

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT02.005)

A MATRIZ DOS SABERES COMO SUBSÍDIO À AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO-FORMATIVA: UM SUPORTE PARA A RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGENS EM LEITURA

Jackeline Sousa Silva

Mestra em Letras, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE, jackeliness23@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a Matriz dos Saberes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, elaborada pela Secretaria da Educação Básica, como parte do Pacto pela Aprendizagem do Ceará, firmado com os municípios visando à recuperação das aprendizagens impactadas pela pandemia da Covid-19. É um documento que agrega habilidades de leitura contempladas por outras matrizes de avaliação, como: SAEB – a nível nacional; e SPAECE – a nível estadual. Nesse sentido, a relevância da temática justifica-se por tratar de instrumental recém-estruturado para subsidiar a avaliação da competência leitora dos alunos. Objetiva-se investigar as principais contribuições da Matriz de Saberes de Língua Portuguesa no tocante à formação de leitores proficientes, nos anos finais do Ensino Fundamental, no estado do Ceará. Para isso, o percurso metodológico consta de um estudo de natureza básica, que teve como método científico o dedutivo. Quanto aos objetivos, caracterizou-se como exploratório, por proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo; e descritivo, por expor as características de um determinado fenômeno. Os procedimentos técnicos adotados foram: pesquisa bibliográfica, com base em Antunes (2009), Romão (2011), Hoffman (2014), Luckesi (2018) e outros; e pesquisa documental, por meio da análise da Matriz

de Saberes de Língua Portuguesa, do Boletim Pedagógico do SPAECE (CEARÁ, 2008), que estabelece os perfis de leitor, e dos Cadernos de Atividades Fortalecendo Aprendizagens (CEARÁ, 2022). Como principais resultados, aponta-se que a Matriz de Saberes se caracteriza por abranger outras matrizes antes conhecidas pelos docentes, como também as habilidades preceituadas pela BNCC. Ademais, o documento abarca muito além do exigido pelas avaliações de larga escala, propondo para a rotina pedagógica um percurso de construção de saberes até alcançar o que denomina de saber fundante, ou seja, aquele que compreende um conjunto de outros saberes a serem dominados pelos leitores proficientes.

Palavras-chave: Avaliação diagnóstico-formativa, Matriz de saberes, Compreensão leitora, Recomposição de aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo constitui-se da Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de um documento proposto pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), como parte do Pacto pela Aprendizagem do Ceará, firmado com os municípios visando à recuperação das aprendizagens impactadas pela pandemia da Covid-19.

Nessa perspectiva, utiliza-se a expressão “recomposição das aprendizagens”, por partir do entendimento que, em razão da pandemia, a aprendizagem não aconteceu devido à falta de acesso de alguns estudantes ao modelo de ensino remoto. Em virtude disso, faz-se necessário reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, o que inclui a elaboração de novos instrumentais tanto de ensino quanto de avaliação.

A realização desta pesquisa justifica-se, inicialmente, por tratar-se de uma temática que, por natureza, é relevante, visto focar na avaliação da compreensão leitora, que não somente é necessária, como requer conhecimentos por parte dos avaliadores/professores, para que seja bem-sucedida, o que implica em domínio dos instrumentais que se tem ao dispor.

Em se tratando da Matriz de Saberes, especificamente de Língua Portuguesa, o estudo se torna ainda mais necessário, uma vez que se constitui em instrumental recém-estruturado para subsidiar a avaliação da competência leitora dos alunos e propor um percurso para o desenvolvimento das habilidades de leitura, que já foi apresentado em encontros formativos de professores da Rede Pública. Além disso, a proposta já está inserida nos materiais pedagógicos estruturados pela SEDUC e direcionados às escolas.

Por agregar algumas das habilidades já contempladas em matrizes de referência para avaliações externas, não é um conteúdo totalmente alheio aos docentes, contudo a matriz traz, também, habilidades integrantes do currículo obrigatório para as etapas de estudo, e propõe uma forma de trabalho que conecta essas habilidades, apresentando-as numa sequência linear progressiva.

A justificativa de ordem teórico-científica dá-se por trazer a lume uma nova proposta de trabalho, alinhada, também, aos

preceitos da Base Nacional Comum Curricular e aos demais documentos produzidos com base em seu conteúdo. Ademais, visa ampliar o rol de estudos sobre avaliação, que apesar de ser uma prática antiga, precisa estar em constante renovação, para atender aos objetivos de aprendizagem que se reformulam, continuamente, frente às transformações que acontecem na área da Educação.

