

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM LETRAS

Dissertação de Mestrado

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS LEITORAS DOS ALUNOS DO  
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
PORTO VELHO – RO

Juliana Oliveira Rezende Bassanin

FEVEREIRO/2024



Juliana Oliveira Rezende Bassanin

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS  
LEITORAS DOS ALUNOS DO NONO ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA  
DE PORTO VELHO – RO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabiane Verardi

Passo Fundo, RS  
2024

CIP – Catalogação na Publicação

---

B317a Bassanin, Juliana Oliveira Rezende  
Avaliação diagnóstica de língua portuguesa  
[recursoeletrônico] : habilidades e competências  
leitoras dos alunos do nono ano do ensino fundamental  
em uma escola pública de Porto Velho - RO / Juliana  
Oliveira Rezende Bassanin. – 2024.  
3 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Verardi.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
de Passo Fundo, 2024.

1. Avaliação educacional. 2. Ensino fundamental.  
3. Prática de ensino. 4. Incentivo à leitura. I. Verardi,  
Fabiane, orientadora. II. Título.

CDU: 028

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

**“Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa: habilidades e competências leitoras dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Velho - RO”**

Elaborada por

**Juliana Oliveira Rezende Bassanin.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições

- Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 09 de abril de 2024.  
Pela Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Verardi  
Presidente da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 DEISI LUZIA ZANATTA  
Data: 11/04/2024 14:39:19-0100  
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deisi Luzia Zanatta  
Centro Universitário – Católica de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Campigotto Aquino  
Universidade de Passo Fundo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Stumpf Toldo Oudeste  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

Dedico esta dissertação aos que sempre acreditaram na Juliana que construí.  
Aos que extraíram de minha essência, minha maior expressão de cuidado e zelo. Aos que me fizeram ser melhor a cada dia, pois sem eles minha identidade não teria esta carga de gratidão que trago no peito.  
Aos meus pais: Nelson Martins de Rezende e Valdeci Oliveira Rezende “in memoriam”, meus amores e alicerces de vida .  
À minha família: esposo, Odair Bassanin Junior e filhos Odair Bassanin Neto e Cauã Oliveira Rezende Bassanin.  
Aos meus irmãos, Alex Antônio de Rezende e Emerson de Oliveira Rezende “in memoriam”(minha saudade diária), cunhadas Francisca Antônia e Clícia Monteiro e sobrinhos com suas respectivas famílias Alan, Jéssica, Pedro e Vítor, Gabriel, Regiane e Antonela e nossa, doce, Inês Gabrielle.  
Aos meus sogros: Odair Bassanin Rezende “in memoriam”, Maria de Lourdes F. Bassanin e meus cunhados: Tainá Bassanin e Anderson Maia.  
Dedico ainda, aos meus familiares: avós ( que são aconchego e saudade), tios (que são colo e ternura), primos (que são unidade e amor; aos primos agregados também) e afilhados (meus presentes de Deus).  
Aos meus amigos do coração que me incentivam dia a dia com motivação e entusiasmo, à escola que atuo: Marcos de Barros Freire, onde desenvolvi a pesquisa e o gosto por este mestrado em educação e aos que acreditam no crescimento, através da busca pelo conhecimento.  
Finalizo com meu desabafo diário: Chris e Gra, minhas ouvidoras natas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que em sua infinita bondade, capacitou-me a chegar até aqui.

À minha família: esposo Odair Junior e filhos Odair Neto e Cauã que aguentaram minhas incansáveis ausências em busca de um futuro melhor e desta qualificação que tanto me enche de orgulho.

Aos meus pais: Nelson e Valdeci “in memoriam”, aos meus sogros Maria de Lourdes (Luzinha) e Odair Bassanin “in memoriam”, juntamente com minha filha-cunhada, precursores de toda minha história, incentivadores natos, construtores e idealizadores de inúmeros de meus sonhos, minhas bases e esteio e que assim serão até a eternidade.

Às minhas tias educadoras, fiel inspiração!

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fabiane Verardi que reluziu nesta ação de servir com amor e cuidado.

Às minhas amigas que lutaram comigo por esta empreitada: Sirlene, Márcia e Helena.

Ao Governador do Estado de Rondônia, Marcos Rocha, com sua equipe da Seduc que acreditou em nosso crescimento profissional e deu-nos a oportunidade “ímpar” de estarmos aqui.

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta discussões sobre o tema avaliação diagnóstica, tendo como problemas de pesquisa: Quais princípios fundamentam a elaboração desta Avaliação diagnóstica do Estado de Rondônia? Quais estratégias foram adotadas para checagem das habilidades leitoras avaliadas? O que esperar desta competência leitora avaliada, depois do período de pandemia? As avaliações estaduais foram produzidas de acordo com os referenciais curriculares e a BNCC e visou a forma híbrida nas quais as aulas foram conduzidas? Partindo do contexto supracitado, o objetivo geral consistiu em investigar como se deu o processo das Avaliações Diagnósticas e quais os mecanismos elaborados na sua construção e avaliação. O referencial teórico foi elaborado através das bases trazidas por Cagliari (1994), Carvalho (2014), Chartier (1998, 1990), Colomer (2007), Fernandes (2009), Garcia (2001), Lück (2019), Luckesi (2002, 2018), Saviani (2007, 2011, 2015), Dias Sobrinho (2003), Solé (1998), Zilberman (1985, 1996, 2003, 2009) e outros autores. A metodologia utilizou a abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo através de análise documental nos resultados Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO, especificamente do componente curricular de Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano. Com os resultados do ano de 2022, as informações encontradas evidenciam que os alunos do 9º ano tiveram um padrão de desempenho alocado no padrão básico, isto é, ainda abaixo do esperado para a conclusão do ensino fundamental, sendo desafiador e merece ser visto com cautela estes resultados referente ao ano de 2022, no sentido de criar mecanismos para sanar as fragilidades pelo desempenho demonstrado. Na conclusão do estudo, frisa-se que, além de compreender a importância do ato de avaliar a aprendizagem começando com o diagnóstico para ter um cenário que viabiliza estratégias pedagógicas, mas também acompanhar os indicadores obtidos por meio dos resultados da avaliação externa, visto que toda planificação depende desses dados, tão logo direciona o planejamento pedagógico dos professores e das escolas, estimulando ações que diminuam as lacunas apresentadas no componente curricular de Língua Portuguesa em relação à leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Avaliação diagnóstica. Estratégias de leitura.

## **ABSTRACT**

The present research discusses the theme of diagnostic evaluation, entitled "The diagnostic evaluation of the Portuguese Language: reading skills and competencies of students of the ninth grade of elementary school in a public school in Porto Velho - RO. Having the following research problems: What principles underlie the elaboration of this Diagnostic Evaluation of the State of Rondônia? What strategies were adopted to check the reading skills assessed? What to expect from this evaluated reading competence, after the pandemic period? Were the state assessments produced in accordance with the curricular references and the BNCC and aimed at the hybrid form in which the classes were conducted? Based on the above-mentioned context, the general objective was to investigate how the process of Diagnostic Evaluations took place and what mechanisms were elaborated in its construction and evaluation. The theoretical framework was elaborated through the bases brought by Cagliari (1994), Carvalho (2014), Chartier (1998, 1990), Colomer (2007), Fernandes (2009), Garcia (2001), Lück (2019), Luckesi (2002, 2018), Saviani (2007, 2011, 2015), Dias Sobrinho (2003), Solé (1998), Zilberman (1985, 1996, 2003, 2009) and other authors. The methodology used the qualitative approach, with exploratory-descriptive objective through documentary analysis in the results of the Permanent System of Educational Evaluation of Rondônia – SAERO, specifically of the curricular component of Portuguese Language of the 9th grade students. With the results for the year 2022, the information found shows that 9th grade students had a performance standard allocated to the basic standard, that is, still below what was expected for the completion of elementary school, being challenging and deserves to be viewed with caution these results for the year 2022, in order to create mechanisms to remedy the weaknesses by the performance demonstrated. In the conclusion of the study, it is emphasized that in addition to understanding the importance of the act of evaluating learning, starting with the diagnosis to have a scenario that enables pedagogical strategies, but also monitoring the indicators obtained through the results of external evaluation, since all planning depends on these data, as soon as it directs the pedagogical planning of teachers and schools, stimulating actions that reduce the gaps presented in the curricular component of Portuguese Language in relation to reading.

**Keywords:** Reading. Diagnostic evaluation. Strategies.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PCN'S</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAERO</b>	Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – As três versões da BNCC.....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 2 – Estrutura organizacional da BNCC.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 3 – Código alfanumérico do Ensino Fundamental.....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 4 - Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos.....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 5 – Dialogia e relação entre textos</b>	<b>34</b>
<b>Figura 6 – Reconstrução da textualidade.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 7 – Reflexão crítica.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 8 – Efeitos de sentido.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 9 – Estratégias e procedimentos de leitura.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 10 – Adesão às práticas de leitura.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 11 – Linha do Tempo Saeb.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 12 – Aprimoramentos para o Saeb – 2019.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 13 – Etapas de aplicação do SAERO.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 14 – Anos escolares do SAERO.....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 15 – Matriz de Referência - 9º ano.....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 16 – Padrão dos Resultados.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 17 – Frente da Escola.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 18 – Participação – SAERO 2022.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 19 – Proficiência – SAERO 2022.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 20 – Proficiência Média 9º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa – Rede estadual e redes municipais – Saero 2022.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 21 – Padrões de Desempenho Estudantil – 9º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa – Saero 2022.....</b>	<b>64</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. BREVE PERCURSO DA HISTÓRIA DA LEITURA.....</b>	<b>19</b>
1.1 OS MARCOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA DA LEITURA.....	20
1.2 O DIREITO À AQUISIÇÃO DA LEITURA.....	25
<b>2. O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB.....</b>	<b>40</b>
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO SISTÊMICA.....	41
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LINGUA PORTUGUESA.....	44
2.3 PERCURSO DO SAEB: DESCRITORES AVALIATIVOS DE LEITURA..	49
<b>3. A REALIDADE DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO EM RONDÔNIA PARA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>51</b>
3.1 SAERO: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	52
<b>4. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>57</b>
4.1 O LOCAL DA PESQUISA.....	57
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
<b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>60</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, destaca-se que a realização deste estudo foi impulsionada pelos desafios já vivenciados desta mestranda, como profissional formada em Letras que observa em sua atuação há tempos as políticas públicas a partir dos resultados de avaliações que trazem reflexões da importância de garantir a assimilação dos saberes que são essências para cidadania, ao invés de rótulos pelos índices evidenciados.

Nesse sentido, ao se pensar e refletir cientificamente sobre avaliações diagnósticas verifica-se que ainda tem-se um longo caminho de discussões em relação à leitura enquanto direito social e educacional, criando debates em todas as redes de ensino no território brasileiro na tentativa de evidenciar estratégias pedagógicas que possam consubstanciar e impulsionar a aprendizagem voltada para a referida competência.

Tão logo, as avaliações diagnósticas conjuntamente com os descritores e bases epistemológicas para leitura são os pontos relevantes do trabalho dissertativo em consonância com o Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo.

Para tanto, a concepção de avaliação, conforme as ideias de Santos e Varela (2007, p. 05), que destacam que a “necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se, muito embora se possa”, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: “a melhora de todo o processo educativo”.

Compreende-se que há três níveis de avaliação da qualidade do ensino, cujos tipos são “larga escala realizada pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal; a institucional que é realizada pela escola e; a da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula” (Freitas, 2014, p. 10).

No entanto, o Estado de Rondônia, por meio da Secretaria Estadual de Educação, criou a Avaliação Diagnóstica que foi inserida no calendário letivo, especificamente voltada à disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2022, visando verificar as habilidades e competências leitoras acionadas e elaboradas na construção da avaliação, elaboração e execução bem como no alcance delas no resultado final.

Com base nesta nova ordenação, o campo investigativo deste trabalho buscou realizar um estudo analítico em relação ao processo e desenvolvimento das

Avaliações Diagnósticas Estaduais de Rondônia do ano de 2022, no qual a base foi organizada na ação “Aprender é fundamental”<sup>1</sup> por meio de uma aprendizagem com significado.

O foco delimitado consistiu na verificação das competências e habilidades leitoras, com o intuito de dirimir e minimizar as lacunas do ensino aprendizagem, bem como os problemas pedagógicos e conceituais no período de ensino remoto entre os anos de 2020 e 2021, dos nonos anos A, B e C do Ensino Fundamental Regular da Escola Marcos de Barros Freire, em Porto Velho, Rondônia, no que tange às habilidades de leitura.

A temática foi impulsionada em detrimento de uma realidade ocorrida no período da pandemia Covid-19, em que a educação sofreu severos danos por ter que se adaptar ao ensino remoto. Muitas ações foram feitas, com bases nos decretos vigentes no estado de Rondônia, para que a defasagem da educação neste período não fosse muito maior.

Assim, em cumprimento ao disposto na Portaria nº 1970/GAB/SEDUC, de 20 de abril de 2020, que regulamentou a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, para as escolas da rede pública estadual de Rondônia, adequou-se o ensino em regime especial, com oferta de aulas não presenciais, como medida de enfrentamento à COVID-19 e combate à situação de emergência de saúde pública, fez-se necessária a criação de estratégia diferenciada de atendimento escolar aos estudantes desta unidade escolar, com a utilização das ferramentas que venham suprir a falta de aulas presenciais.

