com que a integração entre alfabetização e letramento ocorra somente de modo implícito, a depender da mediação do professor.

Em relação à avaliação, os cadernos analisados trazem uma proposta predominantemente formativa, pautada no acompanhamento contínuo da aprendizagem dos estudantes. O material orienta o uso de registros de observação, produções escritas, sondagens periódicas e momentos de reflexão sobre as dificuldades dos alunos, conforme recomendado por Luckesi (1998), para quem a avaliação “não tem como finalidade a exclusão, a seleção ou a classificação”, mas visa “diagnosticar para reorientar o trabalho pedagógico, buscando o sucesso do educando no processo de aprendizagem” (Luckesi, 1998, p. 27).

Entretanto, especialmente no Volume 2 do 1º ano (Paraná, 2023j) e, de forma mais sistemática, no 2º ano (Paraná, 2023g), observa-se a introdução e consolidação da Prova de Fluência como instrumento complementar de avaliação das habilidades de leitura. Essa avaliação externa e padronizada busca aferir a capacidade de leitura dos estudantes quanto à precisão, velocidade e expressividade, tendo caráter diagnóstico, segundo a própria SEED — PR “A Prova de Fluência tem caráter

diagnóstico, e seus resultados devem ser utilizados para planejar ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes” (Paraná, 2023h, p. 20).

Essa concepção dialoga com a definição proposta por Freitas et al., que defendem a avaliação de larga escala como um instrumento que, “quando bem concebida, não tem por objetivo classificar, excluir ou punir, mas diagnosticar a realidade educacional, subsidiar a formulação de políticas públicas e o aprimoramento das práticas pedagógicas” (Freitas et al., 2012a, p. 5).

Por fim, a análise conjunta dos dois anos escolares indica que se trata de um material abrangente, com organização detalhada. O conjunto dos dois volumes do Caderno do 1º Ano, com 335 páginas, e a equivalência observada no 2º Ano, sugere um modelo pedagógico que busca orientar todas as etapas do trabalho do professor alfabetizador. Essa estrutura fortemente orientada, que se manifesta tanto na proposta didática quanto nas estratégias de acompanhamento e avaliação, aparenta ter como objetivo alinhar a prática pedagógica às diretrizes e metas do Programa Educa Juntos, especialmente no que se refere à preparação para a Prova de Fluência.

4.1 REGISTROS DOCUMENTAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS DO PROGRAMA EDUCA JUNTOS

Este item tem por objetivo descrever e analisar as práticas pedagógicas de duas professoras alfabetizadoras da rede pública de Guairaçá, com base em seus Diários de Classe de 2023. A partir da comparação entre as práticas, procura-se observar como as orientações do Programa aparecem no cotidiano escolar, sejam elas incorporadas integralmente, adaptadas ou mesmo reinterpretadas pelas docentes. Para fins de organização e de preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa, os documentos utilizados serão identificados como Diário de Classe 1 e Diário de Classe 2, assegurando o anonimato ético exigido em pesquisas dessa natureza.

Os documentos analisados correspondem aos três trimestres do ano letivo de 2023, referentes às turmas do 2º ano A e B. Ao todo, são seis cadernos nos quais as docentes registram, *pari passu*, as atividades e avaliações realizadas em sala de aula.

A análise descritiva detalha as práticas pedagógicas registradas pelas professoras, observando os conteúdos abordados, as estratégias de ensino, os tipos de atividades propostas e os modos de avaliação utilizados. Os registros, ainda que

se apresentem em linguagem predominantemente descritiva e técnica, revelam marcas de autoria e escolhas pedagógicas que permitem inferir aspectos das concepções docentes sobre alfabetização.

Embora os Diários de Classe tenham, historicamente, uma função administrativa — registrando frequência, conteúdos ministrados e atividades realizadas —, nesta pesquisa são compreendidos como documentos pedagógicos passíveis de interpretação. Neles, é possível identificar escolhas metodológicas, registros de avanços e dificuldades dos alunos, bem como percepções das professoras sobre as práticas de alfabetização e as políticas em curso. Nesse sentido, os diários extrapolam a dimensão burocrática e assumem valor analítico, ao revelarem sentidos atribuídos à prática docente no cotidiano escolar. A abordagem qualitativa adotada, ao considerar esses registros como fontes, permite compreender as ações e decisões das professoras frente às políticas públicas em vigor e aos desafios próprios do ato de ensinar.

Os cadernos, impressos e preenchidos manualmente, seguem uma estrutura padronizada pela Secretaria Municipal de Educação de Guairacá, conforme o calendário escolar vigente. Apresentam anotações semanais sobre conteúdos e atividades, com destaque para as práticas de leitura, escrita e avaliação. Neste sentido, os registros permitem vislumbrar em que medida as práticas desenvolvidas em sala de aula favorecem a apropriação do sistema de escrita e, sobretudo, o letramento, entendido como a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita com sentido.

A técnica de análise adotada é a Análise do Discurso, segundo os pressupostos de Michel Pêcheux (1995; 1990), que compreendem o discurso como prática social e ideológica, atravessada por condições de produção e por sentidos implícitos e contraditórios. Essa abordagem permite identificar não somente o que é dito nos registros, mas também os silêncios, as omissões e as tensões que permeiam as práticas descritas.

Conceitos como método fônico, método silábico, fluência leitora e letramento serão retomados ao longo da descrição das práticas, quando pertinentes, sempre articulados às situações concretas observadas nos diários. A análise comparativa entre os dois diários será realizada ao final deste capítulo, em seções específicas, permitindo identificar aproximações, contrastes e singularidades entre as práticas docentes. Em seguida, essas práticas serão cotejadas com os materiais oficiais do

Os registros do 2º ano presentes no Diário de Classe 1, referentes ao 1º, 2º e 3º trimestres do ano letivo de 2023, revelam um percurso didático organizado por sequências fonéticas, listas silábicas, conteúdos gramaticais e datas comemorativas. As atividades estão dispostas em fichas semanais padronizadas, preenchidas manualmente e datadas.

No 1º trimestre, ocorreu um trabalho inicial com construção e leitura de sílabas simples em combinação com vogais. Aparecem, entre outros, registros com a sequência fa-fe-fi-fo-fu, seguidos de palavras derivadas dessas sílabas, como fada, faca, fogo, dado, dia, dodói, bola, bule, lata, lobo. A organização das atividades favorece a repetição e a automatização da leitura silábica, característica típica do que se convencionou chamar de método silábico, no qual a sílaba é tomada como a unidade central de ensino da leitura, conforme Ferreiro e Teberosky (1999).

Ainda no mesmo trimestre, aparecem textos curtos com estrutura narrativa simples, como “O jacaré Julião”, seguidos de questões de compreensão direta, como, por exemplo: “Quem é o dono do cachorro?”, “Para onde ele foi?” ou “O que ele trouxe na boca?”, quando aplicadas a um texto que narre, por exemplo, que “O cachorro de Chiquinho fugiu de casa. Ele foi até a padaria e voltou com um pão na boca.” Tais perguntas não exigem interpretação nem opinião do aluno, por estarem ancoradas em informações literais do texto. Esse tipo de questão se enquadra no que a Taxonomia de Barrett classifica como compreensão literal, definida como “a identificação de informações explícitas no texto, como personagens, lugares, ações e sequências de eventos” (Solé, 1998, p. 34), sendo esse o primeiro nível da hierarquia da leitura. Há também inserções de elementos culturais — como a leitura de trechos do “Sítio do Picapau Amarelo” —, ainda que integradas ao mesmo modelo de trabalho fonético. A professora incluiu, ainda, exercícios com rimas e jogos com palavras, mantendo o foco no reconhecimento sonoro das letras e na escrita silábica. Esse foco na associação entre fonemas e grafemas, com ênfase em exercícios de segmentação fonêmica, é característico do método fônico, que valoriza a decodificação como etapa essencial no processo de alfabetização, conforme assevera Soares (2021).

No 2º trimestre, os registros indicam que houve continuidade na abordagem silábico-fonética. A estrutura das atividades manteve o modelo de listas silábicas como ma-me-mi-mo-mu, leitura e escrita de palavras derivadas como mamãe, meia e assim por diante. Também apresenta exercícios de completar palavras com sílabas e

identificar palavras a partir de imagens e produções curtas de frases e pequenos textos descritivos, geralmente acompanhados de ilustrações temáticas, como em datas comemorativas como Dia das Mães.

Nesse trimestre também foram realizados exercícios de produção escrita dirigida, ou seja, propostas com estrutura previamente determinada pelo professor, que orientam o aluno na formulação de frases e textos curtos a partir de modelos prontos (Soares, 2004). Há ordenação de sílabas para formar palavras e respostas simples a perguntas sobre textos curtos. Algumas atividades partem da leitura de um texto base comum, seguido por perguntas iguais para todos os alunos, sugerindo a realização de leitura coletiva em sala. Há, dessa forma, indícios de leitura coletiva, reconhecimento de personagens e descrição de cenas, mas a estrutura dos registros mantém o foco na construção de leitura técnica e sistemática.

