

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT02.014

AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE O OLHAR DA ESCOLA E O CRIVO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Francisca Eliane Teixeira da Costa Ferreira¹
Jackeline Sousa Silva²

RESUMO

Este artigo tem como objeto as concepções que norteiam a avaliação de leitura e de escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O interesse pelo estudo surgiu a partir das diversas nomenclaturas utilizadas nas avaliações de leitura de alunos nessa fase escolar, a depender se o instrumental de avaliação foi formulado pela escola ou pelos órgãos responsáveis pelas avaliações externas, além da necessidade de entender como a escrita se insere nesse processo avaliativo. Como objetivo geral, pretendemos compreender como ocorre a avaliação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental de um município do estado do Ceará. Buscamos, como objetivos específicos: discutir sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental; analisar documentos que norteiam as avaliações de leitura e escrita na escola e nas avaliações externas realizadas com o mesmo público, comparando aspectos convergentes e divergentes; apresentar resultados de avaliação de leitura e escrita realizada sob orientação dos documentos analisados. O estudo se caracteriza como qualitativo e quantitativo, além de descritivo e exploratório. Como procedimentos técnicos, utilizamos: pesquisa bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Luckesi

1 Mestranda em Educação pela Universidad Interamericana; Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e das Faculdades Integradas de Educação (UniFIC), elyteixeira946@gmail.com;

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora da Educação Básica do município de Acopiara-CE e Professora da Universidade Estadual do Ceará, jackelinesilva@uece.br.

(2018), Silva (2022) e outros; e pesquisa documental, a partir da análise do instrumental de avaliação diagnóstica de leitura e escrita utilizado nas escolas municipais e das orientações pedagógicas para categorização dos alunos conforme o nível de proficiência obtido em avaliações externas, especificamente o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Em conclusão, aponta-se que é preciso que os avaliadores de leitura e escrita, na maioria das vezes, os professores de Língua Portuguesa, apropriem-se dos conceitos de avaliação trazidos pelos documentos analisados, de modo a compreender as habilidades alcançadas por seus discentes e possam programar atividades pedagógicas pertinentes e, possivelmente, interventivas, a cada nível alcançado pelo público avaliado.

Palavras-chave: Avaliação, Leitura, Escrita, Proficiência.

INTRODUÇÃO

A avaliação da proficiência em leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental constitui um dos grandes desafios enfrentados pelos atores que fazem a educação contemporânea, principalmente quando se trata de turmas participantes de avaliações externas. A diversidade de instrumentos e concepções que permeiam esse processo avaliativo, seja no âmbito escolar ou nas avaliações em larga escala, evidencia a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema.

A aplicação de avaliações em larga escala, ou externas, passou a compor uma das ações que servem à implementação de políticas públicas educacionais no Brasil desde os anos 90, com o surgimento de instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), visando fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes para auxiliar os gestores educacionais.

Nas últimas décadas, a preocupação com a qualidade do ensino impulsionou a criação de diversos sistemas avaliativos em larga escala. Em nível nacional, temos o SAEB, realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que avalia o desempenho escolar de alunos no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na última edição do SAEB, aplicada em 2023, a média de proficiência do Brasil, em Língua Portuguesa dos anos finais, em que se avaliam os alunos do 9º ano, foi de 254,62, superada pelos estudantes do Ceará, que obtiveram a média de 265,65. Contudo, país e estado se mantiveram no mesmo patamar na escala de proficiência, ou seja, no nível 3 de uma escala que vai até o 8º nível, o que representa que ainda há um longo caminho a ser trilhado pelas escolas no que se refere ao desenvolvimento das habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental.

Ademais, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O teste oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, em leitura, matemática e ciências.

A última edição do Pisa ocorreu no ano de 2022, da qual participaram 81 países. Segundo divulgação no site do INEP (Brasil, 2023), as médias alcan-

çadas pelos estudantes brasileiros foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. A publicação ressalta ainda que os resultados são estáveis, com pequenas oscilações nas três disciplinas, desde o ano de 2009. Além disso, o texto publicado pelo Instituto destaca que a média da OCDE, nesta edição, foi a menor de toda série histórica, desde o ano 2000. Contudo, os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas. Em leitura, a média da OCDE foi de 476 pontos, e a média de proficiência do Brasil foi de 410 pontos, deixando o país entre o 44º e o 57º lugar no *ranking*.

Por sua vez, os sistemas estaduais de ensino também implementaram suas avaliações de larga escala. No Ceará, a ação de avaliar é executada pelo Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE), que compõe o eixo de avaliação externa do Programa PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) Integral, a fim de obter índices educacionais em periodicidade anual. Por meio do teste, são avaliados alunos de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Dessa forma, as escolas lidam com dois tipos de avaliação que se complementam: a interna, realizada pelo professor em sala de aula para acompanhar o progresso individual dos alunos, e a externa, aplicada por agentes externos à escola com o propósito de avaliar o sistema educacional como um todo. Nessa perspectiva, a principal distinção entre essas duas modalidades de avaliação reside em seus objetivos. Enquanto a avaliação interna foca nas ações pedagógicas e no acompanhamento contínuo do aprendizado, a avaliação externa, realizada em momentos específicos, tem ênfase na aferição do desempenho do sistema educacional de forma ampla, permitindo a comparação entre escolas, municípios e estados. Os resultados dessas avaliações servem como base para a formulação e avaliação de políticas públicas educacionais.