Em sua dimensão social, a pesquisa pretende levantar informações que ampliem perspectivas não somente da comunidade acadêmico-científica, mas da própria sociedade sobre os novos modos de conduzir e de avaliar as competências e habilidades leitoras, a partir do uso pedagógico eficiente da Matriz de Saberes de Língua Portuguesa.

Para nortear a pesquisa, busca-se atender à seguinte questão: Quais as principais contribuições da Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, no tocante à formação de leitores proficientes?

No desdobramento dessa questão, indaga-se de forma mais específica: a) De que forma a Matriz de Saberes colabora para a avaliação diagnóstico-formativa da compreensão leitora dos alunos?; b) Na rotina pedagógica, como esse instrumental será aplicado?; c) Qual o diferencial da Matriz de Saberes em relação às outras matrizes já utilizadas para avaliação da competência leitura dos alunos, que contribui para o avanços dos níveis de leitura?

No intuito de encontrar respostas a esses questionamentos, persegue-se como objetivo geral: investigar as principais contribuições da Matriz de Saberes de Língua Portuguesa no tocante à formação de leitores proficientes, nos anos finais do Ensino Fundamental, no estado do Ceará. Como objetivos específicos, almeja-se:

- aprofundar conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem, com foco na avaliação diagnóstico-formativa e na compreensão leitora;
- analisar os materiais estruturados para o ensino de Língua Portuguesa, elaborados pela equipe pedagógica do Pacto pela Aprendizagem do Ceará, visando investigar de que forma a Matriz de Saberes será contemplada e aplicada na rotina pedagógica;
- conhecer as habilidades que compõem a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, de modo a compreender como o

percurso teórico proposto contribui para a formação leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No intuito de alcançar esses objetivos, traçou-se um percurso metodológico que se apresenta na sequência.

METODOLOGIA

Para esboçar o caminho metodológico planejado para esta pesquisa, orienta-se na teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013).

O estudo realizado foi de natureza básica, uma vez que “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 126). Nesse sentido, o estudo sobre a Matriz de Saberes ampliará o conhecimento da própria pesquisadora e, por conseguinte, da comunidade acadêmica.

Escolheu-se como método científico o dedutivo, que sugere uma análise de problemas do geral para o particular, através de uma cadeia de raciocínio decrescente, ou seja, num primeiro momento, debruçou-se sobre publicações que tratam de avaliação da aprendizagem, de caráter diagnóstico-formativo, e da Matriz de Saberes, com vistas a compreender sua estrutura e proposta de trabalho. Em seguida, lançou-se um olhar investigativo sobre os materiais elaborados a partir da Matriz, com foco na compreensão do percurso de construção das habilidades que esta permite realizar.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva. Exploratória, uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele; e descritiva, por expor as características de um determinado fenômeno, no caso a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa.

Utilizou-se como procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica, a partir das leituras de materiais já publicados; e a pesquisa documental, por meio da análise de documentos selecionados como fontes de dados para o estudo. Para a pesquisa bibliográfica, selecionou-se materiais que dialogam com os objetivos e questões de pesquisa, como Antunes (2009), Romão (2011), Lemos e Sá (2013),

Luckesi (2018) e outros autores, além de buscar fundamentos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998). Para a pesquisa documental, analisou-se: a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental, o Boletim Pedagógico do SAECE (2008) – que estabelece os perfis de leitor avaliados conforme o desempenho e o Caderno de Atividades Fortalecendo Aprendizagens – 6º e 7º anos.

Como método de abordagem, as informações levantadas a partir do material analisado foram tratadas de forma qualitativa. Nessa perspectiva, aponta-se Minayo (2012), segundo o qual o processo de análise de dados qualitativos deve estar contextualizado dentro do escopo do estudo. Dessa forma, a análise é feita considerando a relação existente entre os objetivos de pesquisa, o referencial teórico e os materiais avaliados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E FUNÇÕES

Para abordar os conceitos de avaliação, inicia-se por Romão (2011), que trata o ato de avaliar numa perspectiva dialógica, apresentando duas concepções de avaliação: interna e externa. A primeira refere-se à avaliação interna, realizada pela escola, à qual se atribui a função *diagnóstica*, que ocorre como “um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem” (ROMÃO, 2011, p. 65). O autor ainda apresenta uma crítica a essa função da avaliação, apontando que há um excesso de preocupação com o processo e uma desqualificação dos resultados, alegando que a escola permite a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pgressas.