No 3º trimestre, o Diário de Classe mostra que há continuidade em desenvolver atividades com base em sequências fonêmicas específicas, como cha-che-chi-cho-chu, com palavras como chuchu, chave, chaminé, chapéu e chocolate. Observa-se a introdução de conteúdos gramaticais elementares, como o estudo de grau dos substantivos: aumentativo e diminutivo, singular e plural, e gênero: masculino e feminino, geralmente com apoio de imagens e palavras de uso cotidiano.

Há também registros de leitura de narrativas curtas seguidas de perguntas literais de interpretação — perguntas centradas no conteúdo explícito do texto, sem exigir inferência —, que, conforme explica Solé (1998) por intermédio da taxonomia de Barrett (1968) configuram o nível mais básico de compreensão leitora⁴⁵. Em algumas semanas, as propostas envolvem a escrita de palavras a partir de imagens e a nomeação de personagens e elementos do texto lido. Mesmo nos exercícios gramaticais, o trabalho com a oralidade e a fonética continua presente.

Além dessas práticas, a professora registrou ao longo do ano diversas atividades avaliativas escritas, aplicadas individualmente, com foco em leitura, identificação de sílabas, reconhecimento de elementos da narrativa e aspectos gramaticais elementares. Essas aparecem nos três trimestres e seguem um formato mais livre, com perguntas abertas ou direcionadas à compreensão literal dos textos,

45 A taxonomia de Barrett (1968) organiza os níveis de compreensão leitora em cinco categorias: compreensão literal (identificação de informações explícitas), reorganização (síntese de informações), inferência (dedução de informações implícitas), avaliação (julgamento crítico) e apreciação (resposta pessoal e estética ao texto). Essa classificação orienta práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento progressivo da leitura. Cf. Solé (1998)

como fábulas e histórias curtas. Embora menos padronizadas em relação ao Diário de Classe 2, essas atividades indicam uma preocupação em acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do tempo, ainda que sem estrutura uniforme.

Ao longo dos três trimestres, percebe-se uma organização sequencial das atividades que contempla, predominantemente, a decodificação silábica, a leitura de palavras regulares e o uso inicial de categorias gramaticais elementares, como gênero, número e grau. As propostas seguem uma lógica de progressão gradual, condizente com as habilidades esperadas para o 2º ano do Ensino Fundamental, como delineado tanto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) quanto no Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2019), além dos próprios cadernos e guias do Programa Educa Juntos (Paraná, 2023i).

Figura 6: Diário de Classe 2



Fonte: Escola Municipal Armando João Bateloqui (2023)

Seguindo a mesma estrutura anterior, esta parte apresenta a descrição das práticas do Diário de Classe 2, com foco nos mesmos aspectos, quais sejam: tipos de atividades, estratégias didáticas, fundamentos metodológicos, concepções de leitura e avaliação, bem como possíveis tensões em relação às diretrizes do programa. A análise visa identificar, descritivamente, em que medida essas práticas favorecem a

alfabetização técnica e a formação de sujeitos leitores inseridos em práticas sociais de letramento.

Os registros do Diário de Classe 2, ao longo dos três trimestres de 2023, revelam uma prática alfabetizadora sistemática, com forte presença de atividades fonêmicas e silábicas, organizadas em fichas datadas, manuscritas e padronizadas. Observa-se uma sequência planejada que inicia pela consciência fonológica e avança para a leitura de palavras e frases simples, sempre com forte ancoragem na correspondência entre som e grafema. A essa base técnica somam-se propostas temáticas e abordagens que incluem gêneros narrativos, conteúdos culturais e atividades de produção escrita, demonstrando uma tentativa de equilibrar técnica e significação.

No 1º trimestre, nota-se o trabalho inicial com vogais isoladas, seguido pela introdução das sílabas simples com estrutura CV (consoante + vogal), como ba-be-bi-bo-bu e ca-co-cu. As atividades envolvem leitura e escrita de palavras a partir dessas sílabas, identificação de figuras correspondentes, repetição oral e rimas. A metodologia adotada se alinha ao método fônico, que, conforme Soares (2021), valoriza a decodificação como etapa essencial do processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, a organização silábica e a ênfase em listas de palavras derivadas indicam também traços do método silábico, conforme caracterizado por Ferreiro e Teberosky (1999).

Ainda nesse trimestre, observa-se a introdução de pequenos textos narrativos, como “Cai Cai Balão”, “O cachorro Rodolfo” e histórias com estrutura simples. As atividades de leitura coletiva são seguidas por perguntas objetivas centradas em informações explícitas do texto, como “Quem foi com Rodolfo?” ou “O que havia na fogueira?”. Essas perguntas ilustram uma prática de compreensão literal, situada no primeiro nível da Taxonomia de Barrett (1968), reforçada por Solé (1998) como uma das etapas iniciais da leitura na infância.

No 2º trimestre, as sílabas mais complexas entram em cena — cha-che-chi-cho-chu e ja-je-ji-jo-ju — em atividades que combinam leitura de palavras derivadas (chave, chocolate, chuchu, jabuticaba), escrita com apoio de imagens, e jogos fonológicos. A professora propõe a construção de frases curtas e narrativas simples a partir de personagens recorrentes, como “Dona Chiquinha” e “O Jacaré Comilão”, ambos utilizados em atividades que envolvem reconstrução de enredo, ordenação de fatos e identificação de elementos centrais da narrativa.

Nesse mesmo trimestre, há inserção de conteúdos gramaticais elementares: masculino e feminino, singular e plural, sinônimos e antônimos. A presença de atividades como “ligue a palavra ao seu antônimo” ou “complete com o sinônimo correto” indica uma preocupação com a ampliação de vocabulário e com o domínio funcional da língua, ainda que num escopo direcionado.

No 3º trimestre, a prática avança em direção à consolidação da leitura e à produção textual. A professora apresenta narrativas como a da personagem Clotilde e o episódio da “placa de cuidado com o cão”, em atividades que trabalham a sequência lógica dos fatos, identificação de sentimentos, personagens e resolução de conflitos. As perguntas seguem ancoradas na compreensão literal, mas há também tarefas que envolvem produção escrita autônoma a partir de imagens, completamento de frases e descrições simples.

Diferentemente do Diário de Classe 1, o Diário de Classe 2 demonstra uma organização mais consistente no uso de avaliações formais. As atividades avaliativas, distribuídas ao longo dos três trimestres, envolvem leitura de pequenos textos seguidos de questões objetivas e subjetivas. Foram observadas avaliações com instruções como “marque com X a resposta correta”, “circule o nome do personagem principal”, “escreva uma frase com a palavra destacada”, “ligue os opostos”, e “numere os fatos da história na ordem correta”. A diversidade e sistematicidade desses instrumentos revelam uma preocupação em aferir habilidades de decodificação, vocabulário, estrutura narrativa e aspectos gramaticais — ainda sob o viés da compreensão literal, mas com maior variação de gênero e forma.

As práticas registradas no Diário de Classe 2 denotam um alinhamento parcial com as orientações metodológicas do Programa Educa Juntos. Embora as atividades estejam ancoradas no método fônico e respeitem a lógica de progressão gradual dos cadernos do programa percebe-se também um movimento de ampliação. A professora seleciona textos com temáticas sociais, propõe pequenas dramatizações, introduz personagens originais e relaciona datas comemorativas ao conteúdo pedagógico.

De forma geral, o Diário de Classe 2 pode ser descrito como uma proposta de alfabetização de caráter técnico, estruturada, mas com inserções pontuais de conteúdos culturais e linguísticos mais amplos. Observa-se o uso de textos diversos, a sistematização das avaliações e a progressão gradual das atividades, aspectos que se relacionam às exigências curriculares e indicam também a presença de abordagens mais contextualizadas. Essa organização mostra correspondência parcial

com o que está previsto no material do Programa Educa Juntos (Paraná, 2023), na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2018), apontando uma articulação entre as orientações oficiais e as demandas concretas da sala de aula.

4.2 COMPARAÇÃO DESCRITIVA ENTRE OS DOCUMENTOS

A partir das descrições realizadas nas seções anteriores, esta parte da dissertação apresenta uma comparação descritiva entre os registros das duas professoras alfabetizadoras, considerando os Diários de Classe e as atividades avaliativas de 2023. A análise busca identificar aproximações e diferenças nas escolhas didáticas, tendo como referência quatro aspectos ou questões norteadoras: a organização do trabalho pedagógico, a concepção de leitura, a forma de avaliação e as estratégias para lidar com a diversidade da turma. Ressalta-se, entretanto, que essa análise se baseia em documentos pedagógicos produzidos pelas docentes, os quais podem não refletir integralmente a totalidade da prática cotidiana, mas oferecem indícios consistentes para compreender como as orientações do Programa são registradas e apropriadas no contexto escolar.

Tanto o Diário 1 quanto o Diário 2 estruturam suas aulas a partir de uma progressão fonética, iniciando com vogais isoladas, avançando para sílabas simples (CV), posteriormente complexas (CCV) e finalizando com a leitura de palavras e frases curtas. Essa sequência é característica de abordagens tradicionais de alfabetização baseadas na decodificação, especialmente no que se refere ao que Soares (2004, 2021) denomina enfoque fonético, que privilegia a correspondência grafema-fonema como eixo inicial do processo.