Não obstante, conforme dispõe o inciso 5º do Art. 2º do Decreto nº 24.911 de 30 de março de 2020, “as instituições de ensino poderão fazer uso de meios e tecnologias de informação e comunicação para oferta de aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia” (Rondônia, 2020).

Com a finalidade de garantir a continuidade do ensino sem rupturas e lacunas, a Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho e a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia trabalharam de forma árdua e efetiva implementando o ensino remoto (ora *home office* e com material impresso, ora híbrido), no qual trouxe

---

<sup>1</sup> Aprender é o que permite entrar nos mundos sociais e dominar os códigos. E isso é verdade para a família, para o mundo cotidiano, para a escola e para o mundo científico. É preciso, portanto, romper com a ideia de que a aprendizagem só poderia se referir a uma atividade em separado, como se fosse um desvio (BROUGÈRE, 2012).

formações continuadas aos profissionais da educação para aplicação desta nova modalidade de ensino e para que o alunado não tivesse prejuízos maiores do que os que o período oferecia.

Nesta fase, a educação, por conta do percurso pandêmico, teve uma avassaladora trajetória por diversos fatores, causando *blackouts* na continuidade da integralização dos saberes, visto que as aulas presenciais só retornaram em 09 de agosto de 2022 e de forma escalonada, utilizando, ainda, o formato híbrido. Mesmo que a suspensão prolongada das atividades presenciais impusesse severos retrocessos na aprendizagem e também riscos de evasão escolar, nada se pode fazer, pois o período era delicado, em que a palavra de ordem era a seguridade das medidas protetivas para salvar vidas.

Com o cenário apresentado, criou-se no dia 28 de abril de 2020, um órgão de controle chamado de Gabinete de Articulação para Efetividade da Política da Educação em Rondônia GAEPE-RO, um organismo multi-institucional, sob a coordenação do Instituto Articule e do Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), que tem a participação de órgãos de controle e do sistema de justiça, como o Tribunal de Contas (TCE-RO), os Ministérios Públicos de Contas (MPC-RO) e do Estado (MP-RO), o Tribunal de Justiça (TJ-RO) e a Defensoria Pública (DPE-RO)"- onde reuniu-se os maiores órgãos de controle que regem o Estado de Rondônia, com foco na educação.

Por conseguinte, o TCE-RO, um destes órgãos citados no GAEPE, priorizou a educação em suas ações de controle, tanto na fiscalização como no apoio à gestão, por meio de programas de formação, mentoria e acompanhamento focado em resultados e em estratégias pós-pandemia.

Sequencialmente, através da Secretaria de Planejamento do TCE-RO, sistematizou a Avaliação Diagnóstica Estadual de Rondônia, como foco principal para avaliar os resultados das aulas híbridas e elaborar o Plano de Trabalho para a plena retomada das aulas presenciais a fim de mensurar informações para implantar estratégias pedagógicas.

Diante dos inúmeros problemas que esta época trouxe, o enfoque científico norteou-se por olhares específicos para a prática leitora e o que se esperou alcançar neste diagnóstico, defronte a esta capacidade. Dessa forma, processos que motivam são essenciais para que o aluno seja o protagonista de sua história e, por isso, esta avaliação foi importante, pois segundo Roger Chartier, uma das premissas cultural

individual está em “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16-17).

Por conseguinte, o autor menciona:

Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura (Chartier, 1998, p. 77).

Não obstante, segundo Soares (2008, p. 15), contextualiza-se as suas concepções ao delinear que:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido”, visando o ensino híbrido, o alcance da leitura, foi desenvolvido de forma que capacite este aluno a chegar até as habilidades leitoras que se querem alcançar?

Neste diálogo, Kleiman (1989, p. 11) diz que “todo professor é também um professor de leitura: conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler”, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que “limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores”.

Assim, espera-se que estes professores ao elaborarem esta Avaliação diagnóstica visassem verificar as possibilidades de leituras e as competências leitoras que se construiu nesta época, para alcançarem o resultado que se espera, pois Zilberman (1986, p. 11), na década de 1980, já mencionava que “a crise na leitura tem sido interpretada também como uma crise da escola”.

É neste contexto que a presente pesquisa se insere, a partir dos seguintes questionamentos: Quais princípios fundamentam a elaboração desta Avaliação diagnóstica do Estado de Rondônia? Quais estratégias foram adotadas para checagem das habilidades leitoras avaliadas? O que esperar desta competência leitora avaliada, depois do período de pandemia? A Secretaria de educação produziu

as avaliações estaduais de acordo com os referenciais curriculares e a BNCC, observando a forma híbrida nas quais as aulas foram conduzidas?

Partindo do contexto supracitado, o objetivo geral consistiu em investigar como se deu o processo das Avaliações Diagnósticas: aprender é fundamental e quais os mecanismos elaborados na sua construção e avaliação. Os objetivos específicos foram organizados sistematicamente em: a) Descrever como se deu o processo de construção das Avaliações Diagnósticas Estaduais de Rondônia, com base no aluno e sua prática leitora, fundamentando com os documentos construídos pela mantenedora de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC-RO; b) investigar a forma como a referida avaliação mensura as habilidades e competências leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na prova de Língua Portuguesa; c) contextualizar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica dos descritores de leitura;

Com vistas a cumprir os objetivos propostos, buscou-se os aportes teóricos de Magda Soares (1998), Isabel Solé (1998), Teresa Colomer e (...) Campos (2002), Igdore Koch e (...) Elias (2006), Alberto Manguel (1997), (...) Carvalho (2018), Graça Paulino (2001), que defendem que a leitura é um processo de troca e de construção de sentidos (entre quem escreve e quem lê). Ainda, com base na obra de Michèle Petit (2008), fez-se uma reflexão sobre a leitura e seu alcance nesta avaliação, visto que oferece uma contribuição decisiva para os profissionais da educação que apostam na promoção da leitura para todas as áreas do conhecimento, e assim serão analisados os resultados desta Avaliação diagnóstica em questão.

Não obstante, a Avaliação Diagnóstica Estadual de Rondônia, tem o foco no aluno e seu lugar enquanto sujeito leitor, focando, também, seu alcance e premissas sondando os decretos da referida época, bem como analisando toda a construção do projeto lançado pelo estado até sua execução e levantamento de dados obtidos tais como: o processo de elaboração, tempo de construção, engajamento da proposta, divulgação, sociabilização, impressão, aplicação e análise de dados divulgados no diário eletrônico.

Destaca-se que as análises das habilidades especificadas nas avaliações foram observadas com critérios e sempre voltadas aos textos e contextos aplicados neste período da pandemia de Covid-19, pois nestes dois anos de ensino remoto, no que tange às competências leitoras, tornou-se o foco da elaboração desta atividade de sondagem criada para todo o estado de Rondônia, sendo que sua aplicação foi de



forma una e em tempo real em toda a região, sendo esta, a primeira desta mantenedora (SEDUC) de forma programada e sendo a mesma avaliação para todos os alunos da rede estadual.

Ressalta-se que as análises foram importantes para se elencar soluções neste resgate do conhecimento, no pertencimento do aluno leitor e no seu aprimoramento, montando estratégias e trazendo conteúdos nos quais precisam de uma maior atenção e reforço escolar.

Tão logo, o foco da respectiva avaliação foi de verificar os resultados até a exposição e socialização desta sondagem aplicada, para que a plena retomada das aulas presenciais tivessem estratégias montadas de forma que dessem conta de todas as fragilidade advindas deste período de ensino remoto. Também que o aluno tivesse sua autonomia como leitor renovada com o objetivo de minimizar as lacunas pedagógicas a partir de um levantamento de informações diagnósticas da aprendizagem e atuação leitora dos estudantes, retomando a autenticidade, bem como, a apropriação das habilidades norteadoras para esta ação.

Ademais, utilizando a leitura como ponte entre suas ações e o mundo considerando as variantes linguísticas históricas, cronológicas, sociais, culturais e, mediante estas influências, quais consequências pode trazer às suas vivências, esta fase da educação na qual vivemos sem opção de escolha. Também intenta auxiliar o docente na formação deste aluno leitor.

Para a obtenção dos resultados, a presente pesquisa, no que tange aos procedimentos metodológicos, é de cunho exploratório, através de estudo de teorias por meio de levantamento bibliográfico e documental com abordagem qualitativa em uma unidade escolar localizada no município de Porto Velho, utilizando categorias de análise conforme orientações de Laurence Bardin (2011).

Sendo assim, infere-se que a pesquisa é de relevância social e científica para professores, estudantes, profissionais da educação, bem como para todas as áreas do conhecimento que se dedicam ao objeto temático. Além disso, seguiu-se uma organização que permite ao leitor a compreensão de forma sistemática dos aportes estruturados em 06 (seis) capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um resgate da história da leitura com subseções discorrendo sobre os marcos teóricos da história da leitura e o direito à aquisição da referida competência e habilidade.

O segundo capítulo discorre sobre o Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica – SAEB, enfatizando nas subseções acerca das concepções sobre avaliação sistêmica, as políticas públicas das avaliações externas de Língua Portuguesa e o percurso do SAEB - descritores avaliativos de leitura.

O terceiro capítulo demonstra o Sistema Estadual de Avaliação em Rondônia para leitura no Ensino Fundamental com a apresentação do SAERO enquanto Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa.

O quarto capítulo trata dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, o local, bem como os procedimentos de coleta de dados.

O quinto capítulo contextualiza as discussões e análises dos dados.

O sexto capítulo: evidencia as considerações finais a partir de todos os resultados alcançados no perfilar da pesquisa.

## 1 BREVE PERCURSO DA HISTÓRIA DA LEITURA

Discorrer sobre como ocorreu o processo de construção das avaliações diagnósticas tornou-se o principal objeto deste trabalho dissertativo em que permitiu um olhar sobre o aluno, em suas habilidades relacionadas a prática leitora enquanto desenvolvimento para atuar na sociedade.

No entanto, para consubstanciar o exercício de cidadania diante da assimilação da referida competência no que concerne os saberes da leitura, é ter o entendimento por meio de um resgate histórico o iniciar dessas habilidades enquanto direito social e educacional prevista nos currículos, nos programas de ensino e nas estratégias pedagógicas desde o início do percurso escolar.

Ademais verifica-se que antes de chegar na compreensão da importância de ler é notório enfatizar sobre a escrita enquanto consequência da ação da leitura, assim, nota-se pelas descrições de Marques (2016, p. 17), que a necessidade do “homem de se comunicar data-se desde a pré-história, quando os primeiros seres humanos usavam a escrita pictográfica como ferramenta para a comunicação e recordação dos fatos acontecidos”.

A autora menciona que a partir do desenvolvimento das sociedades, a escrita também foi se desenvolvendo e, conseqüentemente, se modificando, caracterizando-se como um produto cultural. Diante do cenário, pode-se contextualizar que nos aportes da historicidade humana, a escrita transcorreu por três fases, de acordo com Cagliari (1994):

- Primeira fase: o homem utilizou-se da escrita pictográfica, isto é, o uso de desenhos ou pictogramas que não possuem nenhuma relação com o som da fala, mas sim com a imagem do que se quer representar:

- A segunda fase, denominada de ideográfica, é caracterizada pelo uso dos ideogramas, podendo ser desenhos ou símbolos gráficos que, ao longo da evolução humana, foram se transformando na escrita convencional por meio da criação e elaboração de novos alfabetos, como é o caso da Língua Portuguesa;

- A terceira fase pode-se denominar de escrita alfabética, sendo marcada pelo uso das letras, pois o sistema escrito predominantemente ideográfico passa a representar-se como fonográfico.

Mesmo com toda a evolução do sistema escrito, este não perdeu seu objetivo que sempre teve: a função de representar a memória coletiva e também de possibilitar

a leitura, ou seja, a interpretação dos símbolos escritos em fala (Cagliari, 1994).

Contribuindo nesta ideia, saber ler e escrever permitiu ao homem a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e, assim, a escola, por ser a instituição na qual o saber social é sistematizado, tem por objetivo “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos deste saber” (Saviani, 2011, p. 137).

Assim, a linguagem voltada para o universo da leitura converte-se num dos meios pelo o qual as pessoas irão se apropriar do saber sistematizado e é por este sistema que estes sujeitos serão capazes de ingressar no exercício de cidadania, bem como executar seus projetos de vida sejam elas de ordem individual ou coletiva.

Para tanto, as subseções a seguir trazem um resgate para mensurar os marcos teóricos da história da leitura, além de demonstrar aportes do direito à aquisição da leitura e os programas educacionais no Brasil que buscaram a segurança ao alunado para fundamentar os saberes da leitura.

## 1.1 OS MARCOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA DA LEITURA

Para realizar a compreensão do panorama atual, é preciso fazer uma retrospectiva histórica da leitura e sua ordenação social para os cidadãos em seus exercícios funcionais no cotidiano em qualquer atuação .