Em contraponto, traz-se o pensamento de Luckesi (2018, p. 90) sobre a avaliação de uso diagnóstico, considerando-a uma oportunidade de romper com o modelo excludente encontrado nas escolas, que tem por objetivo “subsidiar o educador, como gestor da sala de aula, a tomar decisões ajustadas, para garantir que todos aprendam o necessário”, ou seja, que todos aprendam segundo o

padrão de qualidade definido pelo sistema de ensino como adequado a cada etapa de ensino.

A segunda concepção de avaliação, na visão de Romão (2011, p. 66), realizada por avaliadores externos, destaca os aspectos quantificáveis e considera a importância da periodicidade, especialmente nas etapas finais dos níveis de ensino. Essa concepção tem função *prognóstica*, por ocorrer ao final do processo de ensino, e se propõe a mensurar conhecimentos e habilidades, previstos nos objetivos estabelecidos para o nível de ensino avaliado, conferindo-lhe, uma função classificatória.

Esse tipo de avaliação ocorre nas escolas com abrangência e periodicidade relativa à entidade promotora do teste, que define sua natureza e características. A exemplo, aponta-se o SAEB, aplicado, bianualmente, aos anos finais de cada nível de ensino: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). As mesmas turmas, acrescidas do 2º ano do Ensino Fundamental, são avaliadas pelo SPAECE, de forma anual, promovido pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

Essas avaliações são elaboradas com base em uma Matriz de Referência, própria para cada teste, composta por uma série de competência e habilidades em Língua Portuguesa – como foco em leitura – e em Matemática – com foco na resolução de problemas. Romão (2011) reconhece a pertinência dessas funções avaliativas – diagnóstica e prognóstica – na Educação Básica, condicionando sua utilização às finalidades e momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Além das dimensões da avaliação, complementa-se a discussão com base em Haydt (2008), que reconhece três funções da avaliação: diagnosticar, controlar e classificar. A essas funções, a autora atribui três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Cada uma com suas características e propósitos, cumprem um papel na avaliação da aprendizagem que, corroborando com Romão (2011), depende do momento e da finalidade de sua utilização, o que requer conhecimento aprofundado do assunto.

Luckesi (2018) defende a avaliação diagnóstica, argumentando que, nessa perspectiva, o ato de avaliar tem as seguintes características: a) objetiva revelar a qualidade da aprendizagem

dos estudantes em sucessivos momentos, amparando as decisões pedagógicas do professor; b) subsidia decisões inclusivas a respeito do estudante, possibilitando ao gestor da sala de aula (o professor) buscar meios eficazes para que todos aprendam o que é ensinado; c) exige do educador uma postura acolhedora, implicando no planejamento de ações construtivas para a aprendizagem do aluno; d) exige do educador um olhar construtivo, capaz de identificar quais habilidades cada estudante já aprendeu ou ainda apresenta dificuldade, para atingir o nível suficiente de aprendizagem; e) sustenta uma característica dinâmica, subsidiando sempre uma nova possibilidade de intervenção pedagógica até que sejam produzidos resultados de aprendizagem satisfatórios.

Essa perspectiva aproxima a função de diagnosticar à de controlar, sendo a última associada à avaliação formativa, também conhecida como processual, visto ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem, com o fito de verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos após a etapa diagnóstica. Avalia, nesse sentido, se o aluno domina, gradativamente, habilidades esperadas na etapa da aprendizagem em que se encontra, antes de avançar a etapa subsequente.

Para Lemos e Sá (2013, p. 56), “a essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso da aprendizagem dos estudantes”. Nesse contexto, o professor consegue detectar e identificar deficiências na aprendizagem do aluno e, por conseguinte, no próprio método de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho pedagógico.