O Diário 1 apresenta o planejamento de forma mais técnica e linear. As atividades seguem uma estrutura repetitiva e previsível, com poucas variações: listas silábicas, leitura de palavras isoladas e textos curtos, geralmente sem explorar gêneros variados ou temas amplos. Sua prática se aproxima do que Ferreiro e Teberosky (1999) identificam como método silábico tradicional, onde a unidade de ensino da leitura se concentra na sílaba, com ênfase no automatismo da decodificação, mas com pouca articulação ao contexto.

O Diário de Classe 2, embora também mantenha a estrutura fonética inicial, amplia sua abordagem ao incluir atividades com sequências narrativas, personagens, enredos e descrições de cenas. Suas propostas articulam leitura, escrita e oralidade

com temas do cotidiano escolar, revelando uma prática mais contextualizada e significativa. Isso corresponde à perspectiva de alfabetização como prática social, na qual o ensino da leitura e da escrita se dá em contextos reais de uso da linguagem.

Ambos trabalham predominantemente com atividades de compreensão literal, conforme a Taxonomia de Barrett (1968). As perguntas aplicadas após os textos — como “Quem é o personagem?”, “O que ele fez?”, “Onde ele estava?” — evidenciam uma leitura centrada na recuperação de informações explícitas. Essa abordagem é comum nos anos iniciais, como aponta Solé (1998), mas não deve limitar-se a esse nível ao longo do processo de alfabetização.

O Diário de Classe 1 mantém-se restrito a esse nível de compreensão. Os textos utilizados são curtos e as perguntas, repetitivas. A leitura aparece como verificação da decodificação e não como construção de sentido.

Já o Diário de Classe 2, embora também trabalhe com compreensão literal, propõe atividades que envolvem ordenação de fatos, identificação de sentimentos, reconstrução de histórias e produção de frases. Esses elementos, mesmo na leitura literal, indicam um esforço de aprofundamento no trabalho textual e na construção do sentido.

O Diário de Classe 1 não apresenta uma sistematização clara de avaliação nos registros analisados. As atividades avaliativas, quando presentes, têm formato semelhante ao das demais propostas regulares, sem distinção ou estrutura específica de verificação de aprendizagem.

Em contraste, o Diário de Classe 2 aplica instrumentos de avaliação de forma recorrente e organizada. São utilizados textos narrativos com questões objetivas (marcar, ligar, numerar) e subjetivas (responder com frases, justificar, completar enredos). Os instrumentos dialogam com os conteúdos abordados nas aulas e permitem acompanhar o desenvolvimento dos alunos, caracterizando a avaliação diagnóstica, que, para Luckesi (2005), deve fazer parte do processo de aprendizagem, não sendo um fim em si, mas um meio de intervir de forma pedagógica.

Os diários não trazem menções explícitas a alunos com dificuldades específicas ou a adaptações individuais.

O Diário de Classe 1 apresenta uma organização homogênea nos registros, onde as mesmas atividades aparecem propostas para todos os alunos, sem variações perceptíveis no material analisado. Esses registros apontam para uma ênfase na

automatização da leitura técnica, mas não permitem afirmar de que modo as eventuais necessidades diversas da turma foram consideradas no cotidiano.

O Diário de Classe 2, por outro lado, registra uma maior diversidade de atividades, com alternância entre leitura, escrita, oralidade, produção criativa, elementos gráficos e temáticos. Como aponta Soares (2004), o processo de alfabetização não se restringe à decodificação, mas deve considerar os sujeitos em sua diversidade, suas vivências e os múltiplos sentidos atribuídos à linguagem no contexto escolar. A presença de propostas variadas e de temas do cotidiano indica uma perspectiva de dialogar com diferentes formas de aprender.

Numa forma de sistematização da organização do trabalho de ambas as professoras, apresenta-se o quadro a seguir, apresentando os aspectos analisados, aproximações e contrastes descritos no texto.

Quadro 1 – Comparação descritiva entre os registros dos Diários de Classe

Aspecto analisado	Diário de Classe 1	Diário de Classe 2
Organização do trabalho pedagógico	Progressão fonética linear, com foco em listas silábicas e automatização	Progressão fonética com ampliação temática e textual
Concepção de leitura	Compreensão literal, textos curtos e perguntas diretas.	Compreensão literal com variação de estratégias: ordenação, reconstrução de enredo
Formas de avaliação	Sem sistematização clara; atividades repetitivas e sem estrutura avaliativa	Avaliações regulares e estruturadas (questões objetivas e abertas)
Atenção à diversidade	Prática homogênea; ausência de variação didática perceptível	Variedade de propostas e temas; maior sensibilidade à heterogeneidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Ambas as professoras compartilham uma base metodológica comum, centrada no enfoque fonético e em práticas de alfabetização estruturadas na decodificação. No entanto, suas formas de implementação revelam estilos distintos. O Diário de Classe 1 apresenta uma prática centrada na técnica e na linearidade, voltada para a repetição e a decodificação. O Diário de Classe 2, por sua vez, amplia essa base com temas contextualizados, práticas avaliativas estruturadas e propostas mais diversificadas.

Essa diferença metodológica é significativa, pois revela dois modos distintos de conceber o ensino da leitura: como exercício técnico, voltado à automatização da decodificação, ou como prática social, vinculada à construção de sentido e à inserção em contextos de linguagem com significado. O Diário de Classe 1 adere ao primeiro

modelo, enquanto o Diário de Classe 2, ainda que incipientemente, caminha na direção de práticas que se aproximam do letramento.

A seguir, essas práticas serão confrontadas com os materiais do Programa Educa Juntos, buscando identificar em que medida estão alinhadas ao que é prescrito pelo programa e como contribuem para a formação do tipo de leitor que a política pública estadual espera por meio da Avaliação de Fluência.

Apresenta-se, portanto, um cotejamento entre as práticas pedagógicas registradas nos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras e as orientações do Programa, a fim de evidenciar pontos de convergência, distanciamento ou apropriação crítica entre o que é prescrito institucionalmente e o que é efetivamente vivenciado na prática docente.

5. REGISTROS DOCUMENTAIS FRENTE ÀS POLÍTICAS DA PROVA DE FLUÊNCIA EM LEITURA

A análise dos Diários de Classe das professoras alfabetizadoras foi conduzida à luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007; Jodelet, 2001) e da Análise do Discurso (Pêcheux, 1975; Orlandi, 2005), permitindo examinar como os registros documentais produzem sentidos sobre o ensino da leitura. Seguindo a perspectiva qualitativa indicada por Minayo (2015), compreende-se que tais registros não somente descrevem atividades, mas expressam valores, significados e modos de interpretar a prática docente no contexto das políticas públicas. Essa abordagem possibilita apreender dimensões que ultrapassam o conteúdo explícito, revelando como as representações das professoras se articulam às diretrizes institucionais e aos desafios vividos no processo de alfabetização.

Nos registros do Diário de Classe 1, predomina a representação da leitura como processo técnico de decodificação, marcado pela repetição de listas silábicas, leitura de palavras isoladas e frases curtas. O discurso é recorrente e uniforme, indicando pouco deslocamento ao longo do ano. Esse padrão, em termos discursivos, aponta para uma naturalização da leitura como reconhecimento gráfico-fonêmico, sem abertura para práticas sociais de linguagem. O silêncio sobre gêneros variados, interpretação de enredos ou produção textual reforça essa visão restrita.

Em termos de representação social, pode-se inferir que a leitura, para essa docente, está ancorada no modelo tradicional de alfabetização. O que é “sabido” e “compartilhado” em sua prática é a ideia de que ler é pronunciar corretamente o que está escrito. Tal representação, na acepção de Jodelet (2001), funciona como uma matriz de sentido que organiza suas ações, mesmo sem ser declarada explicitamente.

Já os registros do Diário de Classe 2, embora também iniciem com uma estrutura fonético-silábica, evidenciam rupturas e deslocamentos discursivos que sinalizam outras representações. A presença de narrativas, personagens, reconstrução de histórias, dramatizações e produção escrita orientada revela a compreensão mais ampla da leitura como parte do processo de construção de sentido. A professora propõe que os alunos falem sobre sentimentos dos personagens, reordenem acontecimentos e criem frases com base em imagens. Essas práticas dão lugar ao leitor como sujeito ativo da linguagem.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, há aqui um movimento de heterogeneidade discursiva: a professora, mesmo numa estrutura tradicional, tensiona essa lógica ao introduzir práticas que valorizam o uso social e afetivo da leitura. A repetição de certas formas didáticas é atravessada por inserções mais significativas, que apontam para a leitura como vivência e interpretação.