No contexto escolar, percebemos uma rotina pedagógica exaustiva, voltada à preparação de alunos para o SPAECE, a partir de uma Matriz de Referência composta por descritores, que relacionam habilidades, medidas por uma escala de proficiência que pode chegar até 500 pontos, distribuída entre quatro níveis, de forma progressiva conforme o alcance da proficiência leitora: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.

Desde a implementação do SPAECE, como parte do Programa PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), em 2008, no segundo ano de criação do programa, a proficiência leitora média oscila entre os níveis – ou padrões de

desempenho – crítico ou intermediário, apesar de toda a preparação feita pelas escolas durante todo o ano letivo.

Ao todo, são 15 anos de aplicação do SPAECE sem alcance do nível adequado na média de proficiência do Estado do Ceará. Essa mesma constatação se faz sobre o município sobre o qual pretendemos analisar os resultados da avaliação interna de leitura, realizada em âmbito interno. Além disso, percebe-se uma variação nas nomenclaturas que designam os níveis de leitura, a depender da avaliação realizada, e esse também é um fator que nos move para essa investigação, que será feita a partir da seguinte questão norteadora: Quais os aspectos convergentes e divergentes entre a avaliação de leitura e escrita realizada pelas escolas do município A, ao longo do processo formativo dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, e os resultados do SPAECE?

Essa indagação provocou o interesse por esta proposta, que se justifica, em sua dimensão teórico-científica, por preencher uma lacuna no âmbito da pesquisa educacional, já que se trata de um problema persistente: a estagnação da média proficiência leitora dos alunos. Em sua dimensão social, a pesquisa pretende levantar informações que ampliem perspectivas não somente da comunidade acadêmico-científica, mas da própria comunidade escolar, principalmente gestores, professores e alunos, no que diz respeito à formação de leitores e escritores proficientes.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral compreender como ocorre a avaliação de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental de um município do estado do Ceará. Como objetivos específicos, pretendemos: a) discutir sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental; b) analisar documentos que norteiam as avaliações de leitura e escrita na escola e nas avaliações externas realizadas com o mesmo público, comparando aspectos convergentes e divergentes; c) apresentar resultados de avaliação de leitura e escrita realizada sob orientação dos documentos analisados.

No tocante às escolhas metodológicas, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, descritiva e exploratória. A coleta de dados se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica, com base em estudos sobre avaliação da leitura e da escrita, e de uma pesquisa documental, analisando os instrumentos de avaliação utilizados pela escola e pelo SPAECE.

Posto isso, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para uma melhor compreensão das práticas avaliativas em leitura e escrita, subsi-

diando a elaboração de instrumentos mais adequados e a implementação de ações pedagógicas mais eficazes.

METODOLOGIA

Apresentamos, nesta seção, os caminhos metodológicos trilhados para a pesquisa, e os definimos à luz da teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013).

A *priori*, caracterizamos o estudo quanto à natureza como uma pesquisa básica, pois visa “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (Prodanov e Freitas, 2013). Nesse sentido, abordamos sobre avaliações internas e externas, a partir das quais intencionamos compreender como a leitura e a escrita são tratadas na dimensão avaliativa.

Com relação aos objetivos, o estudo se classifica como descritivo e exploratório. É descritivo, visto que busca levantar dados sobre as avaliações e, para isso, registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Essa ação é realizada por meio da técnica de pesquisa documental, na qual analisamos os instrumentais de condensação de resultados da avaliação diagnóstica de leitura e escrita dos anos finais – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, realizados bimestralmente, para avaliar os níveis e os avanços de aprendizado nessas habilidades no decorrer do ano letivo.

Sob essa perspectiva, serão analisados os resultados dos três primeiros períodos do ano em curso. Dessa forma, os resultados serão representativos de uma situação hodierna das habilidades contempladas pela pesquisa. Além disso, buscaremos conhecer os resultados obtidos na última edição do SPAECE (2023) de Língua Portuguesa obtidos no 5º e no 9º ano.

Por seu turno, o estudo é exploratório, uma vez que amplia informações sobre a temática investigada. Nessa ótica, fazemos uso da técnica de pesquisa bibliográfica, tanto para ancorar a discussão teórica sobre avaliação da aprendizagem de leitura e escrita, quanto para nos auxiliar na interpretação dos dados quantitativos coletados.

A pesquisa bibliográfica será fundamentada em: Romão (2011), Haydt (2008), Luckesi (2018), Silva (2022), entre outros autores, para abordar as perspectivas e práticas de avaliação da aprendizagem; BNCC (Brasil, 2018), Bragagnollo (2014), Ceará (2008), no que concerne ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola sob o enfoque avaliativo; Silva, Nascimento e Gonçalves (2015) e outros para discorrer sobre a avaliação de larga escala em Língua Portuguesa.