Para começar insere-se o pensamento de Souza (2014, p. 86-87) ao enfatizar que:

A leitura como forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada a memória, à ação evolutiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos. Ela não tem uma função reprodutiva dos fatos, como um depósito de informação apenas, em que o indivíduo pode recorrer para “recuperar” um dado simplesmente. [...] Desse ponto de vista, a leitura é vista como um meio social e instrumento cultural da humanidade para a comunicação e a interação do homem.

Além do mais, quando se ressalta sobre o desenvolvimento da leitura, bem como a sua aquisição na ação cotidiana exigida pela sociedade, torna-se fundamental a compreensão de aspectos do desenvolvimento do psiquismo humano, especificamente, sobre a aprendizagem de atos de leitura enquanto capacidades culturais e interativas entre os sujeitos e o mundo.

Essa fundamentação ocorre, visto que em contato com a leitura, objeto da

cultura humana, a criança interage com seus pares e adultos mais experientes e, dentre outras possibilidades, desenvolve o pensamento, a imaginação e as emoções, que são ativadas pelo envolvimento, pela necessidade e pela motivação que as histórias lhe proporcionam. (Colombo, 2009).

Tais considerações sobre o ato de ler enquanto atividade humana é doravante mencionada por Colombo (2009, p. 59) dentro de uma experiência linguística da seguinte maneira:

Pode-se percebê-lo como “acionador de inúmeros conhecimentos passados, e leva nosso cérebro a fazer diversas ligações e relações conscientes e inconscientes para podermos”, além de “decodificar as letras juntas em uma palavra, entender o significado daquela leitura e compreender a mensagem real cujo emaranhado de letras quer expressar”.

Diante do contexto inicial, compreender os panoramas históricos, especificamente no Brasil, acerca da educação voltada para ação de ler, evidencia uma retrospectiva desde a descoberta do país, passando por momentos que marcam e impulsionam a elencada funcionalidade humana para consubstanciar o conhecimento generalizado de mundo pelas leituras.

Tão logo, desde a Colonização do Brasil a educação não é vista como meta primordial. Ribeiro (1992, p. 21) menciona que foi Nóbrega que escreveu o primeiro plano<sup>2</sup> para uma:

“instrução composta pelo ensino de português, doutrina cristã, leitura e escrita, mas este não alcançará o sucesso esperado e será substituído pelo *Ratio Studiorum*, a partir de 1534”, pela Companhia de Jesus, que tinha como enfoque doutrinar pessoas ao catolicismo, pois, este plano tinha em seu escopo regras que iriam delinear as atividades educativas das pessoas que estavam desenvolvendo o ensino.

Por conseguinte, em 1549, Portugal designou a tarefa do ensino da leitura e escrita para os Jesuítas, objetivando a catequização dos índios que aqui viviam e que, por meio dessa aprendizagem, estes sujeitos se tornassem intérpretes na propagação da cultura europeia e cristã, através de ensinamentos religiosos (Monteiro, 2010).

A afirmativa pode ser vislumbrada quando Silva (2012, p. 33) descreve que:

---

2 O plano de instrução elaborado por Nóbrega iniciava o aprendizado com Português (para indígenas) e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental, culminando com o aprendizado profissional e agrícola, e do outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

A educação no Brasil desenvolveu-se num cenário de experimentação, em que os jesuítas consolidaram-se como líderes da transmissão do saber, responsáveis pela catequização dos nativos e dos descendentes dos colonizadores. No ensino de primeiras letras e em todos os ambientes sociais em que se inseriam procuravam orientar na fé e ensinar aos jovens e adultos. Na verdade, eles se responsabilizaram pela educação dos filhos de grupos sociais como dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos, com o objetivo de transformá-los em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, e exercer grande influência em todas as camadas da população

Veiga (2007, p. 60), afirma que:

O primeiro colégio jesuítico foi fundado em 1549, em Salvador: era o Colégio dos Meninos de Jesus. Também conhecido como Colégio da Bahia. As atividades deste colégio voltavam-se, de início, para os meninos índios, que eram alfabetizados na língua portuguesa por meio do tupi-guarani e aprendiam catequese, aritmética e canto, além do manejo de instrumentos musicais.

Não obstante, neste percurso da história é demonstrado que os indígenas eram forçados a aprender o português como segunda língua (na forma oral e escrita), fazendo com que estes substituíssem sua cultura ágrafa por uma letrada, grafocêntrica e muito distante de uma contextualização, impossibilitando a formação de leitores críticos.

Em relação aos filhos dos senhores de engenhos, ainda que poucos, aprendiam filosofia e teologia, através de uma formação intelectual. Entretanto, a formação dada para estes tinha como foco tornar esses indivíduos missionários e ou sacerdócios (Monteiro, 2010).

Outrossim, este marco contextualiza-se que o ensino tinha uma divisão em etapas compostas pelo curso de Humanidades, chamado por Estudos Inferiores, cujo currículo tinha cinco disciplinas: retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação continuava depois nos Estudos Inferiores com: Filosofia e Teologia.

Verifica-se de acordo com a fala de Porfiro (2017), que a inserção do Brasil no mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.

Quadro este que foi alterado a partir da expulsão dos Jesuítas pela Coroa Portuguesa em 1759 no período em que o Marquês de Pombal, conhecido como a Reforma Pombalina, centralizou a administração da colônia, bem como extinguiu as escolas jesuíticas. Piletti & Piletti (2006, p. 36), enfatiza que “em seu lugar foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que nem de longe chegaram a

substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus”.

Complementando Piletti, segundo Saviani (2015, p. 137):

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava modernizar Portugal, colocá-lo no nível do século das luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, as medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, a racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e a modernização da universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas, acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio dos Nobres.

Contudo, foi com a vinda da família Real no ano de 1808, que de acordo com Saviani (2007, p. 14):

Portugal assumiu a responsabilidade do ensino no Brasil, porém, a escola foi criada para atender aos interesses do Estado, através de aulas régias de latim, grego e retórica, por exemplo. [...] com a expulsão dos jesuítas, o pensamento pedagógico incorpora características das ideias iluministas expressas no despotismo esclarecido que comandou as reformas pombalinas da instrução pública. Essa orientação, que abriu espaço para ideias pedagógicas laicas, teve sequência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da república.

Tão logo, contextualiza-se que somente com a Proclamação da República, em 1899, que surgiu de acordo com Mortatti (2010), as práticas sociais de leitura no ambiente escolar, passando a serem sistematizadas e organizadas metodologicamente, visando à formação do cidadão e o desenvolvimento político e social do país dentro dos ideais republicanos.

A autora destaca que a partir desse momento, o saber ler tornou-se uma forma de medir e testar a escola pública e seus métodos de ensino. Foi, então, com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita (Mortatti, 2010, p. 330).

A educação tornou-se um símbolo integrado à República pela crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar diferenças (VEIGA, 2003, p. 405). Porfiro (2017), menciona que:

Diante da Primeira Guerra Mundial em 1918, tem-se no país a formação da nova burguesia urbana através da industrialização nascente. Deflagra-se a exigência do operariado com o mínimo de escolarização, e começam as pressões para expansão da oferta de ensino, visto que a década de 20 apontavam o índice de analfabetismo que atingia uma porcentagem de 80% da população no Brasil.

O impulsionamento da Reforma Industrial no país exige pensamentos que propugnam as mudanças na educação, deflagradas por novas tendências educacionais no cenário mundial, por mudanças políticas e econômicas que vão se delineando ao pensamento pedagógico que daria mais autonomia com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova, especificamente para garantir competências ao cidadão em seu desenvolvimento social ao municiar os saberes do mundo letrado.

O momento teórico da escola nova (1947-1961), foi desvinculado de uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a formação do sujeito pensante e histórico: cujas práticas não se concretizam nas relações sociais que transcendiam o espaço e o tempo escolares, formando o sujeito que se preocupava com o conhecimento que seria adquirido (Porfiro, 2017).

O escolanovismo assim denominado, teve como defensores os educadores: Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Fernando de Azevedo (1894-1974), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995) que promulgaram as ideias dentro do pensamento liberal democrático, onde tinham como defesa: escola pública para todos, com a finalidade de uma sociedade igualitária.

Aranha (1996, p. 198), relembra que dentre os escolanovistas, é notável a contribuição do filósofo Anísio Teixeira<sup>3</sup>, que de uma viagem aos EUA, volta entusiasmado com o pensamento de Dewey, a ponto de se tornar responsável pela disseminação das ideias pragmatistas no Brasil. Outro nome importante é o de Fernando de Azevedo<sup>4</sup>, sociólogo que sofreu influência também de Durkheim.

---

3 Anísio Teixeira foi o mentor de duas universidades no Brasil: Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília. Foi também o fundador da Escola Parque, em Salvador (1950), instituição que inspirou o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's, no Rio de Janeiro, na década de 1980.

4 Fernando de Azevedo foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo que em 1931 fundou e dirigiu por mais de 15 anos, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB). Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (denominada como a reconstrução educacional no Brasil), em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação.



Antes que o ideário da escola nova fosse concretizado, alguns “estados começam a empreender reformas pedagógicas calcadas nas propostas daqueles que seriam os expoentes dos movimentos escolanovistas nas décadas seguintes” (Aranha, 1996, p. 200).

A partir deste contexto, no país foi se ordenando o conhecimento caminhando por legislações que em tempos contemporâneos deflagra a importância de um saber proposto para igualdade e equidade no território brasileiro, no qual saber a ler se faz diante de desafios pedagógicos como direito essencial para aprendizagem e desenvolvimento dentro de uma conjectura democrática e de princípios de dignidade humana.

Não obstante, a leitura caminha conjuntamente com os demais conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (Brasil, Revista Bncc, 2016, p. 25).

Nessa análise perpassada por vários momentos no Brasil no que concerne a leitura, viu-se que existiu uma organização, mas que com o passar dos anos foram mudando conforme a solicitação que se fazia do sujeito pelo conhecimento em cada época social.

## 1.2 O DIREITO À AQUISIÇÃO DA LEITURA

A criança quando escuta uma história ou ouve a leitura de um texto, toma emprestada a voz da mãe, do pai, de alguém mais velho. Ao ler “[...] o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como outros leem com os olhos ou com as mãos” (Brito, 2012, p. 109).

Contudo, na idade certa, o indivíduo possui o direito a ter a seguridade do seu desenvolvimento em relação ao domínio da leitura para garantir uma capacidade de compreender o mundo e os sujeitos frente ao que ler, visto que a essencialidade do elencado ato se faz primordial na sociedade.

Mas é notória a importância de indagar o que é leitura? O que é ler? Então logo, a resposta encontrada ao enfatizar que Ler, no sentido literal, significa: 1. fixar a vista e a mente em (o que está escrito). 2. Proceder à leitura de. 3. Ler por baixo: de letrear.

4. Interpretar o que está escrito. 5. Devanear, disparar (Aurélio On Line, 2016). A palavra ler, etimologicamente, origina-se do latim clássico legere e significa, ora “ensinar”, ora contar, colher ou roubar.

Complementando o entendimento de “ler”, insere-se a defesa de Coracini (2005), ao dizer que:

ler depende de como o leitor, ou espectador, olha um objeto ou um texto, de forma direta, atravessada ou enviesada, em consonância com seu meio social e suas expectativas. Porém, “Nem sempre ou quase nunca tais expectativas são conscientes. Mas até mesmo essa percepção – de maior ou menor consciência – depende da concepção de leitura que adotamos” (Coracini, 2005, p. 19).

Então, ler significa mais do que decifrar códigos de maneira mecanizada; envolve interpretar, compreender, de forma que o leitor perceba sentido no que lê. Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significativa, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significativa” (Yunes, 2010, p. 95).

Tão logo, o direito de ler estende-se a todos como forma de desenvolver suas potencialidades de aprendizagem, crescimento pessoal, desenvolvimento da linguagem e comunicação (Silva, 2017).

Para Stanke (2007, p. 138), a leitura é concebida como:

Uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, este visto como um produto da codificação de um emissor e decodificação de um receptor, bastando para isso que este último conheça o código linguístico utilizado. Nesta concepção, pressupõe-se a língua como estrutura, como código linguístico.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN’s (Brasil, 1997, p. 53):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento [...]. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Após os Parâmetros, passando 20 (vinte) anos, outra propositura foi promulgada no país para garantir os direitos de aprendizagem por meio de políticas públicas que normatizaram o currículo da Educação Básica através da Base Nacional

Comum Curricular no ano de 2017.

Diante dessa nova sistematização curricular, Nogueira (2019) evidencia que os princípios básicos a serem instituídos no processo de ensino, em que termos de uma aprendizagem com significado deveria seguir ao inserir a igualdade - singularidade e oportunidade, a diversidade - inclusão, cultural (estéticos) e a equidade - necessidades individuais e diferença no tratamento.

Além disso, toda essa estrutura formativa deve constar na planificação do Projeto Político Pedagógico da escola, propondo-se, dessa forma, práticas pedagógicas que não estejam descontextualizadas das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais no processo de formação do estudante brasileiro, independentemente de sua localização residencial (Silva, 2021).