Sob a ótica de Luckesi (2018), a avaliação diagnóstica transcende o momento que antecede a aprendizagem, conforme preconiza Haydt (2008), e passa a ocorrer durante todo o processo, com foco num padrão de qualidade de aprendizagem, a ser perseguido pelos discentes sob o acompanhamento do professor, a partir de sucessivas tomadas de decisões pedagógicas. Essas decisões, nessa concepção, levam em consideração as particularidades dos alunos, o que implica em lançar um olhar individual sobre os avanços e as dificuldades de cada um.

Essa postura avaliativa conduz ao que se pode chamar de avaliação diagnóstico-formativa, uma vez que acontece por meio

de um percurso que permite ao professor diagnosticar e intervir, planejando e executando ações contínuas no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, acrescenta-se que a avaliação também pode ocorrer ao final do processo, a qual se configura como somativa. Quando realizada com essa função, tem o objetivo de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu após determinada etapa do processo, a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar a aprendizagem (SANTOS, 2016).

Com características que a associam à função *prognóstica* conceituada por Romão (2011), os resultados dessa avaliação dirigem-se, conforme a autora, “a entidades externas aos alunos, ou seja, aos encarregados de educação, à comunidade escolar (professores e órgãos de direção), ao mundo do trabalho. É uma avaliação caracterizada por uma dimensão social” (SANTOS, 2016, p. 640).

Da mesma forma que há uma estreita conexão entre as funções diagnóstica e formativa, a função somativa pode complementar o processo avaliativo, sendo cada uma com suas características constrói a totalidade da ação de avaliar, tendo como objetivo comum “verificar se os estudantes adquiriram os aprendizados e a capacidade de mobilizá-los para enfrentar os problemas que enfrentarão ao longo de suas vidas” (CAED, 2021, p. 10).

Nesse sentido, a avaliação formativa e a somativa distinguem-se precisamente nos seus propósitos, considerando-se que “a mesma informação, recolhida do mesmo modo, chamar-se-á formativa, se for usada para apoiar a aprendizagem e o ensino, ou somativa se não for utilizada deste modo, mas apenas para registrar e reportar” (HARLEN, 2005, p. 208).

Contudo, essa pesquisa destaca as funções diagnóstica e formativa que, agregadas, recebem aqui a denominação *diagnóstico-formativa*, uma vez que se articula na direção da compreensão leitora dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, o que corresponde bem mais a identificar o nível de leitura alcançado pelo discente, levando em conta uma série de fatores que contribuem para o padrão de qualidade avaliativo.

Na sequência, direciona-se a discussão para a avaliação da aprendizagem em leitura e os fatores que a ela estão vinculados,

subsidiados pelos autores aqui citados, entre outros que apresentem publicações pertinentes e enriquecedoras sobre a temática.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO TOCANTE AOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO LEITORA

A leitura tem sido o foco das avaliações em Língua Portuguesa, especialmente na dimensão externa, ou seja, em larga escala, além de estar entre os objetivos prioritários da escola que, segundo Pietri (2009, p. 52), “é formar leitores proficientes, isto é, aqueles capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura, [...] com referências às condições em que foram produzidos e aos envolvidos em sua produção”.

Essas condições de produção dos textos, bem como a identificação dos sujeitos envolvidos estão entre os elementos que contribuem para a compreensão leitora, necessária para que um leitor alcance o nível de proficiência desejado, seja nas avaliações internas ou externas.

Para Kleiman (1989, p. 151), no processo de compreensão “cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos”. Essa carga de experiências vivenciadas pela criança é importante para que se atinja a compreensão, especialmente, de acordo com as etapas desse processo.

Bragagnollo (2014) contempla, em seus estudos sobre as etapas dessa compreensão, níveis diferentes, com base na teoria de Menegassi (1995), segundo a qual, para que se atinja a competência em leitura, o leitor precisa dominar os seguintes níveis:

literal (o leitor capta as informações principais de maneira explícita); inferencial (captam-se informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor); e inferencial extratextual (o leitor articula informações do texto com informações de seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado, dando origem a uma informação que não está explícita no texto, mas que é plenamente

pertinente à compreensão textual) (MENEGASSI, 1995 *apud* Bragagnollo, 2014, p. 288)

Faz-se necessário ao professor o conhecimento sobre esses níveis para que realize uma avaliação de aprendizagem da compreensão leitora de seus alunos. Esse conhecimento é importante, ainda, para que o avaliador, em qualquer instância, possa elaborar instrumentos condizentes com as habilidades que pretende aferir.