Essas distinções entre as ações das docentes em relação ao ensino da leitura ficam ainda mais visíveis quando comparadas à proposta do Programa Educa Juntos. Os Cadernos do 2º ano orientam para práticas fonético-silábicas, mas articuladas à leitura de gêneros variados, à produção textual e ao trabalho com sentimentos, oralidade e escuta. Nesse sentido, nenhuma professora se apropria integralmente do que é proposto, mas o Diário de Classe 2 representa a leitura de forma mais próxima daquilo que Soares (2003) define como letramento: a inserção dos sujeitos em práticas sociais de linguagem com sentido.

Essa diferença nas representações pode ser explicada, em parte, pela forma como as professoras significam sua atuação frente às demandas institucionais. Enquanto uma reafirma o modelo tradicional como único caminho possível, a outra demonstra certa margem de reinvenção, ainda que nos limites impostos pelas políticas de avaliação e pelas pressões de rendimento. Como aponta Orlandi (2005), todo dizer é atravessado por uma memória discursiva que o antecede — e é nessa tensão entre o já-dito e o dizer possível que se constrói o gesto interpretativo do professor onde é possível captar os sentidos atribuídos à avaliação de fluência.

Essa opera como um instrumento técnico de medição do desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, mais do que um mecanismo de diagnóstico, assume, no cotidiano das escolas, um papel regulador que influencia diretamente as práticas docentes e suas representações sobre o que significa avaliar e ensinar a ler. Segundo Luckesi (2005), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, funcionando como um processo formativo e emancipador. Todavia, quando orientada por uma lógica de controle e padronização, tende a restringir o trabalho pedagógico a objetivos mensuráveis, descolando-se do sentido mais amplo da formação humana.

Nos Diários de Classe analisados, observa-se que ambas as professoras incluem atividades que priorizam a decodificação, a leitura de palavras e a precisão na oralidade. O Diário de Classe 1, em particular, estrutura suas atividades avaliativas com foco quase exclusivo na verificação da leitura correta de sílabas e palavras, sem

espaço para interpretação, produção textual ou exploração de sentidos. Esse padrão revela uma representação da avaliação como instrumento de verificação do domínio técnico da leitura — ideia que se aproxima da lógica da Avaliação de Fluência. Ainda que não se registre, nos diários, o uso de pseudopalavras ou o treino cronometrado da leitura, a ênfase na automatização da leitura indica que a prova influencia, ainda que indiretamente, suas escolhas avaliativas.

Já o Diário de Classe 2, embora apresente maior diversidade de instrumentos e objetivos nas suas avaliações, também mantém o foco predominante na leitura literal. Suas propostas incluem questões subjetivas, construção de frases e reconhecimento de elementos narrativos, indicando uma tentativa de ampliar o escopo avaliativo. No entanto, não há evidência de que os critérios da Avaliação de Fluência — como prosódia, tempo de leitura ou leitura de vocábulos inventados — estejam sendo abordados em sala de aula. Isso sugere uma representação ambígua da prova: por um lado, como exigência institucional a ser cumprida; por outro, como referência que não se integra organicamente à prática cotidiana da professora.

A análise do discurso presente nos registros evidencia que, embora a Avaliação de Fluência seja parte do cenário educacional no qual as professoras atuam, seus sentidos não são uniformemente apropriados. O silêncio sobre a estrutura da prova, especialmente sobre as pseudopalavras, indica uma possível resistência discursiva. Segundo Orlandi (2005), o que se silencia é tão revelador quanto o que se diz. Nesse caso, o não-dito revela um distanciamento entre o que se prescreve institucionalmente e o que se legitima como avaliação significativa no cotidiano da alfabetização.

Assim, as representações das professoras sobre avaliação se organizam em torno da leitura como habilidade técnica e mensurável, mas também como prática que demanda adaptação às exigências externas, nem sempre compatíveis com o processo formativo que os materiais oficiais do próprio programa sugerem. A Avaliação de Fluência, nesse contexto, aparece como elemento de tensão porque orienta a prática, mas também é reinterpretada, omitida ou adaptada em função dos sentidos que cada docente atribui à sua função de alfabetizar. É justamente nos registros documentais produzidos em diálogo com as políticas públicas que o posicionamento das professoras alfabetizadoras pode ser compreendido, na medida em que revelam suas representações acerca das diretrizes institucionais que regulam suas práticas. Assim, as análises dos Diários de Classe, cotejadas com os materiais do Programa Educa Juntos (Quadro 2, item 5.4) e com a descrição geral das práticas

pedagógicas (Quadro 1, item 5.3), permitem inferir modos particulares de adesão, apropriação ou resistência às orientações emanadas da política educacional vigente

O Diário de Classe 1 apresenta uma adesão mais passiva às prescrições institucionais, operando majoritariamente com a estrutura fonético-silábica esperada, sem incorporar consistentemente as propostas mais amplas do Programa Educa Juntos. Seu discurso didático, conforme observado nos registros, reflete uma prática homogênea, técnica, com foco na automatização da leitura. O uso repetitivo de listas, a ausência de gêneros diversos e a não articulação com os temas do cotidiano da turma apontam para uma representação da política educacional como algo a ser cumprido formalmente, mas não necessariamente refletido ou reapropriado. Essa postura revela, segundo Orlandi (2005), um discurso de silenciamento do sujeito frente à força da institucionalização.

Todavia, a análise evidencia uma contradição estrutural que atravessa o próprio Programa Educa Juntos. Enquanto o discurso oficial dos Cadernos enuncia princípios progressistas, vinculados ao letramento e ao uso social da linguagem, a Prova de Fluência que integra o mesmo conjunto de políticas privilegia dimensões mecânicas da leitura, como decodificação, precisão e velocidade. Nessa perspectiva, a prática mais tradicional do Diário de Classe 1, ao enfatizar a automatização silábica e fonética, aproxima-se de forma mais direta dos critérios efetivamente avaliados pela Prova. Em contrapartida, práticas docentes mais alinhadas ao discurso do Programa — orientadas para o letramento e para o trabalho com gêneros textuais — acabam correspondendo mais ao ideal pedagógico prescrito do que ao instrumento avaliativo aplicado. Assim, cada professora se aproxima de um dos polos dessa contradição: de um lado, a adequação ao discurso oficial; de outro, a adequação à avaliação oficial.

Esse descompasso entre o que é enunciado e o que é mensurado revela a tensão constitutiva das políticas educacionais contemporâneas, em que objetivos formativos amplos coexistem com instrumentos avaliativos padronizados e restritivos. Tal cenário corrobora análises críticas sobre a avaliação em larga escala, entendida não somente como instrumento diagnóstico, mas também como mecanismo de responsabilização e de conformação das práticas docentes (Freitas et al., 2012; Saul, 2014).

Já o Diário de Classe 2 posiciona-se de forma mais ativa e relacional. Embora também trabalhe com a progressão fonético-silábica indicada pelo programa, amplia suas ações com atividades de leitura e escrita que envolvem narrativas, construção

de sentido, dramatizações e produção textual. Conforme apontado no Quadro 2, suas práticas se aproximam em maior grau das orientações do material oficial. No entanto, mesmo diante de uma adesão mais ampla ao Programa Educa Juntos, suas escolhas demonstram um movimento de apropriação crítica, no qual os conteúdos são adaptados e contextualizados à realidade dos alunos, com espaço para a subjetividade e a oralidade.

A diferença entre as docentes torna visível que o posicionamento frente à política não é uniforme, nem determinado apenas por imposição externa. Ao contrário, como apontam Ball (2001)⁴⁶ e Apple (2003)⁴⁷, os professores são sujeitos interpretativos das políticas públicas — e nelas atuam com graus variados de conformidade, adaptação ou resistência, influenciados por suas crenças, experiências e pelas condições materiais e simbólicas em que trabalham.

No caso do Diário de Classe 1, a presença da Avaliação de Fluência parece operar como força disciplinadora, deslocando o foco das práticas para os critérios de rendimento técnico, mesmo que não se declare diretamente tal influência. No caso do Diário de Classe 2, há uma tentativa de dialogar com as diretrizes institucionais, mas sem abdicar de práticas que valorizem o texto, o imaginário e a expressão dos estudantes. Ambos os posicionamentos, ainda que diferentes, são expressões da mesma tensão: como ensinar com sentido diante de uma política que avalia pela decodificação.

Assim, os dados sugerem que a política pública, materializada no Programa Educa Juntos e na Avaliação de Fluência, não se inscreve de maneira linear nas práticas docentes. Ela é, antes, interpretada, ajustada e muitas vezes silenciada — produzindo efeitos diferentes conforme o modo como os sujeitos a incorporam. A análise das práticas demonstra haver, ao mesmo tempo, reprodução e reinterpretação, revelando a complexidade do trabalho docente diante de uma política que combina prescrição curricular, controle avaliativo e um discurso de autonomia pedagógica que, na realidade, é frequentemente limitado pelas exigências de padronização.

46 Stephen J. Ball discute “reformas, mercado e performatividade”, justamente o conceito que fundamenta a ideia de que políticas são reinterpretadas pelos professores e operam por meio do controle simbólico e da performatividade.

47 Educação e Poder, onde Michael W. Apple discute a reprodução ideológica e a resistência docente frente às políticas curriculares e avaliativas.

No quadro seguinte, apresenta-se uma síntese interpretativa das quatro categorias analíticas já discutidas.