Dessa maneira, a real compreensão de currículo se propagou para todos os profissionais da educação ao garantir as premissas da qualidade educacional em que o ensino traga a igualdade e equidade para todos os cidadãos e assegure a viabilidade de direitos e deveres.

Para tanto, Sacristán (2000, p. 7) classifica o currículo denominando-o como:

A prática a que se refere o currículo é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo, necessária de certa prudência inicial frente a qualquer colocação de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Neste diálogo, os delineamentos realizados pelo pensamento de Sacristán são ampliados por Porfiro (2017, p. 76) quando menciona:

A concepção de referencial curricular não deve ser entendida como o aglomerado neutro de conhecimentos, mas o norte do compromisso firmado pela educação para os objetivos da aprendizagem. Deve sempre estar em consonância com as normativas que norteiam a educação, para tanto, pode ser retroalimentado de informações atualizadas conforme as necessidades legais.

Tão logo, enfatizando mais aportes que definem o currículo, insere-se outras definições, começando pela compreensão dada por Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012, p. 20) que ao discutir sobre o currículo escolar, devem-se produzir bases para a vida do ser humano. Dessa maneira, de acordo com os autores, o currículo direciona como os conteúdos podem ser trabalhados pelos professores nas práxis de promover

mudanças, que podem ser feitas quando existe a apropriação do conhecimento no exercício da cidadania.

Doravante, Silva (2021), destaca que o currículo deve ser proposto de forma clara para a sua aplicabilidade pelos seus executores, bem como embasado, para que ocorra a integração de saberes que viabilizem a globalização dos conteúdos, competências, habilidades, valores, fatores emocionais e sociais que serão apresentados e ensinados aos estudantes, em sala de aula, pelos professores.

Com todo contexto explicativo de currículo, a Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial na área da Educação que definiu conteúdos aos/às estudantes de todas as etapas da Educação Básica, servindo de parâmetro para a elaboração dos currículos das instituições escolares do país (Aguiar, 2018).

O entendimento de BNCC deve ser feito como o conjunto de orientações que fundamentam as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira. Assim, tem como base o conceito de diversidade, enfatiza que as “escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (Brasil, 2018, p. 15).

A intencionalidade principal da BNCC consiste em efetivar uma unificação curricular pela segunda vez no território brasileiro para assegurar o conhecimento para todos os sujeitos. Todavia, ocorreu um processo de significativos estudos, sendo que somente em 2017 alcançou a totalidade de um documento orientador. Em sua versão final promulgada em 2018 enfatiza que todo o ensino deve ser realizada por um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018).

Para tanto, Sapelli (2018), apresenta um quadro resumido das versões preliminares, até o processo final, legitimado em 2017:

**Figura 1 – As três versões da BNCC**

<b>BNCC 1.ª versão:</b>	<b>BNCC 2.ª versão:</b>	<b>BNCC 3.ª versão final:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Versão recebeu 12 milhões de contribuições sistematizadas pela UnB e PUC/RJ);</li> <li>- Governo Dilma;</li> <li>- O início da consulta em 2015 e finalizada em março de 2016;</li> <li>- Participação de 116 especialistas de 37 universidades;</li> <li>- Ministro da Educação: Renato Janine Ribeiro (USP)</li> <li>- O Ensino Religioso estava organizado para o ensino Fundamental;</li> <li>- Possuía 301 páginas;</li> <li>- Não possui referência de elaboração (na versão 3, p. 390 a 392 é explícito).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Realizados seminários estaduais coordenados pelo CONSED e UNDIME);</li> <li>- 9000 Participantes;</li> <li>- Relatório feito pela UnB com parecerias nacionais e internacionais;</li> <li>- Governo: Dilma e Temer (2016);</li> <li>- Especialistas, assessores, coordenadores e parcerias;</li> <li>- Ministro: Aloizio Mercadante (PT);</li> <li>- O ensino religioso para o ensino fundamental;</li> <li>- O ensino médio (com seção própria);</li> <li>- 3 ano (p. 96);</li> <li>- 676 páginas;</li> <li>- Já indica que coordenou os trabalhos que foram realizados por disciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (p.6 da BNCC indica que ela é a revisão da versão 2 feita por especialistas, associações científicas e professores universitários);</li> <li>- Governo: Temer;</li> <li>- 29 de agosto de 2017 especialistas, associações científicas e professores universitários;</li> <li>- Ministro: José Mendonça Bezerra Filho (DEM);</li> <li>- O ensino religioso (recolocado na versão final);</li> <li>- A versão não está contida com o ensino médio;</li> <li>- Alfabetização no 2º ano do E.F.;</li> <li>- Imposição do Inglês;</li> <li>- 396 Páginas;</li> <li>- Indica a participação de 384 redatores e leitores críticos (Guiomar Namó de Melo).</li> </ul>

Fonte: Sapelli (2018, p. 27)

A partir da versão final, conforme apresentado pelo autor, que a BNCC tornou-se uma política de currículo territorial para direcionar a execução do ensino através da ação professoral, no qual competências e habilidades devem ser efetivadas com significado para aprendizagem em todas as etapas de ensino.

Sua legitimação o tornou um documento normativo a ser aplicado exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018).

Outrossim, toda a sistematização da BNCC foi ordenada conforme a figura abaixo:

Figura 2 – Estrutura organizacional da BNCC



Fonte: Brasil (2018)

A figura evidencia como estruturou-se o ensino pela BNCC, ao delimitar uma perspectiva interdisciplinar de olhar objetos e de olhar os sujeitos que precisa consubstanciar o conhecimento em sua totalidade, como direito legitimado de acesso à escola (Silva, 2021). Não obstante, a autora frisa que alguns termos precisam ser observados nos planejamentos escolares, dentre eles: área de conhecimento, competências gerais e específicas, unidade temática, objetos do conhecimento e habilidades.

Ademais na ação exequível do currículo as orientações promulgam, o documento destaca que:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

As práxis formativas para referendar as competências foram organizadas em geral e específicas; a primeira refere-se ao que o estudante deve obter ao finalizar a Educação Básica e, a segunda, ao que deverá aprender em cada área do conhecimento, competências a serem desenvolvidas conforme as organizações didáticas dos componentes curriculares. As gerais compreendem (Brasil, 2018):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais;
4. Utilizar diferentes linguagens;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para tanto, no documento da BNCC, desenhou-se para toda Educação Básica o código alfanumérico, pelo qual os professores organizam o seu planejamento seguindo uma sistematização transversal, em que todo o ensino é feito em consonância com o ano escolar, no qual a aprendizagem é definida por unidades temáticas, explicitação dos objetos de conhecimento, as habilidades definidas para cada ano, bem como as habilidades (Silva, 2021).

A figura retrata o formato do código alfanumérico a ser observado para todo o Ensino Fundamental.

**Figura 3 – Código alfanumérico do Ensino Fundamental**



**Fonte:** Brasil (2018)

O acompanhamento do código permite ao professor verificar uma ordenação crescente do ensino. Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os estudantes aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p. 31).

A partir desta organização, todo formato de ensinar para leitura tornar-se-á com maior amplitude no cotidiano do ensino em sala de aula. Viabilizando, assim, a leitura enquanto direito social e educacional, perfazendo um caminho para fundamentar expertises quanto à aquisição da leitura que deve se dar a partir de um trabalho investigativo, por meio de uma metodologia interativa e significativa, de forma que os alunos sejam estimulados a interagir com os outros, através de vínculos afetivos e com dinâmicas que auxiliem positivamente para o processo da leitura enquanto atividade que gera estímulos para o exercício de cidadania.

Dessa forma, ao adquirir as competências da leitura por meio do processo de ensino e aprendizagem a escola, através dos professores proporciona ao estudante o domínio e a assimilação que valoriza a cultura, a criticidade, a reflexão e a visão de mundo.



A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a “aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político” (Duarte, 2012, p. 36).

Tão logo, a leitura precisa ser desenvolvida no início da vida escolar, pois gradativa com os saberes e o ato de ler, o indivíduo acumula experiências, conhecimentos e práticas para debruçar no mundo do letramento, e este pode capacitá-lo a se tornar um sujeito mais ativo em relação ao seu crescimento pessoal e sua postura em sociedade.

Na BNCC, as competências do Eixo Leitura compreendem as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018).

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018). Nesse sentido, na BNCC o tratamento das práticas leitoras compreendem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, apresentadas pelas figuras a seguir:

**Figura 4 - Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos**

<p>Reconstrução e reflexão sobre as <b>condições de produção e recepção dos textos</b> pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> <li>• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</li> <li>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermidia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</li> <li>• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</li> </ul>
<p>Reconstrução e reflexão sobre as <b>condições de produção e recepção dos textos</b> pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social<sup>33</sup>, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2018)

**Figura 5 – Dialogia e relação entre textos**

<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</li> </ul>
--	--

Fonte: BRASIL (2018)

## Figura 6 – Reconstrução da textualidade

<b>Reconstrução da textualidade,</b> recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</li><li>• Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</li><li>• Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</li></ul>
--	--

Fonte: BRASIL (2018)

## Figura 7 – Reflexão crítica

<b>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</li></ul>
--	---

Fonte: BRASIL (2018)

## Figura 8 – Efeitos de sentido

<b>Compreensão dos efeitos de sentido</b> provocados pelos usos de <b>recursos linguísticos e multissemióticos</b> em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</li><li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</li><li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</li></ul>
--	--

Fonte: BRASIL (2018)



**Figura 9 – Estratégias e procedimentos de leitura**

<b>Estratégias e procedimentos de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li><li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li><li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li><li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li><li>• Localizar/recuperar informação.</li><li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li><li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li><li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li><li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li><li>• Reconhecer/inferir o tema.</li><li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li><li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li><li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li></ul>
---	---

Fonte: BRASIL (2018)

**Figura 10 – Adesão às práticas de leitura**

<b>Adesão às práticas de leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.</li><li>• Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</li></ul>
--------------------------------------	--

Fonte: BRASIL (2018)

Diante das figuras apresentadas no texto da BNCC, a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018).

Da forma que foi instituída, pega-se uma menção que há anos era defendida por Freire (1989, p. 09) ao dizer que “[...] leitura do mundo precede a leitura da palavra”. E afirma que sua leitura de mundo teve início na infância, através da curiosidade de menino, em busca da compreensão do mundo ao seu redor. A leitura da palavra ocorreu de forma natural, pois foi alfabetizado decifrando palavras familiares. “Não era algo que se estivesse dando superpostamente ao seu mundo particular” (Freire, 1989, p. 09).

Por conseguinte, Britto (2012) fecha o diálogo mencionando que a leitura de mundo é necessária para enfatizar a relevância da leitura da palavra, a fim de que o indivíduo possa ampliar sua maneira de ser e se perceber no contexto social.

A leitura está presente em nosso cotidiano, em que as letras e palavras estão presentes no mundo letrado. Entretanto, por ser rodeada de distintas representações no que tange as técnicas presentes na escrita, à alfabetização nesta ótica configura-se como um desafio que assombra muitos educadores (Augusto, 2011).

Nesse cenário da vida humana, a leitura envolve uma síntese enquanto sistema simbólico secundário alicerçado em um primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. Assim, a relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado (Zuculoto, 2001, p. 22).

Ainda refletindo sobre a leitura, infere-se que ela acompanha a vida cotidiana em diferentes gerações e culturas, sejam elas nos espaços educativos ou espaços não escolares, tendo como referência a “Operação de percorrer em um meio físico, sequência que representa informações registradas” (Ferreira, 2008, p. 511).

Além disso, a leitura está atrelada ao processo formativo do ser humano para a sua autonomia, tornando-se imprescindível compreender que a leitura é um ação comunicacional onde o leitor pode e deve expressar a linguagem oral e escrita mediante regras que ocorrem durante a efetivação.

Para Garcia (2001, p. 36):

A criança, ao chegar à escola [...] traz consigo suas “leituras”. Leituras que lhe facilitam entender e compreender o mundo físico e social no qual vive. A necessidade de compreender o mundo impulsiona sua ação. A aprendizagem é o resultado de sua interação com o mundo. A criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo.

Nesse sentido, a leitura de mundo vivenciada por cada aluno deve ser valorizada e trabalhada pelos professores. De acordo com Freire (2011, p. 28), “[...] o processo de alfabetização tem no alfabetizando, o seu sujeito e que a realidade da criança permite a construção da aprendizagem.

Michèle Petit (2008, p. 100) frisa que a leitura contribui para:

[...] criar um pouco de “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos de discurso dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir.

Com esse quadro acerca da leitura, verifica-se pela palavras de Ferreira (2012, p, 29), que:

No Brasil, há muito tempo que acompanhamos a criação de inúmeros programas, instituições, leis, congressos, movimentos e campanhas, com a finalidade de formar o leitor, bem como de difundir e melhorar a leitura da população. Nesse cenário, entendemos que tratar da leitura como uma política de Estado é buscar garantir o direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e na Constituição Federal Brasileira, de 1988. Mais especificamente, o art. 37 da Lei nº 9.394/96 – LDB afirma que cabe ao Estado contribuir para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais.

Carvalho (2014, p. 53) complementa afirmando que:

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Criam narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros.