Nessa perspectiva, durante a prática de avaliação da compreensão leitora, o aluno que se encontra no nível de compreensão *literal*, consegue localizar e recuperar informações presentes no texto a partir de suas estruturas de conhecimento, ao passo que no nível de compreensão *inferencial*, o estudante interpreta e integra informações do texto, a partir de suas estruturas de conhecimento.

Já o nível *inferencial extratextual*, assim denominado por Bragagnollo (2014), também é conhecido por nível analítico ou crítico. Nesse patamar, o leitor analisa e avalia informações do texto a partir de suas estruturas de conhecimento que incluem experiências, crenças e repertórios de conhecimentos prévios, que possibilitam ao estudante julgar a veracidade de informações e inferir as perspectivas do autor.

Ressalta-se que o avanço do aluno entre esses níveis se dá de forma gradativa. Assim, compreende-se que, se o aluno chegou ao terceiro nível, isso significa que ele já dominou os dois anteriores e alcançou o nível de leitor proficiente em compreensão textual. Bräkling (2008, p. 4) diz que “os leitores proficientes, quando leem, constroem e desenvolvem um conjunto de comportamentos relacionados à prática de ler”.

Os diferentes níveis de leitura também podem ser observados nas definições de perfis de leitor estabelecidas na escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), que reconhece e avalia os alunos, conforme o desempenho em leitura, em seis categorias: rudimentar, iniciante, ativo, interativo, interativo avançado e proficiente, as quais se descreve a seguir, fazendo-se uma associação destas aos níveis de compreensão leitora.

Segundo as características observadas nas orientações do Boletim Pedagógico de Avaliação do SPAECE (CEARÁ, 2008, p. 48), pode-se associar o *nível de compreensão literal* aos dois primeiros perfis de leitor: i) *rudimentar*, quando o aluno obtém de 75 até 125

pontos na avaliação, sendo capaz de demonstrar “habilidades de leitura ligadas à decifração, com compreensão, do texto escrito e à identificação de elementos que se encontram na superfície textual em textos curtos, de gênero familiar e vocabulário simples”; e ii) *iniciante*, de 125 a 175 pontos, quando o estudante manifesta as primeiras iniciativas de leitura compreensiva de forma autônoma, ou seja, já pode ser considerado alfabetizado, por ser capaz de decifrar o texto escrito e produzir sentido para ele.

Entre esses dois perfis, a diferença reside no fato de que, o leitor iniciante já não apresenta dificuldades para decifrar o texto escrito, exceto no caso de palavras pouco familiares, que podem exigir um esforço maior para sua decifração, tornando a leitura menos fluente.

O segundo nível de compreensão leitora, *inferencial*, abarca os perfis: iii) *ativo*, que alcança de 175 a 225 pontos, visto realizar “inferências mais sofisticadas, que permitem uma percepção mais clara do texto como um todo e de informações que podem ser identificadas nas entrelinhas do texto; iv) *interativo*, de 225 a 275 pontos, que se diferencia do anterior por possuir uma maior experiência de leitura, o que permite que mobilize estratégias mais sofisticadas para estabelecer relações entre partes de um texto no processo de produção de sentidos para o que lê; e v) *interativo avançado*, de 275 a 325 pontos, que faz inferências mais complexas – como a percepção de efeitos de ironia em textos de diferentes gêneros, estabelece relações entre textos – reconhecendo posicionamentos contrários acerca de um mesmo tema e é capaz de reconhecer relações lógico-discursivas mais sofisticadas, marcadas pelo uso de conectivos menos comuns.

Por último, o *nível de compreensão inferencial extratextual* compreende o mais avançado perfil de leitor: vi) *proficiente*, quando alcança acima de 325 na avaliação das habilidades de leitura, conseguindo mobilizar, na leitura de textos de gêneros variados, um amplo repertório de conhecimentos linguísticos aliados à sua experiência de mundo e interagindo adequadamente com textos ligados a diferentes áreas do conhecimento.

Para identificar o nível de compreensão e o perfil em que o aluno se encontra é preciso que o professor tenha conhecimento das características de cada etapa para, assim, planejar as

estratégias avaliativas, conforme seus propósitos. Antunes (2009) atribui à tarefa de avaliar a função de referenciar as decisões de quem ensina, podendo confirmar ou refutar as suposições do professor com relação à aprendizagem do aluno ou, ainda, apontar as reformulações que precisam ser feitas em sua prática pedagógica.