Quadro 2 - Representações: professoras, Programa Educa Juntos e Avaliação de Fluência

Categoria	Diário de Classe 1	Diário de Classe 2	Programa Educa Juntos	Avaliação de Fluência
1. Concepções de leitura e letramento	Leitura como decodificação técnica. Trabalha com sílabas e palavras isoladas, sem articulação com gêneros ou sentidos.	Leitura como construção de sentido. Articula textos narrativos, oralidade e produção escrita.	Valoriza decodificação com sentido. Propõe leitura com gêneros variados e atividades contextualizadas.	Foca na leitura oral precisa e rápida. Ênfase na decodificação fonológica.
2. Sentidos atribuídos à avaliação.	Avaliação como verificação de desempenho técnico. Formato repetitivo e restrito à leitura de palavras.	Avaliação mais diversificada. Inclui compreensão literal, vocabulário e escrita orientada.	Avaliação formativa, integrada ao processo de leitura com sentido.	Avaliação externa, padronizada e classificatória. Uso de pseudopalavras e tempo.
3. Posicionamento frente às políticas públicas.	Adesão passiva. Cumpre o mínimo do prescrito, sem apropriação crítica ou adaptação.	Apropriação seletiva e adaptativa. Tensiona a política com práticas mais amplas.	Proposta articulada à BNCC, com espaço discursivo para a autonomia docente.	Instrumento de controle externo. Define metas e perfis com base em desempenho técnico.
4. Tensionamentos entre o prescrito e o vivido.	Aderência formal ao prescrito, mas sem preparo específico para a prova. Alinhamento parcial e silencioso.	Aproxima-se da proposta dos cadernos, mas não contempla os critérios da prova.	Contradiz a prova: não apresenta pseudopalavras nem leitura cronometrada.	Exige habilidades não previstas no material oficial. Tensiona a prática com foco em desempenho.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

O quadro permite visualizar as diferentes representações construídas pelas professoras alfabetizadoras em relação à leitura, à avaliação e às políticas públicas educacionais, em diálogo — ou em tensão — com os referenciais institucionais do Programa Educa Juntos e da Avaliação de Fluência.

Por sua vez, dando continuidade à sistematização dos dados, o Quadro 4 apresenta um cotejamento entre as práticas docentes, os materiais do Programa Educa Juntos e as exigências da Avaliação de Fluência. Buscar-se-á evidenciar a existência — ou ausência — de convergência entre esses três pilares que sustentam o cotidiano das professoras alfabetizadoras. Esse confronto permite visualizar o que é prescrito, o que é efetivamente praticado e o que é avaliado pelas políticas públicas.

Quadro 3 – Comparativo entre o Prescrito, o Vivido e o Avaliado

Categoria	Práticas Docentes	Programa Educa Juntos	Prova de Fluência
Formas de avaliação	Diário de Classe 1: avaliação repetitiva, técnica. Diário de Classe 2: avaliações diversificadas e articuladas ao conteúdo.	Avaliação formativa e diagnóstica, mas sem leitura de pseudopalavras.	Avaliação padronizada, externa e classificatória. Uso de pseudopalavras e tempo.
Adaptação ao contexto	Diário de Classe 1: prática homogênea. Diário de Classe 2: adaptação às realidades da turma.	Propostas abertas à contextualização e adaptação.	Sem margem para adaptação; aplicação padronizada.
Alinhamento com a Prova de Fluência	Ambas apresentam práticas que não incluem pseudopalavras nem leitura cronometrada. Não há preparo específico evidente.	Não contempla práticas diretamente ligadas à Prova de Fluência, como cronometragem ou pseudopalavras.	Exige habilidades não previstas nos cadernos e pouco desenvolvidas nas práticas observadas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Ao confrontar as práticas docentes observadas, os materiais oficiais do Programa Educa Juntos e os critérios exigidos pela Avaliação de Fluência, evidencia-se que existem descompassos que revelam contradições estruturais nas políticas de alfabetização.

Ao analisá-lo, nota-se que, embora o Programa Educa Juntos proponha uma abordagem equilibrada entre decodificação e leitura com sentido, os cadernos oficiais não contemplam os elementos que caracterizam a Prova de Fluência — como a leitura cronometrada e as pseudopalavras. Por sua vez, as professoras alfabetizadoras, cada uma à sua maneira, desenvolveram práticas que tampouco preparam diretamente os alunos para os critérios avaliativos oficiais. Esse desalinhamento — entre o que se prescreve, o que se pratica e o que se avalia — não é somente técnico, mas político

e epistemológico. Ele tensiona a ação docente, fragmenta os sentidos do letramento e ameaça reduzir o processo de alfabetização a uma lógica performativa.

No quadro 5, a seguir, sintetizam-se as representações das professoras alfabetizadoras a partir das quatro categorias analíticas. Com ele, encerra-se o percurso interpretativo da pesquisa, ressaltando os sentidos subjetivos construídos pelas docentes frente às múltiplas exigências institucionais.

Quadro 4 – Representações das Professoras: o Prescrito e o Vívdo

Categoria Analítica	Diário de Classe 1	Diário de Classe 2
Concepções de leitura e letramento	Concepção de leitura centrada na decodificação técnica, com ênfase em sílabas e palavras isoladas, sem articulação sistemática com gêneros textuais ou construção de sentidos. Ajusta-se mais diretamente aos critérios mensurados pela Prova de Fluência, como precisão, velocidade e automatização.	Concepção de leitura vinculada à construção de sentidos, ao trabalho com gêneros textuais e à valorização da oralidade e da produção escrita. Ajusta-se mais ao discurso pedagógico dos Cadernos do Programa Educa Juntos, que enfatizam o letramento e o uso social da linguagem.
Sentidos atribuídos à avaliação	Avaliação compreendida como verificação técnica, baseada em exercícios repetitivos de leitura de palavras e listas silábicas. Privilegia a mensuração de habilidades de decodificação.	Avaliação concebida de forma diversificada, incluindo compreensão, vocabulário e produção escrita, articulando diferentes instrumentos de verificação com práticas de leitura e escrita em contextos significativos.
Posicionamento frente às políticas públicas	Cumprimento formal das diretrizes institucionais, com adesão predominantemente passiva e limitada apropriação crítica. Ajusta-se de modo mais direto à lógica avaliativa da Prova de Fluência, ainda que não dialogue integralmente com o discurso oficial dos Cadernos.	Apropriação seletiva e reflexiva das orientações do Programa, adaptando-as às necessidades concretas da turma. Ajusta-se de forma mais próxima ao discurso oficial do Programa, especialmente no que se refere à ênfase no letramento como práticas sociais de leitura e escrita.
Tensionamentos entre o prescrito e o vivo.	Demonstra coerência parcial com o prescrito, ao priorizar práticas tradicionais que, embora não incorporem o discurso progressista do Programa, respondem diretamente às exigências da Prova de Fluência.	Demonstra tentativa de conciliar o prescrito com a prática, ao alinhar-se ao discurso progressista dos Cadernos, mas sem contemplar plenamente os critérios da Prova de Fluência. Essa distância evidencia a contradição estrutural entre o discurso pedagógico oficial e o instrumento avaliativo aplicado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise comparativa permite observar que, embora apresentem práticas distintas, ambas as professoras seguem formas de prescrição institucional: o Diário de Classe 1 aproxima-se dos critérios exigidos pela Prova de Fluência, ao enfatizar a decodificação técnica e a automatização da leitura; já o Diário de Classe 2 se alinha mais ao discurso pedagógico dos Cadernos do Programa Educa Juntos, ao privilegiar a leitura como construção de sentido e o uso social da linguagem. Essa correspondência diferenciada evidencia a contradição interna das políticas educacionais: enquanto o Programa sustenta, em seus documentos, um discurso progressista vinculado ao letramento, o instrumento avaliativo que o acompanha valoriza a dimensão técnica e mecânica da leitura. Assim, o Diário de Classe 1 responde mais diretamente à avaliação oficial, enquanto o Diário de Classe 2 responde ao discurso institucional, revelando como a prática docente se desdobra a partir de orientações oficiais que, em si mesmas, já são tensionadas e contraditórias.

De maneira sistemática, esses quadros evidenciam a complexidade das percepções das docentes responsáveis pela alfabetização, considerando que esta investigação se insere em um contexto de discussão mais abrangente acerca da fluência de leitura, do letramento e da avaliação.

Estudos como os de Medeiros, Manfré e Shimazaki (2021), Viana (2016), Cardoso-Martins e Navas (2017), Hickmann e Guimarães (2024), Soares (2010) e Marchesoni e Shimazaki (2021) oferecem contribuições valiosas para a compreensão desses processos, ao explorarem aspectos relacionados à implementação de políticas públicas, à adequação das metas curriculares, à construção de materiais pedagógicos e às práticas docentes de avaliação da fluência. Cada um desses trabalhos, com suas especificidades e recortes metodológicos, amplia o debate acadêmico e fortalece a base teórica sobre o tema.