Nesta linha, Garcia (2001, p. 26) ressalta a necessidade de “[...] ler para

aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento e da criação, do real e do imaginário”.

Sequencialmente, o autor apresenta outra significativa contribuição:

O professor não pode ser apenas aquele que “orienta” a aprendizagem ou aquele que “fornece” as informações necessárias. O professor é muito mais do que isso. Ele está em permanente interação com a criança, de modo que mesmo quando ele não age, está agindo. [...] A relação professor/aluno, mediada pela relação do professor com a produção do aluno, anuncia o resultado escolar da criança. A forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança tem implicações na construção do fracasso e do sucesso do aluno. O professor que nega o processo vivido por seu aluno dificulta que a criança se perceba como produtora de conhecimentos e

Vive-se a denominação da sociedade da informação, a qual exige para garantir a fundamentação dos conhecimentos inerentes para alicerçar a prática da leitura, uma ação comprometida na formação do professor, municiando além dos saberes técnicos, um olhar humanístico que promova o diálogo e propague a importância do ato de ler em relação a conhecer o mundo. Imbernón (2011), destaca que na profissão docente não significa apenas transmissão de um conhecimento acadêmico, mas implica em outras funções, como a motivação, a luta contra a exclusão social, participação, relações com estruturas sociais e com a comunidade, entre outras. Tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente.

## 2 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

No território brasileiro, em 1990, promulgou-se a criação e a implantação das avaliações em larga escala, por meio de uma sistematização preconizada pelo Ministério da Educação, ao criar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Fernandes, 2012, p. 17).

De acordo com Fernandes (2012), o Saeb partiu da iniciativa das políticas públicas educacionais, no qual o principal fundamento consiste em contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola para assegurar, formular, reformular e o monitorar a Educação Básica voltada para equidade e igualdade.

Além disso, perfaz olhares voltados à gestão e ao ensino ofertado para sociedade para consubstanciar um panorama estratificado da aprendizagem brasileira. Essas estratégias ocorrem em detrimento da “avaliação sistêmica em larga escala ser vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social” (Freitas, 2005, p. 9).

Não obstante, a partir da fala de Freitas, enfatiza-se a ideia defendida por Locatelli (2002, p. 5), ao mencionar que coube à avaliação sistêmica da Educação Básica o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para buscar a melhoria da qualidade do ensino.

Lück (2019, p. 23) destaca que:

a avaliação do ensino pode ser realizada pela “heteroavaliação, ou seja, por elementos externos ao sistema e a escola como é o caso do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)”, sendo ela realizada mediante processos definidos e orientados externamente ao estabelecimento de ensino nas diversas dimensões do trabalho educativo

Assim, a aplicabilidade de uma avaliação sistêmica pode ser operacionalizada pela própria escola para autoconhecimento, é denominada autoavaliação (da instituição), avaliação esta que se reconhece como relevante, caso seja construída e assumida pela escola, tendo em vista sua contribuição à autonomia, à crítica reflexiva e à integração de todos os envolvidos nesse processo, além de mensura o *feedback* que os resultados proporcionam (Luck, 2019).

Neste contexto, entende-se que avaliação sistêmica tem por objetivo contribuir



para a melhoria contínua do trabalho educacional e seus resultados; ambas, em reciprocidade, na busca pelo melhor desempenho do ensino de uma rede ou até mesmo da instituição, ou seja, um panorama único ou geral de um território.

Além disso, os resultados sistêmicos terão o professor como protagonista para trabalhar o diagnóstico evidenciado. Isso ocorre “por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (Imbernón, 2009, p. 53).

Diante disso, fez-se necessário contextualizar, nas próximas seções conceitos, políticas e percursos feitos pelo SAEB todos envoltos a leitura.

## 2.1 CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO SISTÊMICA

De forma capitular, se faz primordial alguns esclarecimentos sobre a avaliação, para que posteriormente seja enfatizada o formato sistêmica para delinear toda captação da fundamentação destes significados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Nesse sentido, Fernandes (2012, p. 20), apresenta a palavra “avaliação que é usada na maioria das situações cotidianas” para definir “possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim, quase tudo é avaliável, no sentido de que podemos conferir valores e com isso dirigir nossas ações, escolhas, preferências, etc.”.

Nesse diálogo, afirma-se que avaliar é enfatizar um determinado juízo de valor defronte para algo que se deseja um determinado resultado, até de uma propriedade ou um processo em que pretende-se aferir de uma ação na qual se precisa verificar a qualidade do seu resultado resultar em estratégias e soluções para um cenário de fragilidades apontadas.

Luckesi (2002, p. 90) destaca que:

há “uma diferenciação fundamental entre o termo avaliar e verificar”: O termo verificar provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de intencionalidade, buscar “ver se algo é isso mesmo”, “investigar a verdade de alguma coisa”.

Em outro momento, o autor em sua visão conceitua a avaliação assentada em um processo no qual está deverá ser assumida como um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em

vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (Luckesi, 2018, p. 81).

De forma dialógica, Werle (2012, p. 15) contextualiza que o protagonismo da avaliação encontra-se respaldada no quadro das “políticas educacionais, não apenas remete para as suas dimensões instrumentais e de controle, a serviço de novas modalidades de regulação e meta regulação estatal das políticas públicas”. Então, o ato de avaliar é comumente aplicado como uma prática pedagógica que visa averiguar a coleta de processos de assimilação ou lacunas que apresentam fragilidades acerca dos métodos aplicados e as competências adquiridas na integralização dos saberes.

Entende-se a avaliação conforme as ideias de Santos e Varela (2007, 05), que destacam que a “necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se, muito embora se possa”, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: “a melhora de todo o processo educativo”.

Compreende-se que há três níveis de avaliação da qualidade do ensino, cujos tipos são “larga escala realizada pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal; a institucional que é realizada pela escola e; a da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula” (Freitas, 2014, p. 10).

Tão logo, no campo educacional brasileiro tem-se criado desde o ano de 1990, os sistemas avaliativos, que têm como finalidade principal construir um panorama do processo de ensino e aprendizagem por meio de índices que apresentem a estratificação das fragilidades e potencialidades referentes à apropriação dos conhecimentos ofertados nas esferas federal, municipal e estadual.

Para Freitas (2021, p. 17), a referida organização ficou denominada como “avaliação sistêmica, cuja práxis consiste em levantar informações do ensino para estratificar o processo de aprendizagem e subsidiar as políticas públicas educacionais em todo o território nacional”. Nesse sentido, a autora destaca que a avaliação sistêmica tem sido, em tempos contemporâneos, uma estratégia organizacional para subsidiar o monitoramento dos resultados do ensino, para deflagrar projetos educativos e políticas educacionais.

Considera-se que, dessa forma, as esferas municipais, estaduais e federativas terão dados referentes à eficiência, à equidade e à qualidade do sistema educacional por meio da aplicabilidade da referida avaliação e, assim, terão subsídios para promover ações referentes às dimensões da infraestrutura, da gestão escolar, do trabalho docente e da proposta pedagógica e curricular (Freitas, 2021).

Além disso, Ferreira (2002, p. 11) destaca que “sendo a avaliação um ato tão presente no dia-a-dia escolar, há necessidade de um melhor entendimento do que esta ação representa no contexto educativo”. Ademais, os movimentos envolvidos na avaliação, desde a sua origem, deflagram um interesse regulatório de controle com intenções explícitas de transformar a educação na tratativa de mercado, para nortear os aspectos econômicos, políticos e sociais, bem como a gestão educacional do sistema educacional brasileiro.

Neste diálogo, Freitas (2021, p. 18), frisa que esses movimentos envolvidos na avaliação, desde a sua origem, deflagram um interesse regulatório de controle com intenções explícitas de transformar a educação na tratativa de mercado, para nortear os aspectos econômicos, políticos e sociais, bem como a gestão educacional do sistema educacional brasileiro.

No entanto, a autora alerta que para a realização dessa prática da avaliação sistêmica, existe a urgência de um novo olhar, da compreensão cultural aliada às ações inovadoras, com vistas a constituir o processo de forma qualitativa, principalmente, pelas redes de ensino, independentemente de serem da esfera municipal, estadual ou federal. Perrenoud (1999, p. 13), evidencia que a avaliação tem duas finalidades distintas, sendo que uma serve para “controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, a segunda têm a finalidade de gerir os fluxos”.

O papel da avaliação sistêmica é analisar esses fluxos no qual Perrenoud destaca, mas na ideia de Lück (2019, p. 21), a avaliação sistêmica delinea um processo salutar e contextualizador:

Verifica-se que na sociedade da informação e do conhecimento a exigência e a necessidade de formação contínua e competente das pessoas são crescentes, em vista do que não é mais suficiente e nem adequado que a escola ensine bem o que sempre ensino, ela precisa rever e melhorar continuamente o seu currículo, os seus processos educacionais e a forma como se organiza e funciona para oferecer esse trabalho a seus alunos [...].

Assim, as avaliações sistêmicas ou de larga escala, de acordo com Perboni et al (2020, p. 64), são realizadas pelos sistemas de ensino, sendo externas à escola, “avaliam as habilidades do aluno de acordo com o que o sistema precisa avaliar, e não o conhecimento que o professor está oferecendo a ele”.

Entende-se que o objetivo da avaliação é o diagnóstico para empreender as intervenções necessárias às melhorias, visando uma educação de qualidade, para

subsidiar as políticas públicas específicas para o campo educacional, visto que as suas informações são essenciais para a tomada de decisão das redes de ensino no que tange a formular e criar estratégias.

Maschetti (2012) discorre que o conceito de avaliação sistêmica é constituído como:

Um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino, às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que influenciar as qualidades das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais.

Fernandes (2012, p. 39), por sua vez, discorre que:

A avaliação sistêmica, como o próprio nome sugere, é construída e realizada por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da instituição avaliada. Esse tipo de avaliação, na maioria das vezes, focaliza o desempenho educacional, contextualizando um panorama para as escolas sobre as condições de redes institucionais, programas e políticas educacionais, sistemas nacionais de avaliação, o currículo, entre outros.

Para fechar essas contribuições, Moreira, Paula e Chamon (2011), delimita que a avaliação sistêmica é aplicada em larga escala para subsidiar as políticas públicas específicas para o campo educacional, visto que as suas informações são essenciais para a tomada de decisão das redes de ensino no que tange a formular e criar estratégias.

Resumidamente, infere-se que as avaliações sistêmicas nascem pela necessidade de demonstrar à gestão a necessidade dos serviços educacionais em relação à assimilação do conhecimento, bem como no que se refere às práticas dos professores, no cumprimento do currículo educacional para seguridade da qualidade formativa.

## 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, instituída no dia 05 de outubro, em sua redação, determinou uma ordenação legal da avaliação nacional, específica nos Artigos. 210 e 214:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais

e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Diante dos artigos, pensar na implantação de uma avaliação sistêmica em nível nacional se tornou salutar para a educação, principalmente pela possibilidade de construir quadros do cenário educacional para referenciar o ensino pelas escolas públicas no Brasil. Além disso, a avaliação é realizada pela inserção e utilização de instrumentos avaliativos para averiguar o desempenho e o tratamento pedagógico para garantir as premissas da qualidade e o direito educacional.

Sobrinho (2003, p. 176-177) defende que a avaliação, enquanto prática social orientada, deverá, sobretudo, “produzir questionamentos para a compreensão dos efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, não devendo ser uma simples medida para efeitos de comparação e discriminação”.

Em 1990, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com a finalidade de fundamentar e propagar informações confiáveis acerca do diagnóstico da aprendizagem ofertada em todas as unidades federativas no país pelos resultados do sistema educacional. A partir deste ano, um novo paradigma foi criado no país em relação à avaliação sistêmica no Brasil, em que Horta Neto (2006, p. 18) descreve que o objetivo dos sistemas de “avaliação para melhorar a qualidade educacional é uma das maiores tarefas em que estão envolvidos os gestores dos sistemas de ensino, assim como os pesquisadores em educação”.

Enfatiza-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- Saeb é caracterizado por uma necessidade permanente de articulação e de construção de

consenso e acordos ou, pelo menos, de uma decisão mais coletiva, pois o objeto principal é o sistema nacional de educação, que diz respeito a toda a sociedade, além de ser gerenciado por várias instâncias (Brasil, 1998).

No entanto, Fernandes (2009, p. 45), norteia a identificação de um conjunto de características das avaliações sistêmicas do Saeb, dentre elas:

- a) As avaliações são preparadas e controladas por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem;
- b) A administração das avaliações é normalmente controlada pelo governo, ou, no mínimo, por ele supervisionada;
- c) As avaliações são elaboradas a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Geralmente, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;
- d) A maioria das avaliações tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;
- e) Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados das avaliações são tornados públicos.

Pode-se afirmar que diante do advento das políticas públicas implantadas para avaliar o sistema brasileiro, o Saeb trouxe dados das metas que devem ser alcançadas pelas unidades escolares acerca do ensino ministrado em sala de aula. Míglio (2011, p. 45) destaca que o sistema de avaliação sistêmica nacional é composto por:

Pelo SAEB/PROVA BRASIL que é gerenciado pelo INEP/MEC, que tem como objetivo realizar estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas educacionais. Além do SAEB e PROVA BRASIL, faz parte também deste Sistema, o PISA, um programa de avaliação internacional padronizada desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual participam países convidados, dentre os quais, o Brasil.