Na tarefa de avaliar, é essencial, também, conhecer os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, conforme a Base Nacional Comum Curricular. As aprendizagens planejadas, com base nesses elementos, são fundamentais para a tomada de decisões que orientem a construção e aplicação de “avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 17)

Para que essas decisões e a escolha dos caminhos interventivos ocorram da forma mais acertada possível, não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua, especificamente, de compreensão leitora, e as atividades pedagógicas referentes ao ensino e à avaliação (ANTUNES, 2009). Esse vínculo precisa ser estabelecido nos instrumentais que atendam ao propósito de orientar o processo avaliativo, entre os quais se destaca a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, sobre a qual se discorre a seguir.

A MATRIZ DE SABERES COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICO-FORMATIVA

A Matriz de Saberes é um instrumental recém-construído pelo Programa Cientista Chefe, da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará, cuja existência e aplicabilidade já são concretas, uma vez que o estudo da matriz já compôs a pauta dos momentos formativos de professores, desde o segundo semestre letivo do ano de 2021.

Essa ferramenta compõe-se por descritores, chamados Saberes, condensados de conhecimentos e competências, que integram aspectos conceituais, técnicos e contextuais relacionadas a objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, fundamentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e

no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), sendo este último elaborado a partir dos pressupostos do primeiro.

Os saberes são observáveis e mensuráveis por meio de técnicas como a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para servir à avaliação diagnóstico-formativa, cada saber é estratificado em habilidades em uma sequência gradativa, do ponto de vista cognitivo (CEARÁ, 2021), proporcionando aos docentes perceberem o percurso de habilidades que o estudante precisa dominar para chegar a um saber.

Entre as habilidades, algumas correspondem a descritores das matrizes de referência de avaliações externas: em nível estadual – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), e em nível nacional – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observando, assim, que há uma correlação entre a matriz recém-construída e as matrizes já trabalhadas, anteriormente, pelos professores.

No entanto, ressalta-se que as matrizes anteriores atendiam às competências e habilidades atreladas, especificamente, às avaliações externas, e a Matriz de Saberes dialoga com essas matrizes e, ainda, com os documentos curriculares que norteiam o ensino e a aprendizagem. Os níveis de compreensão leitora e os perfis de leitor estão implícitos na construção da matriz, uma vez que o documento foi elaborado com base nos pressupostos das avaliações de leitura, entre as quais o SPAECE faz parte.

Destarte, além de nortear a elaboração de itens da avaliação diagnóstica em leitura, à Matriz dos Saberes de Língua Portuguesa cumpre subsidiar a avaliação formativa, orientando o planejamento de intervenções que proporcionem a recomposição das aprendizagens discentes, prejudicadas pelo contexto de pandemia da Covid-19, aferindo e mensurando resultados como forma de aprimorar, regular e orientar aprendizagens significativas.

Como uma das estratégias de intervenção, cita-se a elaboração dos cadernos de atividades *Fortalecendo Aprendizagens*, tratados a seguir, ao passo que se analisa o percurso construído para a construção das habilidades leitoras, também denominadas *saberes*, que a Matriz de Saberes vem colocar em evidência.

OS PRESSUPOSTOS DA MATRIZ DE SABERES NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Neste tópico, aborda-se os cadernos de atividades *Fortalecendo Aprendizagens*, com o intuito de observar de como o percurso de construção dos saberes é trabalhado na elaboração das atividades. É válido esclarecer que, para os anos finais, são direcionados dois cadernos, que podem ser observados na Figura 1, a seguir: um para os alunos de 6º e 7º anos e outro para os de 8º e 9º anos, planejados para estudo no decorrer de um bimestre.

Figura 1: Cadernos de atividades Fortalecendo Aprendizagem



Fonte: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/>.