No entanto, o presente estudo, ainda que modesto em sua abrangência, revela aspectos significativos da prática pedagógica do cotidiano da sala de aula. Ao analisar os registros documentais e cotejá-los com os materiais do Programa Educa Juntos e com os parâmetros da Avaliação de Fluência, constatou-se uma distância concreta entre o que é prescrito e o que ocorre no cotidiano escolar. Os materiais do Programa, embora elaborados com o propósito de apoiar a alfabetização e o letramento, não evidenciam uma correspondência plena e direta com os parâmetros específicos da avaliação formal. As professoras, por sua vez, concentram seus esforços no ensino direto da leitura e da escrita, orientadas por saberes práticos e pelas necessidades

concretas de seus alunos, sem fazer menções explícitas às diretrizes do programa ou às metas institucionais. Essa constatação não desmerece as contribuições dos estudos destacados; ao contrário, evidencia que, mesmo diante de um referencial teórico consolidado, a prática pedagógica ainda se constrói em meio a tensões entre políticas, materiais e realidade escolar. Assim, mesmo reconhecendo as limitações do recorte desta pesquisa, essa investigação ilumina aspectos do cotidiano da escola pública que precisam ser compreendidos e considerados na formulação e no aprimoramento de políticas públicas e formações docentes voltadas à alfabetização e à fluência leitora.

Diante do que foi sistematizado e interpretado nesta análise, fica evidente a complexidade do fazer docente, atravessado por tensões entre as prescrições institucionais e a realidade prática do cotidiano escolar. A sistematização dos dados e o cotejamento com o Programa Educa Juntos e a Avaliação de Fluência revelaram não somente um distanciamento entre o que é proposto e o que é realizado, mas também evidenciam que não se trata somente de um distanciamento entre o que é proposto e o que é realizado, mas de uma discrepância entre as próprias políticas públicas em vigor. O Programa Educa Juntos sustenta um discurso pedagógico progressista, orientado para o letramento e o uso social da linguagem, enquanto a Avaliação de Fluência opera segundo parâmetros técnicos e padronizados, voltados à decodificação e à automatização da leitura. Essa incongruência faz com que cada professora se alinhe a um dos polos institucionais: o Diário de Classe 1 corresponde mais diretamente ao que é medido pela avaliação, ao passo que o Diário de Classe 2 se aproxima das concepções enunciadas nos documentos do Programa. Tal cenário revela não somente tensões entre prescrito e vivido, mas também a autonomia e a resiliência das professoras alfabetizadoras frente às condições concretas de trabalho, que exigem conciliar orientações contraditórias em seu fazer pedagógico cotidiano.

Para compreender de forma mais detalhada como essas tensões se materializam nos registros, torna-se necessário cotejar os Diários de Classe com o material prescrito pelo Programa Educa Juntos. É nesse movimento comparativo que se evidenciam aproximações e distanciamentos entre as práticas docentes e as orientações oficiais, possibilitando analisar de que modo cada professora se apropria — ou resiste — às diretrizes propostas.

Os cadernos analisados apresentam uma organização didática estruturada em torno de eixos como consciência fonológica, fluência leitora e apropriação progressiva

da linguagem escrita. Sua proposta metodológica combina atividades lúdicas, sequências com gêneros textuais diversos, exercícios gramaticais contextualizados e incentivo à oralidade e à escuta ativa. Ainda que haja um forte componente fonético — silábico na organização das unidades, o material não se limita à decodificação. Ele orienta o trabalho com sentidos, sentimentos, produção textual e inserção dos estudantes em práticas sociais de linguagem, o que o aproxima da perspectiva de — letramento defendida por Soares (2003; 2020).

O Diário de Classe 1 adota uma prática centrada na aplicação sequencial de listas silábicas e leitura de palavras isoladas, evidenciando um uso restrito da abordagem fonético-silábica. Embora esse movimento dialogue com a organização inicial dos cadernos, a ausência de propostas interpretativas, de diversidade textual e de produção escrita sugere uma apropriação parcial e tecnicista dos objetivos do programa. Suas avaliações, aplicadas individualmente ao longo do ano, consistem em atividades focadas na leitura de palavras, identificação silábica, reconhecimento de elementos narrativos simples e aspectos gramaticais elementares. Os instrumentos seguem formato semelhante às atividades regulares, sem variações, indicando uma concepção de avaliação vinculada à verificação do domínio técnico da leitura.

O Diário de Classe 2 também se baseia na lógica fonético-silábica, mas amplia suas práticas ao incorporar gêneros narrativos, produção textual orientada, atividades lúdicas, jogos de linguagem e temas do cotidiano. Embora os registros não indiquem o uso direto dos cadernos do Programa, suas escolhas metodológicas evidenciam maior sintonia com a proposta global do material, especialmente quanto à valorização da leitura com sentido, da expressão oral e da diversidade de experiências de linguagem. Suas avaliações são aplicadas regularmente, com instrumentos mais estruturados, contendo questões objetivas e subjetivas que contemplam leitura, vocabulário, gramática e compreensão de enredos. Essa sistematização revela uma concepção avaliativa mais ampla, ainda que predominantemente literal.

Em ambas as práticas, observa-se a influência da Avaliação de Fluência aplicada pela SEED — PR, cujo foco principal está na decodificação de palavras e pseudopalavras lidas em voz alta, com ênfase na precisão, velocidade e expressividade. Embora os cadernos do programa apresentem atividades de leitura em voz alta e valorizem a fluência, não há, neles, exercícios voltados à leitura de pseudopalavras ou ao controle do tempo de leitura. Essa divergência metodológica entre o material formativo e a lógica avaliativa pode induzir as professoras a

priorizarem a decodificação automática, ainda que isso contrarie parcialmente a proposta mais ampla dos próprios cadernos.

No entanto, conforme afirma Soares (2003), limitar o ensino da leitura à decodificação reduz a experiência leitora a um ato mecânico, empobrecendo sua função social e cognitiva. Os dados analisados indicam que ambas as professoras operam dentro de um modelo de alfabetização tradicional, mas o Diário de Classe 2 apresenta elementos que se aproximam de práticas de letramento, ao passo que o Diário de Classe 1 se mantém restrita à alfabetização técnica. A forma como constroem e aplicam suas avaliações revela, portanto, sentidos distintos atribuídos à fluência: ora como automatismo da leitura, ora como parte de um processo mais amplo de apropriação da linguagem.

O quadro a seguir sintetiza o cotejamento entre o Programa, as práticas das professoras e os eixos metodológicos observados.

Quadro 5 – Cotejamento: Educa Juntos e o Diários das Professoras

Elemento analisado	Programa Educa Juntos	Diário de Classe 1	Diário de Classe 2
Ênfase metodológica	Enfoque fonético-silábico com consciência fonológica, fluência e leitura práticas sociais de linguagem	Aplicação técnica do método silábico; foco em listas e decodificação isolada.	Base fonético-silábica ampliada com narrativas, jogos, produção escrita e oralidade
Tipos de texto trabalhados	Gêneros variados: canções, contos, receitas, tirinhas, piadas	Palavras e frases simples; ausência de diversidade textual.	Textos com personagens, enredos, temas afetivos e sociais.
Práticas de leitura e escrita.	Leitura em voz alta, dramatização, produção escrita orientada.	Leitura como verificação técnica; escrita de palavras.	Leitura com reconstrução de sentido e escrita com apoio de imagens e enredos.
Formas de avaliação	Diagnóstica e formativa, mas sem leitura de pseudopalavras	Avaliações aplicadas individualmente; foco em leitura e gramática básica; formato repetitivo e técnico.	Avaliações regulares com questões objetivas e subjetivas, articuladas aos conteúdos trabalhados.
Adaptação ao contexto	Propostas abertas para contextualização e vivências dos alunos.	Prática homogênea; sem evidências de adaptação	Propostas diversificadas e ajustadas à heterogeneidade da turma.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise comparativa entre o material do Programa Educa Juntos e as práticas docentes evidenciaram diferentes formas de apropriação do currículo prescrito. Enquanto o Diário de Classe 1 mantém-se atrelado a um modelo técnico de alfabetização, centrado na decodificação e na homogeneidade das propostas, o Diário de Classe 2 revela maior flexibilidade didática, diversidade textual e preocupação com o sentido do que se lê e se escreve. Ainda assim, ambas demonstram tensionamentos entre o que é orientado pelos cadernos, o que é exigido pela Avaliação de Fluência e o que se realiza na prática cotidiana. Essas contradições, que atravessam a política, o discurso e o fazer pedagógico, serão discutidas na próxima seção, à luz das categorias analíticas definidas nesta pesquisa, possibilitando o confronto entre os dados empíricos e os referenciais teóricos previamente discutidos.