Sequencialmente, menciona que o ano de 2005 apresentou para o Saeb significativas alterações, que compôs, a partir desse momento, dois formatos de avaliação sistêmica, conforme promulgado pela Portaria 931/2005: ANEB e ANRESC:

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb em suas divulgações;

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (Brasil, 2013).

Nesse sentido, toda organização do Saeb, conforme Fischer (2016, p. 50), é

“realizada de dois em dois anos, com todas as turmas com no mínimo 30 alunos, do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) e do Ensino Médio (3º ano)”, em que a estrutura ocorre de acordo com o ano escolar e disciplinas das matrizes de referência<sup>5</sup>, que são compostas por descritores.

A elaboração de todos os itens é feita por um grupo de professores, por meio de uma “revisão dos conteúdos, das teorias comprovadas, dos aspectos linguísticos e pedagógicos que viabilizam uma validação empírica através de técnicas estatísticas e psicométricas” (Araújo; Luzio, 2005, p. 14).

A nova organização, em 2005, determinou que os testes aplicados seriam realizados no total de 169 itens, para permitir a aplicação dessa grande quantidade de itens, utilizando Blocos Incompletos Balanceados (*Balanced Incomplete Block*) – BIB. Tão logo, nesta sistematização, as provas iriam ser aplicadas por meio de:

Um conjunto dos itens dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um composto por 13 itens, o que faz com que se tenha, ao todo, 13 blocos. Estes são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações perfazem 26 cadernos diferentes. Essa distribuição assegura que sejam superados fatores intervenientes na resposta aos itens, como o cansaço do aluno ou a falta de tempo para responder às questões que aparecem no fim da prova. Utilizam-se, ainda, blocos de itens comuns entre os anos e as séries investigadas (Araújo; Luzio, 2005, p. 14).

As pequenas unidades utilizadas para averiguar os resultados da prova recebem o nome de descritores, que originam os diferentes itens avaliativos para verificação dos conhecimentos adquiridos (Freitas, 2021). No ato da avaliação sistêmica aplica-se um questionário socioeconômico e da infraestrutura da unidade escolar.

Todavia, no ano de 2013, extingue-se a Provinha Brasil, e determina a efetivação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, por meio da Portaria nº 482, de 07 de junho do ano de 2013.

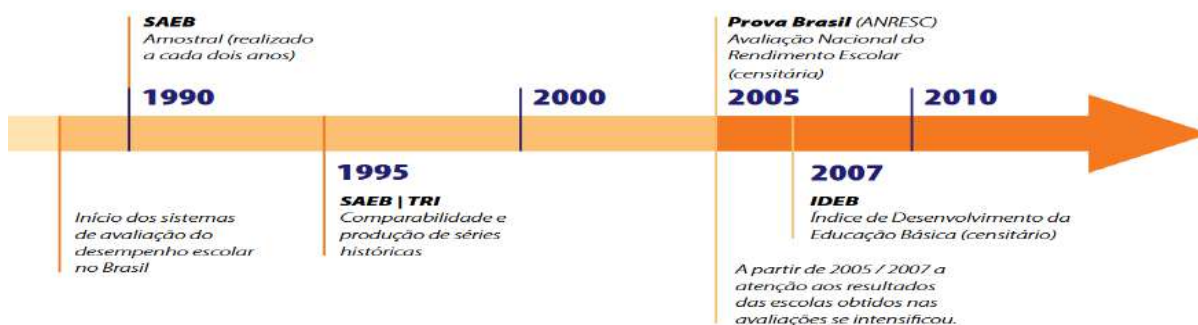
Essa avaliação censitária anual tem o envolvimento dos estudantes “do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (FISCHER, 2016, p. 50).

---

5 As Matrizes de Referência são um documento no qual estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do Saeb. Elas foram construídas a partir da consulta nacional aos currículos.

Para tanto, apresenta-se a Linha do Tempo da implantação e implementação do Saeb no Brasil pela figura 11:

**Figura 11 – Linha do Tempo Saeb**

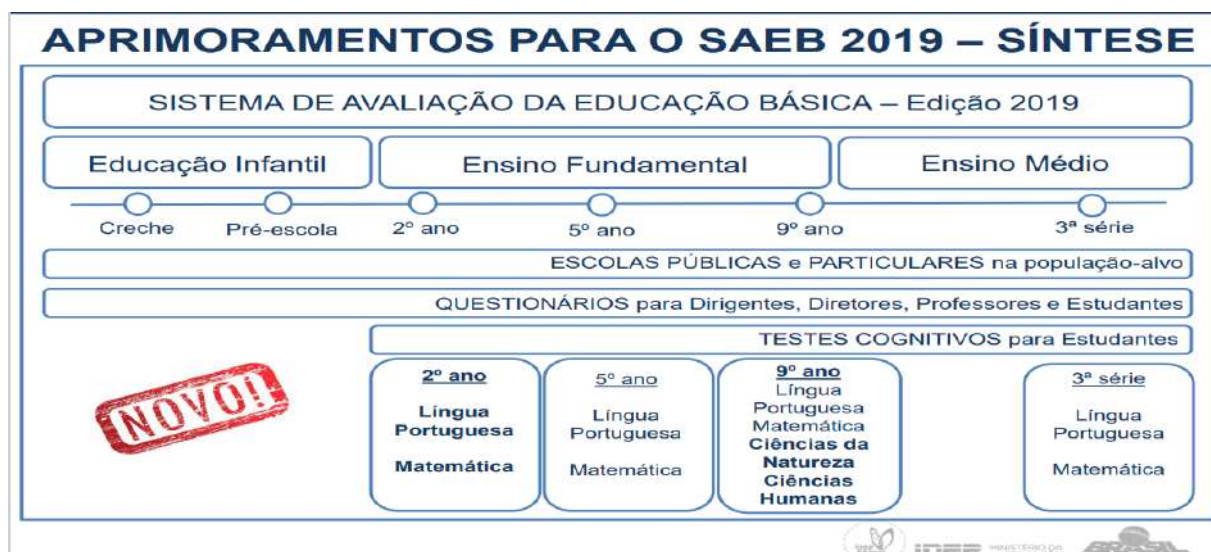


Fonte: Blasis et al. (2013)

Assim, com maiores detalhes, novos formatos foram adotados para atender ao perfil comportamental e curricular em tempos contemporâneos, em que a avaliação de Língua Portuguesa foi sistematizada em consonância com as orientações promulgadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Visto que, no ano de 2018, para investigar se as redes de ensino alcançaram as metas propostas com a implantação da BNCC a nova ordenação foi estruturada como demonstrada na figura a seguir:

**Figura 12 – Aprimoramentos para o Saeb - 2019**



Fonte: BRASIL (2018)

Diante da atual organização, na avaliação sistêmica, a partir do ano de 2019,



houve o abandono das siglas e dos nomes-fantasia, que mais confundem do que esclarecem (“Aneb”, “Anresc”, “Ana”, “Prova Brasil”), sendo denominada apenas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, bem como as referências serão sempre ao Saeb, acompanhado das etapas, das áreas de conhecimento, dos tipos de instrumentos envolvidos, etc. (Brasil, 2018).

Não obstante, Blasis et al. (2013) destacam que é importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores.

Os dados alcançados devem permitir a continuidade e a formulação de estratégias à medida que envolvem a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional).

### 2.3 PERCURSO DO SAEB: DESCRITORES AVALIATIVOS DE LEITURA

Conforme explana Corrêa (2012), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, tal como conhecemos atualmente, é uma política educacional relativamente recente, porém enquanto política educacional de avaliação tem influenciado as atividades pedagógicas na escola.

De forma sequenciada, a autora menciona que as avaliações oficiais do SAEB têm como foco a leitura e como objeto de estudo o texto. Portanto, não são avaliados conteúdos específicos de Língua Portuguesa nesta etapa de escolarização e notemos que a ênfase dada à leitura deve-se ao fato de que a análise da produção escrita dos estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa.

Para tanto, as informações a respeito da Matriz de Referência da avaliação sistêmica do Saeb ficam de maneira transparente e disponibilizadas pelo governo, por meio, por exemplo, do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2009) e das Orientações para professor – SAEB/Prova Brasil (Brasil, 2009) permitindo uma visão geral do que se espera em relação à leitura dentro da sala de aula.

Nesse sentido, a avaliação de Língua Portuguesa na área de leitura deve considerar o fazer pedagógico, pensando em um ensino voltado para autonomia, para a participação cidadã, norteado para:

- a) Domínio do uso da língua materna, nas suas manifestações orais e escritas, tanto para leitura de textos quanto para sua produção;
- b) Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, histórico, cultural, político, etc.;
- c) Visão crítica dos fenômenos linguísticos no uso dos recursos gramaticais a serviço dos propósitos comunicativos do produtor do texto. (Brasil, 2009).

Não obstante, neste diálogo, infere a ideia de Corrêa (2012), ao destacar que a Matriz de Língua Portuguesa se estrutura em duas dimensões:

- Na primeira denominada “objeto de conhecimento”, são elencados seis tópicos relacionados às habilidades desenvolvidas pelos estudantes;
- Na segunda dimensão, ligada aos tópicos apresentados pelo “objeto do conhecimento”, há um grupo de descritores que visa à avaliação de diferentes competências do leitor. São elencados seis temas relativos à leitura.

Assim, por conseguinte, Corrêa (2012) demonstra que as questões em Língua Portuguesa são organizadas visando à avaliação do desempenho dos alunos em três aspectos distintos: identificação e recuperação de informação, compreensão e interpretação, e reflexão.

Seguidas por questões de identificação e recuperação de informações, avalia-se a capacidade do aluno de reconhecer as informações literais do texto escrito e com as atividades de compreensão e interpretação avalia-se a habilidade de inferir e integrar segmentos do texto, ou seja, a capacidade do aluno de operar com informações que não estão explícitas no texto para compreender sua mensagem. Por meio das questões de reflexão é verificada a habilidade de avaliar e julgar, ou seja, o posicionamento e a interpretação do aluno em relação à sua leitura (Corrêa, 2012).

Verifica-se que a organização do SAEB voltado à Língua Portuguesa busca alcançar dados relativos a leitura para o uso social.

### **3 A REALIDADE DO SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO EM RONDÔNIA PARA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A partir das políticas públicas criadas que evidenciam o panorama do ensino em todo território nacional, o Ministério da Educação, no dia 24 de abril, promulgou o Decreto nº 6.094/2007, ao implementar o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, da União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade (Brasil, 2007).

Dessa forma, visando atender ao compromisso firmado, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no mesmo ano.

De acordo com Castro (2009, p. 07):

Numa “perspectiva gerencialista – e com o objetivo de aumentar a eficiência e a efetividade dos sistemas educacionais – [...] o Ministério da Educação, por meio do INEP, criou, em 2007, o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. O IDEB constitui índice resultante da combinação dos indicadores de fluxo escolar (distorção idade-série e evasão) e do desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Noutras palavras, sua composição advém da associação dos dados da Prova Brasil aos dados do Censo Escolar.

Diante da institucionalização, as avaliações de larga escala passaram a ser efetivadas para os estudantes, em todo o território brasileiro, como uma avaliação sistêmica periódica, cuja finalidade maior é ter um diagnóstico amostral da aprendizagem na Educação Básica e servir como aporte para as políticas públicas educacionais (Freitas, 2021).

Nesse sentido, a Rede Estadual de Ensino promulgou políticas que visam discorrer as competências leitoras no Ensino Fundamental ao contextualizar todos os direitos de cidadania por meio de habilidades. Para vislumbrar esses direcionamentos as subseções enfatizam a sistematização organizacional de referendar o panorama da aprendizagem diante dos desafios impostos para ensinar com significado.

Haydt (2000, p. 21) defende que a “avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando”, no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando à mudança comportamental do educando e do seu compromisso com a sociedade.

Porém, ao pensar sobre os modelos de avaliações aplicadas nas unidades escolares, muitos aspectos precisam ser ordenados para garantir ações educacionais a partir dos resultados encontrados. Dessa forma, a avaliação deve levar em consideração a identidade cultural e regional dos estudantes inseridos na Região Amazônica e as especificidades geográficas, dentro de um cenário após o retorno a presencialidade.

Dessa forma, a próxima seção acerca da avaliação diagnóstica que discorre sobre o panorama educacional de Língua Portuguesa no Estado de Rondônia. Ressaltando que a avaliação do Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO é um ato de avaliar pertencente ao sistema, no qual a sua elaboração é para todos da rede de forma padrão, sem otimização da realidade de cada escola.

### 3.1 SAERO: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação que tem como propósitos fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios, bem como fornecer subsídios pedagógicos às Secretarias de Educação nas tomadas de decisão referentes à política educacional (Rondônia, 2022).

Sua criação ocorreu no ano de 2012, com a intenção de fomentar mudanças em busca da qualidade educacional, ao executar o ato de avaliar os estudantes das escolas estaduais de Rondônia.