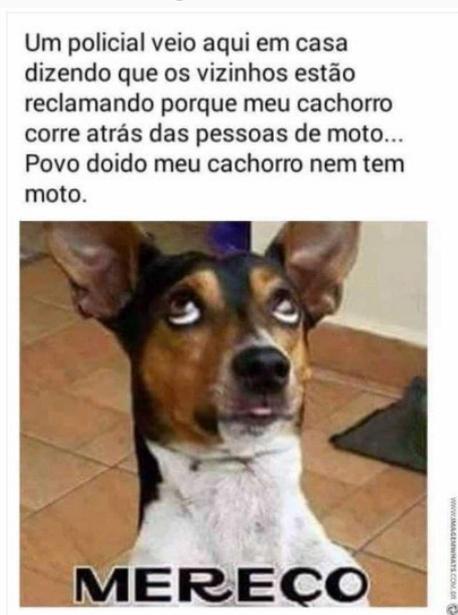
As atividades que compõem os cadernos têm como finalidade contribuir para a recomposição de aprendizagens em Língua Portuguesa e foram elaboradas com base na Matriz de Saberes que, por sua vez, surgiu a partir avaliação de impacto da pandemia, realizada no fim do primeiro semestre de 2021, a qual gerou evidências sobre os conhecimentos e habilidades linguísticas mais fragilizadas entre os alunos nessa etapa.

O material pedagógico – cadernos de atividades – foi elaborado por uma equipe da Secretaria da Educação Básica do Ceará, que compõe um programa intitulado de Cientista Chefe, e traz orientações ao professor para que, no decorrer do trabalho com as atividades, sejam executados vários percursos curriculares, conforme a percepção do desempenho dos alunos em cada aula e durante a resolução dos exercícios. Pressupõe, ainda, que seja feita uma análise dos motivos dos eventuais erros apresentados pelos estudantes e uma identificação dos pontos em que se percebem avanços e necessidade de reforços (CEARÁ, 2022).

Essas orientações conduzem o professor a avaliar continuamente os alunos, tanto com o propósito de diagnosticar avanços e dificuldades quanto de guiá-lo sobre o que e em que pontos atuar durante o percurso de aprendizagem do aluno, por isso é considerada uma avaliação diagnóstico-formativa.

Para demonstrar como esse percurso pode ser feito, foi selecionada uma questão do caderno de 6º e 7º anos, a qual se apresenta na figura que segue.

Figura 1: Texto



Fonte: Caderno de atividades Fortalecendo aprendizagens, 6º e 7º anos (CEARÁ, 2022, p. 30).

O caderno tem como foco a construção do saber fundante: S07 - Identificar o gênero e o propósito comunicativo do texto. É considerado saber fundante (S) aquele que norteia a produção das atividades, e que para alcançá-lo, o estudante deverá dominar outras habilidades, as quais compõem um percurso de construção de saberes estabelecidos na Matriz.

Assim, as questões a serem resolvidas com os alunos a partir do texto representado na Figura 1, abordam: 1) qual seria a reclamação dos vizinhos; 2) a frase que causa humor ao texto; 3) a dupla interpretação da frase que causa humor ao texto; 4) a finalidade ou propósito comunicativo do texto; 5) identificação do gênero do texto. A construção do percurso se dá à medida que se faz necessário acionar outros saberes, considerados intermediários, até chegar ao saber fundante S07, quais sejam: S01 - Localizar informação explícita; S22 - Reconhecer efeitos de humor ou ironia; S13 - Atribuir efeitos de sentido decorrentes da escolha de palavras, frases ou expressões; S03 - Interpretar textos não verbais ou multissemióticos; S04 - Identificar o tema ou assunto de um texto.

Em outras palavras, para chegar ao saber fundante, o aluno precisa dominar a habilidade básica de localizar informação explícita em um texto, que é necessária para conseguir reconhecer efeitos de humor e ironia, como pede a questão 2. Para essa habilidade, precisa ser capaz de atribuir efeitos de sentido decorrente da escolha de palavra. Todas essas habilidades são imprescindíveis para que o aluno saiba interpretar textos não verbais ou multissemióticos que, por sua vez, contribui para identificação do tema ou assunto de um texto. Por fim, o conjunto das habilidades mencionadas constituem saberes imprescindíveis para que o leitor identifique o gênero e o propósito comunicativo do texto, que é o saber fundante.

Além de fazer a correlação com outras matrizes, SAEB e SPAECE, o planejamento das questões é embasado, também, nos pressupostos da BNCC e as orientações constam na versão do caderno do professor. Por tratar-se do gênero *meme*, o texto apresentado enquadra-se no campo de atuação jornalístico-midiático, e as questões são elaboradas visando o desenvolvimento da habilidade EF67LP08 - Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens e sua relação com o escrito (relações de reiteração,

complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, etc. (BRASIL, 2018).