As considerações finais, que seguem, buscarão amarrar essas análises à luz da questão de pesquisa, refletindo sobre as contradições, as potencialidades e os desafios identificados. A partir dessa sistematização crítica, as considerações finais buscam responder à pergunta de pesquisa que orientou esta investigação, interpretando os achados à luz do campo educacional e de suas contradições estruturais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender de que forma as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Armando João Bateloqui, no município de Guairaçá-PR, constroem suas representações sobre leitura, avaliação e políticas educacionais, a partir da articulação, ou da ausência dela, entre os materiais do Programa Educa Juntos, a Prova de Fluência em Leitura, os Diários de Classe e os registros pedagógicos produzidos.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter documental, analisou os Diários de Classe de duas professoras alfabetizadoras do 2º ano, em articulação com os Cadernos do Programa Educa Juntos (Volumes 1 e 2) e com os documentos e descritores da Prova de Fluência da SEED-PR. O processo analítico envolveu leitura flutuante, categorização e interpretação dos registros, buscando identificar regularidades de sentido e compreender as representações construídas pelas docentes acerca da leitura, da avaliação e das políticas educacionais. Essa abordagem, fundamentada nos princípios da análise de conteúdo e na perspectiva qualitativa de interpretação, permitiu compreender os discursos docentes como espaços de produção de sentidos atravessados por memórias, disputas simbólicas e condicionamentos institucionais.

As análises foram estruturadas em quatro categorias: concepções de leitura e letramento; significados atribuídos à avaliação; posicionamentos em relação às políticas públicas; e tensões entre o prescrito e o vivido. A partir delas, foi possível triangular os dados empíricos com os referenciais oficiais e a literatura especializada, garantindo coerência analítica e densidade interpretativa. As categorias emergiram da leitura dos registros sendo sistematizadas conforme os eixos temáticos observados durante a análise, em consonância com os procedimentos da análise de conteúdo.

Os resultados revelaram a existência de representações distintas entre as duas professoras analisadas. A primeira apresenta uma visão tecnicista da leitura, voltada à decodificação fonética, à automatização e à avaliação, evidenciando adesão passiva às políticas institucionais. A segunda constrói registros mais abertos ao letramento como construção de sentido, propondo atividades que dialogam com os gêneros discursivos, a oralidade e a expressão subjetiva dos estudantes — ainda que sem incorporar plenamente os critérios da avaliação.

A Prova de Fluência aparece nos registros docentes de forma fragmentada e ambígua. Ainda que seus procedimentos específicos — como a leitura de pseudopalavras e a cronometragem — não estejam formalmente descritos, sua lógica orienta, de modo implícito, a organização de atividades centradas na precisão técnica e na velocidade da leitura. Essa presença silenciosa revela um mecanismo de regulação que atua não somente pelo que se impõe, mas também pelo que se omite: o não dito exerce força sobre a prática e define significados. Tal funcionamento evidencia o modo como as políticas de avaliação moldam práticas e sentidos docentes, mesmo quando não se apresentam explicitamente como referência. Nesse movimento, a avaliação deixa de funcionar como instrumento de formação e passa a operar como estratégia de controle, deslocando o foco do aprendizado para o desempenho mensurável.

Ao relacionar os registros de sala de aula com os Cadernos do Programa Educa Juntos, observa-se que, embora esses materiais proponham abordagens de leitura mais integradas e contextualizadas, eles não oferecem subsídios diretos para preparar os alunos segundo os critérios da Prova de Fluência. Essa distância entre o que é prescrito, o que é registrado e o que é avaliado gera um cenário de fragmentação, no qual o professor precisa constantemente mediar exigências contraditórias: ensinar com sentido ou treinar para o teste.

Esse dilema ultrapassa o campo pedagógico e alcança o plano epistemológico, pois redefine o papel da avaliação, reduz a autonomia docente e enfraquece o compromisso com registros pedagógicos que expressem o real processo de aprendizagem. Mesmo assim, os dados indicam que as professoras não reproduzem mecanicamente as determinações externas: elas interpretam, adaptam e constroem significados a partir de suas experiências e contextos de trabalho, revelando que a política só se efetiva quando ganha sentido nas práticas cotidianas de quem a realiza.

Entende-se que as representações das professoras alfabetizadoras sobre leitura, avaliação e políticas educacionais são construídas em meio a tensões estruturais. A articulação entre os materiais do Programa Educa Juntos, a Prova de Fluência e os registros docentes ocorrem de maneira limitada e conflituosa, revelando a necessidade de reorientações na política de alfabetização do Estado do Paraná. É imprescindível que os instrumentos avaliativos dialoguem efetivamente com os princípios que regem os materiais didáticos e com a complexidade dos registros

produzidos pelos professores, sob pena de se manter um sistema desconectado, que cobra resultados sem garantir condições reais para alcançá-los.

A avaliação, nesse sentido, não deve ser reduzida a uma medida de desempenho, mas compreendida como ação mediadora no processo educativo, voltada não para responder a pressões por resultados, mas para assegurar a qualidade efetiva na aquisição das ferramentas fundamentais da escolarização: a leitura e a escrita.

Além disso, os resultados desta pesquisa permitem iluminar uma contradição estrutural presente na política de alfabetização analisada: enquanto o Programa Educa Juntos propõe materiais que enfatizam práticas contextualizadas, diversidade textual e construção de sentido, a Avaliação de Fluência opera segundo uma lógica reducionista, convertendo a leitura em desempenho mensurável e em velocidade de decodificação. Essa tensão evidencia que a política, em sua materialidade, tende menos a promover aprendizagem e mais a condicionar práticas docentes a critérios avaliativos estreitos. Como demonstram os registros analisados, quando a avaliação se sobrepõe à compreensão, o ensino passa a ser organizado para atender aos indicadores e não às necessidades formativas dos estudantes.

Essa contradição também se manifesta na aparente melhoria dos resultados divulgados pelo Estado. Embora os índices oficiais apontem avanços na fluência leitora, os dados desta pesquisa sugerem limites significativos a tais interpretações. A ausência de coerência entre as propostas pedagógicas do Programa e o instrumento avaliativo, bem como a seletividade das práticas adotadas pelas professoras, revelam que esses resultados podem refletir um movimento de adequação técnica às exigências da prova — e não necessariamente um avanço efetivo na formação de leitores. Em outras palavras, a elevação dos índices pode indicar maior familiaridade dos alunos com o formato da avaliação e maior ênfase docente na decodificação, sem corresponder a um desenvolvimento abrangente da competência leitora.

Com isso, reafirma-se que a política pública não se inscreve linearmente nas práticas escolares. Ela é reinterpretada, tensionada, ajustada e, por vezes, contraditada. Este estudo contribui, assim, para problematizar os limites de políticas avaliativas que, ao priorizarem indicadores de desempenho, correm o risco de desconsiderar a complexidade da alfabetização e o papel crucial do professor como sujeito intelectual do processo educativo. Os achados reforçam a necessidade de políticas que articulem, de forma coerente, materiais, formação, condições de trabalho

e instrumentos avaliativos, a fim de garantir que o direito à alfabetização seja cumprido em sua integralidade — e não apenas convertido em números de sucesso.

Um aspecto que emergiu ao longo da pesquisa, ainda que não aprofundado neste estudo, refere-se à participação de instituições privadas na produção e difusão de materiais pedagógicos utilizados pelo Programa Educa Juntos, cuja mantenedora é a Fundação Lemann. Esse dado abre um campo relevante para futuras investigações, sobretudo no que concerne à relação entre políticas públicas de alfabetização e a presença de atores não estatais na definição de diretrizes educacionais. Embora não tenha constituído o foco central desta dissertação, tal elemento demonstra a necessidade de pesquisas que problematizem de forma mais ampla a influência de fundações e institutos privados na formulação das políticas de alfabetização no Brasil.

Esta pesquisa reitera a importância de valorizar o professor como sujeito epistêmico e político. Seus registros não são meros reflexos de diretrizes, mas espaços de disputa, invenção e construção de sentidos. Reconhecer essa complexidade é condição para o avanço de políticas educacionais mais justas, dialógicas e formativas.

Ainda que limitada em seu recorte, a investigação reafirma que a formação é o fator que efetivamente determina os registros e as escolhas docentes. No entanto, é preciso evitar reduzi-la a um conjunto de prescrições ou discursos normativos que pretendem dizer ao professor o que deve fazer. Essa compreensão dialoga com concepções formativas que entendem a docência como prática reflexiva e transformadora, na qual o saber pedagógico se constrói pela experiência e pela significação. Formação crítica é aquela que toca o âmago do sujeito, que não apenas informa, mas transforma; que não apenas apresenta métodos, mas convence pela experiência, pela prática, pelo significado real.

Nenhuma política, por mais bem-intencionada, conseguirá transformar a ação docente se não for capaz de modificar as crenças, percepções e sentidos que o professor atribui ao seu fazer cotidiano. A mudança não se dá por decreto, nem por cursos ou cartilhas, mas por um processo interno que convence e comove, que revela o valor prático daquilo que se propõe e que conecta o discurso à realidade concreta do cotidiano escolar. O professor só altera sua prática quando, de modo consciente, reconhece a validade prática e ética de um novo caminho. Caso contrário, tudo permanecerá no nível do discurso, sem se enraizar na ação cotidiana.