Sua organização foi planejada para alcançar os objetivos de:

- Implantar um sistema permanente de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio do Estado de Rondônia, que subsidie as Secretarias de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional;
- compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, e demais indicadores mensurados a partir do processo avaliativo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Rondônia– IDERO;
- verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e do ensino médio, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas, e às Unidades Escolares informações que subsidiem a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e

o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar e a aquisição das aprendizagens essenciais definidas pelo referencial curricular (Rondônia, 2022).

Não obstante, toda a sistematização de operacionalização do SAERO visa consubstanciar um levantamento estratificado do processo de aprendizagem na Rede Estadual de Ensino no Estado de Rondônia. Nesse sentido, para evidenciar a execução referenda-se a figura a seguir:

**Figura 13 – Etapas de aplicação do SAERO**



Fonte: Rondônia (2022)

O sistema avaliativo promulgado pelo SAERO tem como praxis promover uma busca através de levantamentos específicos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (Rondônia, 2022).

A figura abaixo demonstra o campo avaliativo nos anos escolares:

**Figura 14– Anos escolares do SAERO**

	 <b>2º Ano</b>	 <b>3º Ano</b>	 <b>5º Ano</b>	 <b>9º Ano</b>	 <b>3º Ano</b>
	Ensino Fundamental				Ensino Médio
<b>LP</b>	✓		✓	✓	✓
<b>Fluência em Leitura</b>	✓				
<b>MT</b>	✓		✓	✓	✓

Fonte: Rondônia (2022)

A partir dessa sistematização toda a elaboração da avaliação é feita pelas

matrizes de referência, que aqui inseriu-se somente do 9º ano que é o objeto temático da pesquisa.

**Figura 15 – Matriz de Referência - 9º ano**

SAERO 2022 SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA

**MATRIZ DE REFERÊNCIA**  
LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descritor	Habilidade CAEd	Descritor	Habilidade Projeto
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>		<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
D021_P	Localizar informação explícita.	D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D022_P	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D023_P	Inferir informações em textos.	D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D028_P	Reconhecer o assunto de um texto lido.	D06	Identificar o tema de um texto.
D036_P	Distinguir um fato da opinião.	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>		<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D057_P	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D096_P	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>		<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D019_P	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que este foi produzido e daqueles em que será recebido.
D033_P	Reconhecer posições distintas relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>		<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
D037_P	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D032_P	Identificar a tese de um texto.	D07	Identificar a tese de um texto.
D055_P	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D027_P	Distinguir ideias centrais de secundárias ou tópicos e subtópicos em um dado gênero textual.	D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D030_P	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D061_P	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D039_P	Reconhecer a sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>		<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D024_P	Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D025_P	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D053_P	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D026_P	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos.	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
D054_P	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfosintáticos.	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>		<b>VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA</b>	
D044_P	Identificar marcas linguísticas em um texto.	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Rondônia (2022)

A partir da matriz, os procedimentos de leitura devidamente avaliados para

averiguar as competências e habilidades específicas dos descritores evidenciados pela avaliação.

O SAERO funciona em regime de colaboração entre Estado e municípios, para fortalecer Políticas Públicas de Avaliação na Educação nos 52 municípios de Rondônia, através da ação de coordenadorias regionais de Educação – CRE, coordenadores regionais e locais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação de Rondônia – Saero, gestores das escolas municipais e estaduais participantes da avaliação, bem como representantes da Prefeitura de Porto Velho, do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia – TCE, Ministério Público – MP e da Secretaria de Estado de Finanças de Rondônia – Sefin (Rondônia, 2022).

Destaca-se que a última aplicação do SAERO foi realizada no ano de 2022 em todas as unidades escolares pertencentes ao Estado de Rondônia para dirimir os índices de leitura, escrita e cálculos matemáticos na Educação Básica, sendo já ordenada a próxima para o ano de 2023 por meio da Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023, que estabeleceu as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023.

É importante destacar que a avaliação é realizada pela Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de Rondônia por meio da contratação de empresas que a elaboram e, posteriormente, em um trabalho conjunto com a Coordenadoria Regional de Educação realiza todas as distribuições para ocorrer a execução em consonância com calendários disponibilizados e treinamentos para os aplicadores.

Após o fechamento da aplicação das avaliações, os resultados são sistematizados e encaminhados para cada unidade escolar participante, bem como a fóruns para apresentação dos dados que, futuramente, serão utilizados para consubstanciar os planejamentos dos professores em sala de aula.

Em relação às correções, o cenário encontrado no SAERO delineia um quadro padrão dos resultados que servem como estratégia para ordenarem as futuras intervenções pedagógicas apresentadas pela figura 16.

**Figura 16 – Padrão dos Resultados**

<b>Abaixo do básico</b>	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem nas habilidades e competências mínimas para a etapa de escolaridade e que necessitam de recuperação.
<b>Básico</b>	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade, os quais demandam reforço na aprendizagem.
<b>Proficiente</b>	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade, mas que ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
<b>Avançado</b>	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

**Fonte:** Rondônia (2022)

Os resultados foram propagados para toda a rede, assim como os quadros atualizados das informações alcançadas que além do escopo pedagógico, contribui para medidas da gestão educacional, bem como para referendar políticas públicas.



## 4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo com objetivo exploratório-descritivo com análise documental. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Minayo (2014) também enfatiza que:

O perfil do pesquisador deva ser mais dinâmico, apontando que A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos (MINAYO, 2014, p.195)

Enquanto o estudo com abordagem qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De acordo com Minayo (2014):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto às pesquisas com objetivo exploratório, essas possuem a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 43). Entretanto, as pesquisas com objetivo descritivo de acordo com Zanella (2013, p. 34), são aquelas organizadas que procuram conhecer a realidade estudada, suas características e seus problemas.

Em referência à análise documental, expressamos pela fala de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Acrescentamos que a análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

### 4.1 O LOCAL DA PESQUISA

A Escola Marcos de Barros Freire foi criada a partir do Decreto nº 4.435 de 24

de novembro de 1989, na administração do Governador Jerônimo Garcia de Santana, tendo como Secretário de Estado da Educação Domênico Laurito.

A escola recebeu esse nome em homenagem ao advogado, político e professor Marcos de Barros Freire que nasceu em Recife-PE, no dia 5 de setembro de 1931, filho de Luis de Barros Freire e Branca Palmira Freire. Em 1950, ingressou na Faculdade de Direito da universidade de Pernambuco e bacharelou-se em 1955. Nesse mesmo ano atuou como oficial de gabinete do prefeito. Em 1957, ingressou na Faculdade de Ciências Econômicas, exercendo até 1968.

De 1962 a 1963, foi nomeado diretor do Departamento de Procuradoria-Geral da Prefeitura da capital pernambucana. Foi Secretário de Assuntos Jurídicos no mesmo ano e em seguida Secretário de Abastecimento e Concessões, permanecendo no cargo até 1964, época em que estava filiado ao Partido Socialista Brasileiro.

No ano de 1967, ingressou como professor titular da cátedra de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco. Em 1968, foi eleito prefeito de Olinda-PE, na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) renunciando dois dias após assumir o cargo em virtude da edição do Ato Institucional nº 5 (13.12.1968) e da imediata cassação do mandato do seu vice, pela ditadura militar.

Em decorrência desse episódio ficou afastado da política e passou a lecionar na Escola Superior de Relações Públicas de Recife, onde permaneceu até 1970. Em 1971 foi eleito Deputado Federal pelo Estado de Pernambuco na legenda do MDB e se tornou Vice-líder da legenda na Câmara dos Deputados. E em 1974, elegeu-se Senador por Pernambuco na mesma legenda.

Com a devida homenagem realizada, a unidade escolar desenvolve um trabalho de grande magnitude ao ofertar um ensino voltado para as garantias essenciais para o exercício de cidadania dos alunos em seu entorno.

A clientela do educandário é constituída principalmente pelas classes média e baixa, cujas famílias são de pequenos proprietários rurais (chacareiros), trabalhadores rurais temporários residentes na cidade, comerciários, prestadores de serviços ou profissionais autônomos, funcionários públicos, cujos filhos estão sob a responsabilidade de seus pais e/ou sob os cuidados de parentes próximos (avós, tios, etc). O bairro em que a escola está localizada conta apenas com cinco ruas asfaltadas/pavimentadas, o restante são aterradas com cascalho e não tem serviço de esgoto, porém tem serviço de água encanada e coleta de lixo, mas existem ainda

muitas residências com poços amazônicos.

**Figura 17 – Frente da Escola**



Fonte: Google Maps (2023)

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, fez-se um levantamento documental direto na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia, pelo acesso aos materiais utilizados para operacionalizar a aplicação em todas as unidades escolares. Não obstante, teve-se a liberação de acessar os resultados no site Rondônia - Portal Sabe<sup>6</sup>. Além da busca nas portarias e nos decretos que ordenam legalmente a aplicabilidade do SAERO.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentorondonia.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Saero aqui analisado foi realizado no período de 8 a 11 de novembro de 2022, e teve como finalidade verificar qual o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino com a aplicação de testes para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Além de questionários contextuais de condição socioeconômica, correção e produção de microdados, pautados no planejamento, estruturação, modelagem e elaboração dos instrumentos de avaliação, protocolos de avaliação e divulgação de resultados com devolutivas pedagógicas.

Essa avaliação externa informa aos profissionais da educação como está o aprendizado dos estudantes nas redes e nas escolas. Tal informação permite traçar e monitorar estratégias, metas e iniciativas que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, no ano de 2022, a taxa de participação informou sobre o alcance da avaliação entre os estudantes. Tendo em vista todos os que estavam aptos e previstos para participar, o indicador apontou o percentual médio de estudantes que efetivamente fizeram os testes na rede e na escola. No cálculo, é considerado e avaliado apenas quem respondeu a pelo menos um item do teste (Rondônia, 2022).

Para validar as discussões, na presente pesquisa, como já referido, utilizou-se os dados disponibilizados no site Rondônia - Portal Sabe que, primeiramente, apresenta os dados gerais. Tão logo, a figura 18, atesta o panorama participativo no SAERO.

**Figura 18 – Participação – SAERO 2022**



Fonte: Rondônia (2022)

Os resultados de participação da rede estadual, para o ensino fundamental, podem ser considerados altos, ou seja, estão todos acima de 80%. Em uma avaliação censitária, como é o caso do Saero, para que os resultados gerais possam ser generalizados, é necessário que a participação esteja acima de 80%.

Uma das informações mais importantes que a avaliação fornece é se os estudantes desenvolveram as habilidades previstas para a conclusão do ano escolar. Para isso, é utilizada uma escala de proficiência baseada nas expectativas de aprendizagem e nas projeções educacionais estabelecidas para cada etapa (Rondônia, 2022).

Nessa escala, a proficiência alcançada, calculada com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), é situada em um dos quatro padrões de desempenho: Abaixo do básico, Básico, Proficiente e Avançado. Cada um deles representa um conjunto de tarefas que os estudantes são capazes de realizar

Sendo importante a observação da porcentagem dos estudantes com desempenho Proficiente e Avançado, pois ele indica se o objetivo de aprendizagem tem se cumprido na escola ou na rede. Por outro lado, o percentual de estudantes com desempenho Abaixo do básico e Básico sinaliza defasagens que precisam ser enfrentadas.

Freitas (2021), frisa que a avaliação sistêmica é um mecanismo educacional que surgiu para permitir aos executores e para aqueles que propõem políticas públicas, uma reflexão sobre as suas práticas e sobre o direcionamento das ações a serem empreendidas no processo de gestão educacional.

Desse modo, os dados alcançados na avaliação permitem para a gestão ter um panorama do ensino e, conseqüentemente, pensar em estratégias que tragam a viabilização de novas práticas educacionais para fechar as fragilidades apresentadas.

Sendo assim, compete aos professores criar novas possibilidades em consonância com os resultados, pensando alternativas que diminuam o panorama e fundamente a assimilação dos saberes que possa alterar e consubstanciar todos os aportes que anteriormente foram demonstrados com lacunas de aprendizagem.

Destarte, a figura 19 enfatiza a análise os dados apresentados:

**Figura 19 – Proficiência – SAERO 2022**



**Fonte:** Rondônia (2022)

Não obstante a partir dos resultados discorre-se os dados do 9º ano acerca do componente curricular de Língua Portuguesa dos padrões de desempenho estudantil, atestaram um número com a proficiência classificada em: abaixo do básico com o total de 25% dos alunos participantes, básico por meio de 51%, proficiente com 20% e avançado somente 3%.

Percebe-se um número muito reduzido de alunos que possuem habilidades específicas dos descritores de Língua Portuguesa, deflagrando que a avaliação sistêmica norteia dados que comprovam o nível dos saberes dos alunos.

Todavia, visando mudanças neste quadro educacional pelos resultados é necessário pensar no real sentido do ato de avaliar em sala de aula, para posteriormente pensar na avaliação sistêmica.