Essas observações corroboram o que já foi exposto antes, reforçando que a Matriz de Saberes correlaciona habilidades já contempladas pelas outras matrizes de avaliação, ao mesmo tempo em que se agrega aos pressupostos da BNCC – documento norteador para o ensino básico, uma vez que considera importante que as práticas de linguagens (leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica) devem ser trabalhadas em sala de aula de forma contextualizada (CEARÁ, 2022).

Assim, ressalta-se que além do gênero *meme*, o caderno é composto por outras atividades também voltadas ao desenvolvimento do saber fundante S07 - Identificar o gênero e o propósito comunicativo do texto, que abrangem gêneros diversos pertencentes ao mesmo campo de atuação. Por conseguinte, o desenvolvimento progressivo dos saberes que compõem a matriz tende a contribuir para o avanço do aluno quanto aos níveis de leitura, até alcançar a proficiência almejada, conforme os objetivos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo enfatiza a importância de promover constantes reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, visto que esse é um elemento essencial para mensurar o alcance dos objetivos propostos para o ensino.

Ao tratar de avaliação, compreende-se, também, os instrumentais utilizados para sua realização, que estão intimamente ligados ao propósito da ação de avaliar. E todos os propósitos que correspondem aos diferentes tipos avaliativos – diagnóstica, formativa ou somativa – podem contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, contanto que sejam executados a partir de um planejamento coerente. Para assegurar coerência, o ato de avaliar deve contemplar os meios adequados e, garantir que, apesar de terem suas características específicas, os diversos tipos de avaliação possam ser utilizados de modo a se complementarem, fortalecendo o trabalho pedagógico.

Nesse ínterim, destaca-se a utilização da avaliação de caráter diagnóstico-formativo, com fins de diagnosticar e consolidar as

habilidades leitoras dos alunos, contemplada pela Matriz de Saberes de Língua Portuguesa. Esse instrumental propõe para a rotina pedagógica um percurso de construção de saberes até alcançar o que denomina de saber fundante, ou seja, aquele que compreende um conjunto de outros saberes para ser dominado.

Essa Matriz caracteriza-se por manter uma correlação entre outras matrizes antes conhecidas pelos docentes e que se correlacionam num documento, que abrange muito mais que as habilidades exigidas pelas avaliações de larga escala, mas também abarca os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, a pesquisa aqui realizada foi bastante significativa para a compreensão das contribuições da Matriz de Saberes para a formação de leitores proficientes. Contudo, ainda merece ser objeto de outros estudos, visto ser um instrumental recém-elaborado pelo suporte pedagógico da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.

Em face do exposto, espera-se que este artigo seja tomado como fonte para posteriores estudos, bem como pretende-se ampliá-lo, de modo a consolidar a compreensão do percurso de saberes e proporcionar um novo olhar para a avaliação da compreensão leitora dos alunos do Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo. **Revista Soletas**. Estudos Linguísticos - N. 28 - 2014.2

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Guia da ação formativa**: estratégias de avaliação diagnóstica e formativa para uso durante as aulas. Juiz de Fora, MG: CAEd/UFJF, 2021. Disponível em:

<https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/02/guia-da-av-interativo.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Caderno de Atividades Fortalecendo Aprendizagens**. 6º e 7º anos. Vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2022.

CEARÁ. Programa Cientista Chefe em Educação Básica. **Nota Técnica** – Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA). 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Nota-Tecnica-%E2%80%93-Processo-Avaliativo-da-Iniciativa-Foco-na-Aprendizagem-IFA-0A.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2008. **Boletim Pedagógico de Avaliação**: Língua Portuguesa, 9º ano do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Faculdade de Educação, CAEd, 2008.

HAYDT, Regina Celia. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

HARLEN, W. Práticas somativas e avaliação de professores para a aprendizagem – tensões e sinergias. **Curriculum Journal**, Londres, v. 16, n. 2 (edição especial), pág. 207-3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09585170500136093>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1989.

LEMOS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de Química do Ensino Médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 53-71, set-dez, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/TQNHjyXYxHrnypQ5GyG3cjs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

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

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v 17, n 3, p. 621-626, 2012.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276p.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzyxQhwSHR8FOTSxy8JNczk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.