Essa constatação, longe de negar as políticas educacionais ou os avanços da literatura acadêmica, constitui um convite à reflexão sobre a complexidade do fazer docente e sobre a necessidade de repensar a formação de forma mais profunda, dialogada e sensível. O chão da escola é um espaço vivo, dinâmico e repleto de tensões, no qual o que se propõe precisa, antes de tudo, fazer sentido. Assim, espera-se que esta pesquisa contribua, ainda que modestamente, para iluminar caminhos da alfabetização e da fluência leitora, não somente como políticas ou métodos, mas como construções significativas, elaboradas na intersecção entre teoria, registros documentais e possibilidades de transformação. Dessa forma, os resultados aqui apresentados contribuem para o debate contemporâneo sobre alfabetização e fluência leitora, especialmente ao evidenciar como as políticas se efetivam nas práticas reais e nas representações dos sujeitos docentes.

7. FONTES PRIMÁRIAS

ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO JOÃO BATELOQUI. **Diário de Classe 1** – 2º ano do Ensino Fundamental [Professora A]. Guairacá, 2023a. [Documento interno].

ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO JOÃO BATELOQUI. **Diário de Classe 2** – 2º ano do Ensino Fundamental [Professora A]. Guairacá, 2023b. [Documento interno].

ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO JOÃO BATELOQUI. **Diário de Classe 1** – 2º ano do Ensino Fundamental [Professora B]. Guairacá, 2023c. [Documento interno].

ESCOLA MUNICIPAL ARMANDO JOÃO BATELOQUI. **Diário de Classe 2** – 2º ano do Ensino Fundamental [Professora B]. Guairacá, 2023d. [Documento interno].

8. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 4. ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/354766050/Educacao-e-Poder-Michael-Apple>. Acesso em: 16 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM (ABC). **Quem Somos**. Natal, RN: ABC, 2025. Disponível em: <https://www.bemcomum.org.br/quem-somos>. Acesso em: 17 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **Quem Somos**. São Paulo: Associação Nova Escola, 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 17 out. 2025.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 35–42, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-1998>. Acesso em: 22 Ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Institui o Programa Brasil Alfabetizado**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 9 set. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera os art. 60, 208, 211 e 212 da Constituição Federal.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Brasília: Ministério da Educação, 2006b. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fundeb>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2007.** Institui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2007a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DF, 2013a. Disponível em: https://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22_DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 27 out. 2025. BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o FUNDEB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 884, de 30 de agosto de 2024**. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/PORTARIA_N884_DE_30_DE_AGOSTO_DE_2024.pdf/view. Acesso em: 05 nov. 2025.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Lia Ocampo. O papel da fluência na leitura e na compreensão de textos escritos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 64, p. 209-226, jan./fev. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/K3wmZNYttGsGzVTnHLtYvkt/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Luiza. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 17–32, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155048880003.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CELLARD, Michel. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOSSENA, C. M. **A Prova Paraná Fluência 2019: desdobramentos da política de avaliação em larga escala no Paraná**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CNPq. **Currículo Lattes**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 17 out. 2025.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. Concepções de letramento e implicações para a formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 4, p. 845–869, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/xrB3t4kZFb8BkJz6N7xFGFv/>. Acesso em: 15 out. 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as ilusões da meritocracia. **Retratos da Escola**, v. 6, n. 10, p. 17–29, 2012b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/138>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREITAS, Paulo F.; RIBEIRO, Sérgio C.; KLEIN, Rubem. **A avaliação de sistemas educacionais**. In: INEP. *Saeb: objetivos e funções*. Brasília: INEP, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Ecossistema de impacto social – parceiros da Fundação Lemann**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/parceiros/ecossistema/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215580>. Acesso em: 15 out. 2025.

HICKMANN, Girlane M.; GUIMARÃES, Sandra R. K. O papel da fluência de leitura na compreensão de textos de estudantes dos anos iniciais. **Educação e Contemporaneidade**, v. 33, n. 75, p. 212–232, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/17162>. Acesso em: 24 ago. 2025.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17–44.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. *Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency*. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 2, p. 230–251, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática** (2.^a ed.). Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESONI, Laís B.; SHIMAZAKI, Elsa M. Alfabetização e letramento: explorando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 1–21, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/educacao/article/view/14594>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MEDEIROS, Fábila C. M. de; MANFRÉ, Graziela; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Avaliação de fluência em leitura no contexto da alfabetização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, n. 78, p. 840–865, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000300840. Acesso em: 17 out. 2025.

MEDEIROS, Fábila Cristina Morteau de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola*

atual. Educação & Formação, Fortaleza, v. 9, e12695, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e12695. Acesso em: 28 out. 2025.

MEGGIATO, T. M.; CORSO, H. V. Avaliação de fluência em leitura: relações entre medidas e compreensão textual. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 27, n. 3, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/36406>. Acesso em: 15 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MORAIS, José. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ática, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MULLER, Marineide Aparecida. **Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance: OECD indicators 2002**. Paris: OECD, 2002. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2002.htm>. Acesso em: 15 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Education at a glance 2021: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 15 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **United Nations Literacy Decade: education for all, 2003–2012**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132593>. Acesso em: 15 out. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

PARANÁ. **Resolução nº 3.924, de 28 de agosto de 2020**. Institui a Avaliação de Fluência em Leitura no Estado do Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2020.

PARANÁ. **Educa Juntos: Programa de Apoio à Alfabetização**. Curitiba: SEED-PR, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/programa/educa-juntos>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 1.886, de 6 de abril de 2021**. Institui e normatiza a Avaliação de Fluência em Leitura no Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Avaliacao-de-Fluencia-em-Leitura>. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 21.323/2022, de 20 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, 4

jan. 2023. Disponível em:

https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/documentacao_escolar/legislacao.

Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa nº 11/2023 – Avaliação de Fluência em Leitura.

Curitiba: SEED-PR, 2023b. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 22 ago.

2025.

PARANÁ. Caderno de Orientações Didáticas do Professor – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2023c. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 15 out.

2025.

PARANÁ. Caderno do Professor: Língua Portuguesa, 2º ano. Volume 1 – Programa Educa Juntos. Curitiba: SEED-PR, 2023d. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 24 ago.

2025.

PARANÁ. Caderno do Aluno: Língua Portuguesa, 2º ano. Volume 1 – Programa Educa Juntos. Curitiba: SEED-PR, 2023e. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 24 ago.

2025.

PARANÁ. Caderno de Atividades do Estudante – 1º Ano. Curitiba: SEED-PR, 2023j.

PARANÁ. Coletânea de Atividades – Língua Portuguesa e Matemática – Aluno, 1º e 2º anos. Curitiba: SEED-PR, 2023d. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=278116&indice=1&totalRegistros=1&dt=15.2.2023.11.51.43.770>. Acesso em: 15 out.

2025.

PARANÁ. Prova de Fluência em Leitura – Materiais orientadores e guias de aplicação. Curitiba: SEED-PR, 2023. Disponível em:

<https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/aplicacao-fluencia-parana>. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação de Fluência em Leitura – Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2023h. Disponível em:

<https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/aplicacao-fluencia-parana>. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa Educa Juntos – Alfabetiza Juntos Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2023g. Disponível em:

https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/documentacao_escolar/legislacao.

Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Paraná consolida liderança no IDEB e reforça protagonismo no cenário nacional em 2024. Curitiba: SEED-PR, 2024.

Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-consolida-lideranca-no-ldeb-e-reforca-protagonismo-no-cenario-nacional-em-2024> PARANÁ. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Material de Apoio Didático de Língua Portuguesa – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2025a. Disponível em: Municípios - Material de Apoio Didático | Secretaria da Educação. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educa Juntos: Coletânea de Atividades – Aluno. 2º ano, vol. 1**. Curitiba: SEED-PR, 2025b. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura – Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2025c. Disponível em: <https://gestaoescolar.escoladigital.pr.gov.br/aplicacao-fluencia-parana>. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Conselho Estadual de Educação do Paraná. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental. Curitiba, 2018.

PARANÁ. Decreto Estadual nº 5.857, de 05 de outubro de 2020. Institui o Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 05 out. 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2801737155/decreto-5857-20-pr>. Acesso em: 27 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Educa Juntos**. Curitiba: SEED-PR, 2025d. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos. Acesso em: 15 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Sistematização da Política Colaborativa do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/sistematizacao_politica_colaborativa_pr.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

PARANÁ. **Decreto nº 2.435, de 7 de junho de 2023**. Regulamenta a Lei nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022, que institui o Programa *Educa Juntos* no âmbito do Estado do Paraná. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=284565>. Acesso em: 27 out. 2025.

PÊCHEUX, Michel. **As verdades evidentes**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3418>>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, António Miguel Borges da. **Fluência de leitura: construção, aplicação e avaliação**. 2018. 331 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/db396807-84d5-4cf7-a5f6-a460762d462a>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos e outras questões**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUSA, Thamara Maria de. **A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://abec.ceale.fae.ufmg.br/2019/f2ef0c4354d77da63439367411c91312>. Acesso em: 15 out. 202

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. 7. ed. Barcelona: Graó, 1998.

Alegre: Artmed, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BORGES, Miguel. *Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade*. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 33-51, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JPZzDDxxsJQTSBkkYLLmFKL/?format=html&lang=pt>

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: [a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf](#) Acesso em: 24 ago. 2025.