Visto que, Moreira, Paula e Chamon (2011, p. 15), ressaltam que esses mecanismos estratificados por meio da avaliação sistêmica permitem verificar:

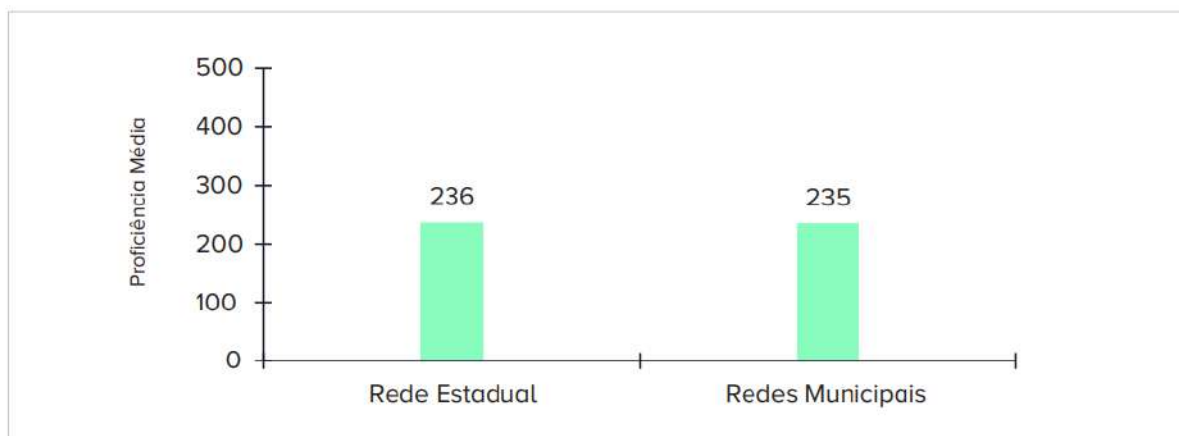
Os seus resultados refletem a prática pedagógica em cada unidade avaliada, serve também para se promover a reflexão dos profissionais envolvidos com a formação dos discentes, levando-os a repensar a escola, percebendo se ela cumpre o seu papel, se está organizada de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos, se a metodologia utilizada atende e compreende a diversidade presente em cada turma de escolarização.

Assim, é notória a compreensão destas definições para referendar novas estratégias para delinear ações que venham contribuir para garantir uma aprendizagem com significado pela assimilação do conhecimento, ao promover que

todos tenham o ensino avançado.

Na sequência é evidenciado no contexto a seguir que, primeiramente, com a proficiência e depois os comparativos pela ação desempenhada na avaliação.

**Figura 20 – Proficiência Média 9º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa – Rede estadual e redes municipais – Saero 2022**



**Fonte:** CAEd/UFJF (2022)

A figura 20 apresenta que na Rede estadual a proficiência ficou em 236, contribuindo para parametrizar sequencialmente a figura 20 com os padrões de desempenho estudantil.

Trazendo, assim, uma problemática que, de acordo, com Freitas (2021), as avaliações sistêmicas surgem como uma necessidade de configurar para a gestão a responsabilidade de serviços educacionais que tragam dados das lacunas que permanecem nas escolas em relação à assimilação do conhecimento, bem como no que se refere às práticas dos professores, apresentando aulas que envolvam os alunos, que os desafiem a ler e compreender diferentes tipos de textos, no cumprimento do currículo educacional com qualidade.

Esse resultado é uma situação que compete à gestão da Secretaria Estadual de Educação, bem como da unidade escolar, trata de um trabalho conjunto em prol da seguridade e do avanço competente e proficiente do ensino aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental como política estratégica a ser adotada e legitimada pelo professor em sala de aula.

**Figura 21 – Padrões de Desempenho Estudantil – 9º ano do ensino fundamental**

–	Língua	Portuguesa	–	Saero	2022
	<b>Abaixo do Básico</b>	<b>Básico</b>		<b>Proficiente</b>	<b>Avançado</b>
	Até 200	201 a 275		276 a 325	326 ou mais

**Fonte:** CAEd/UFJF (2022)

O 9º ano teve um padrão de desempenho alocado no padrão Básico, isto é, ainda abaixo do esperado para a conclusão do ensino fundamental. Como já destacado, não basta olhar as proficiências médias, é necessário e muito importante observar como os estudantes estão distribuídos pelos padrões de desempenho. O caso do 9º ano é bastante desafiador e merece ser visto com cautela, pois certamente esses estudantes com desempenho mais baixo terão muita dificuldade durante o ensino médio.

É importante lembrar que os indicadores obtidos por meio dos resultados da avaliação externa, subsidiam a criação de políticas públicas para as redes como um todo e o planejamento pedagógico das escolas.

Em relação aos padrões apresentados neste capítulo, observou-se que os alunos do nono da referida escola necessitam de um suporte ampliado para consubstanciar habilidades e competências voltadas para leitura, uma vez que trata de aportes necessários para as demais etapas do ensino na Educação Básica, bem como é normativa exigida no exercício de cidadania.

A partir da compreensão da avaliação diagnóstica e sistêmica discutida no arcabouço teórico, verifica-se a grandiosidade e ao mesmo tempo uma observação nos resultados doravantes apresentados. É necessário um resgate no processo de ensino em Língua Portuguesa dos saberes voltados para leitura, pois nota-se uma defasagem de saberes.

Sendo assim, compete ao sistema avaliativo estudado aprofundar o sentido de avaliar com os resultados do diagnóstico encontrado, através de estratégias que melhore o resultado dos indicadores.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando nesta etapa para fechar o trabalho, significativos são os momentos desafiadores na trajetória da pesquisa, para encontrar os dados que respondem o campo investigativo através dos resultados documentais ao retratar uma realidade do campo educacional pós-pandemia Covid 19, que trouxe um novo olhar e ressignificações sociais, culturais, comportamentais, bem como do processo de ensino e aprendizagem que podem ser estratificadas por meio de uma avaliação sistêmica que infere o cenário através de um diagnóstico da leitura no componente de Língua Portuguesa.

Verifica-se que as respostas evidenciam que o Estado de Rondônia por meio do Sistema Permanente de Avaliação Educacional de Rondônia - SAERO implantando desde o ano de 2012 quando foi criado pela Secretaria de Estado da Educação que tem como princípios “fornecer subsídios pedagógicos às Secretarias de Educação nas tomadas de decisão referentes à política educacional” ao executar o ato de avaliar os estudantes das escolas estaduais.

Não obstante, a busca do SAERO consiste em verificar se os alunos estão desenvolvendo habilidades e competências nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, possibilitando a criação de políticas e estratégias pedagógicas para as unidades escolares no que concerne as garantias para o exercício de cidadania.

Assim, ao verificar especificamente sobre a competência leitora por meio dos resultados no ano de 2022 em consonância com a legitimação curricular instituída pela Base Nacional Comum Curricular desde o ano de 2017, nos deparamos com um quadro desafiador, uma vez que os resultados referentes à especificidade do ato de ler encontra-se lacunado, abaixo do índice.

A respectiva realidade ocorre pelas informações apresentadas pelo SAERO ao legitimar na avaliação sistêmica toda ordenação das questões, conforme a propositura curricular da BNCC, porém é necessário compreender que os alunos que fizeram a prova, são os mesmos que foram atingidos pela demasiada dificuldade de aprender pelas diversas situações durante a pandemia da Covid 19.

Todavia, ao chegar ao elencado discurso, verifica-se que compete à Secretaria Estadual de Educação criar conjuntamente com as unidades escolares processos de base para o aluno fundamentar as habilidades e competências que estão lacunadas.

Destarte, os resultados tratam de uma problemática de ordem social, visto que se deve fazer avanços em relação ao quadro de dificuldades apresentadas em detrimento da ausência de habilidades leitoras.

Ademais, além da ação a ser feita de forma coletiva, é notória a compreensão do real sentido da avaliação sistêmica, uma vez que caminha alinhada com o ato de avaliar o ensino em sala de aula, mesmo sendo um grande desafio, utilizar os dados apresentados com as práticas pedagógicas visando melhorar toda a ação promulgada para validar os saberes que pertencem ao sistema de ensino.

Sendo primordial compreender que avaliação sistêmica, amplia novas perspectivas para atuação na organização dos planejamentos, na inserção das habilidades, no uso da tecnologia, na inserção de novas formas metodológicas que visam alterar as informações após a aplicabilidade dos processos avaliativos pelo sistema, tornando um apoio e ponto de partida para aprendizagem.

Pode-se, então, afirmar que a avaliação sistêmica pode viabilizar a transformação do ensino/aprendizagem, sendo essencial que os professores aproveitem para reformular as práticas pedagógicas e fundamentar o conhecimento.

Outrossim, é preciso romper com o pensamento de que as avaliações sistêmicas são atividades de treinamento para uma ação futura, como, por exemplo, o SAERO, que foi destacado em algumas falas que caminham na direção do alcance das metas propostas estado e posteriormente pelo SAEB.

Dessa forma, enquanto pesquisadora, pode-se frisar que a avaliação sistêmica precisa delinear indicadores que devem ser discutidos por todos os envolvidos no processo, bem como pelos representantes da sociedade. Além disso, as percepções precisam ser alteradas e o entendimento conceitual deve ser promovido, visto que os resultados são bases essenciais para as tomadas de decisões da gestão, da equipe pedagógica e dos professores que executam os saberes continuamente.

Por fim, é sugerido que estes resultados alcançados sejam propagados primeiramente para a comunidade acadêmica da escola, e posteriormente aos responsáveis pela Secretaria Estadual de Educação do Governo de Rondônia para delinear medidas educacionais que reverta essa defasagem de uma prática que socialmente é exigida para atuação social.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique. LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSENCIO, Jessica Gomes dos Santos. **O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Porto Velho, Rondônia, 2016.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil. In: AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

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

BLASIS, Eloisa de. FALSARELLA, Ana Maria. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliação e Aprendizagem**. Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2005.

BRASIL. **Relatório Nacional do SAEB 2003**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. MEC. **Orientações para professores – SAEB/Prova Brasil**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Documentos de Referência Versão Preliminar.** Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. Brasília, 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 7 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994, p. 189. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 11. ed. Petrópolis, RJ: 2014.

CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora.** 2009. 211f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de Leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura: Múltiplos olhares.** Campinas: Mercado das Letras, 2005.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do Saeb/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Costa Rica/MS.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2012.

DUARTE, Heloisa Helena Aparecida Chaves. **O olhar filosófico de Paulo Freire sobre a alfabetização de jovens e adultos.** Universidade Estadual de Londrina, 2012.

EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Bruna; MACHADO, Maria Zélia Versian (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas.**

São Paulo: UNESP. 2009.

FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica: a prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa** dicionário. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, Vânia Maria Tavares. **Diagnóstico de leitores em formação: Sistema de avaliação externa.** Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: 2014.

FREITAS, Rosenilda Caetano de. **As perspectivas desafiadoras da avaliação institucional “Avalia Porto Velho”:** um diagnóstico interno da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2021.

FISCHER, Gabriela Maia. **A Prova Brasil sob perspectiva de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. ITAJAÍ: SC, 2016.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **A aprendizagem no cotidiano.** 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/541/a-aprendizagem-no-cotidiano>. Acesso em 01 de abr. 2022.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan. /dez., 2002.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. Cortez, São Paulo. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARQUES, Aline Nathalia. **Escolarização de aluno para o mundo da leitura: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

MÍGLIO, Marnice Araújo. **Protótipo para avaliação diagnóstica escolar como referencial para o trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 2011.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo; Hucitec, 2014. p. 407.

MOREIRA, Alessandro Messias. PAULA, Maria Angela Boccara de. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Avaliação Sistêmica: um caminho para a qualidade na educação? **Revista Ciências Humanas**, Taubaté – SP, UNITAU. v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./jul., 2011.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, M. do. R. Alfabetização no Brasil: conjunturas entres políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v, 15, n. 44, p. 329-410, mai/ago, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, set., 2003. p. 873-895.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 264.

PNAIC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

PORFIRO, Neire Abreu Mota. **O processo de construção do Referencial Curricular de Língua Portuguesa do Município de Porto Velho**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho: 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Série Ideias**, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SANTOS, Monalíze Rigon da; VARELA, Simone. A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, Ano I, n. 01, ago./dez. 2007.

STANK, Roberta Cristina S. F. **O papel do conhecimento de mundo na aula de leitura em língua estrangeira**. 2007. Disponível em: [http://www.lettras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/OX2007/textos/cl23052007roberta.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/OX2007/textos/cl23052007roberta.pdf). Acesso em 05 de dez. 2022.

SAVIANI, D. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação / Dermeval Saviani – Campinas, SP: Autores Associados, 2015 – Coleção Memória da Educação).

SILVA, Gislene De Sousa Oliveira. **Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Catalão: 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998. 194p.

SOUZA, S. P. de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 399-422.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

YUNES, Eliana. A provocação que a leitura faz no leitor. In: AMARILHA, Marly (Org.) **Educação e Leitura: redes de sentido**. Brasília: Liber Livro, 2010.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Avaliação em larga escala: questões polêmicas. IN. LIMA, Licínio Carlos. **Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar**. Brasília: Liber Livro, 2012.





# UPF

UNIVERSIDADE  
DE PASSO FUNDO

UPF Campus I - BR 285, São José  
Passo Fundo - RS - CEP: 99052-900  
(54) 3316 7000 - [www.upf.br](http://www.upf.br)