O *locus* de pesquisa será um município do interior do Estado do Ceará, o qual será identificado apenas pela letra A, de forma aleatória, visto que não há entre os objetivos do estudo, necessidade de identificar o município. Isso se justifica devido ao intuito de compreender se há um diálogo entre as avaliações internas e externas, e não de focar em uma realidade específica, o que implicaria a investigação de outros fatores, específicos do contexto originário dos dados.

A seguir, traz-se os resultados da pesquisa conforme esta proposta metodológica, com base nos referenciais e documentos selecionados para o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, traremos os resultados da pesquisa desenvolvida, iniciando pelo aporte bibliográfico, que nos auxiliou a tecer uma discussão sobre as concepções que abarcam a avaliação de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Em seguida, faremos a apresentação e análise dos instrumentais que norteiam as avaliações de leitura e escrita promovidas pela própria escola e pelas instituições externas.

AVALIAÇÃO: EM QUE MEDIDA A LEITURA E A ESCRITA SÃO AVALIADAS NA ESCOLA?

Para tratar sobre avaliação da aprendizagem, consideramos relevante iniciar pela discussão teórica trazida por Romão (2011), que aborda o ato de avaliar numa perspectiva dialógica, a partir de duas dimensões: avaliação interna – realizada pela escola com função diagnóstica, como processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem; e externa – com função prognóstica, realizada por avaliadores externos, ao final do processo de ensino, visando medir mensurar conhecimentos e habilidades, previstos nos objetivos estabelecidos para o nível de ensino avaliado.

Além das dimensões da avaliação, trazemos as contribuições de Haydt (2008), que compreende avaliação a partir das funções de: diagnosticar, controlar e classificar, associadas aos três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Romão (2011) também dialoga com essa classificação, reconhecendo características e objetivos distintos, a depender do contexto e da finalidade de sua aplicação.

Por sua vez, Luckesi (2018) defende que a avaliação diagnóstica pode mudar a forma como as escolas funcionam, ajudando os professores a gerirem suas práticas avaliativas, de modo a assegurar que todos os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Com relação à avaliação formativa, Santos (2016, p. 640) aborda que esta tem como objetivo “fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem”, ou seja, ocorre durante o processo de ensino, a partir do engajamento entre professor e aluno. Em posicionamento convergente, apontamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que alerta para a necessidade de que a escola construa e aplique “procedimentos de avaliação formativa [...] 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”.

Por outro lado, a avaliação somativa ocorre no final de um período, com o objetivo de quantificar o conhecimento adquirido pelo aluno e, com base nesses resultados, classificar, selecionar e certificar sua aprendizagem (Santos, 2016). Nesse viés, Harlen (2005, p. 208) aproxima os tipos de avaliação, orientando 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”.

No âmbito interno, ou seja, na escola, as avaliações elaboradas por professores e outros possíveis membros da equipe pedagógica, ocorrem em uma ou em todas as perspectivas mencionadas, de forma integrada. Nesse sentido, esclarecemos que, embora cada tipo de avaliação tenha suas características e finalidades, eles não se excluem, mas se complementam no propósito de construir a totalidade da ação de avaliar. Essa interação culmina na execução de práticas combinadas de abordagem, a exemplo da avaliação diagnóstico-formativa, que ainda não está oficializada nas publicações científicas, mas é apontada na Nota Técnica publicada pela SEDUC, que traz orientações para Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (Ceará, 2021).

Nesse sentido, Silva (2022, p. 93-94) aborda que a avaliação diagnóstico-formativa “acontece por meio de um percurso que permite ao professor diagnosticar e intervir, planejando e executando ações contínuas no processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, o ensino e a aprendizagem da leitura têm sido um foco central tanto nas práticas avaliativas desenvolvidas pela escola, quanto nas avaliações

em larga escala. Nessa perspectiva, autores como Pietri (2009), Kleiman (1989) e Bragagnollo (2014) destacam a importância de considerar, no ato de avaliar a proficiência leitora, as condições de produção dos textos, as experiências prévias dos leitores e os diferentes níveis de compreensão para uma avaliação eficaz.

A esse respeito, Bragagnollo (2014), propõe três níveis de compreensão: literal, inferencial e inferencial extratextual. Nesses níveis, a compreensão literal se concentra nas informações explícitas, a inferencial busca significados implícitos e a inferencial extratextual relaciona o texto com conhecimentos prévios do leitor. Cabe salientar que esses níveis são contemplados, também, nas habilidades que compõem a Matriz de Referência do SPAECE, em Língua Portuguesa.

No cerne da discussão, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 175) remetem à função diagnóstica da avaliação, uma vez que consideram que esta deve ser a principal finalidade do ato avaliativo, para que possa fornecer ao professor informações que norteiem sua prática, a fim de direcionar os alunos para a “consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou não adquiridas, com foco na construção da competência leitora”. Nesse sentido, ao avaliar a compreensão leitora, com base nos subsídios teóricos aqui abordados, o professor contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a formação de leitores proficientes.

No tocante à avaliação externa, difere da interna essencialmente em relação ao seu propósito, como já mencionado, e à sua função prognóstica e classificatória (Romão, 2011). Enquanto a avaliação interna se concentra nas ações pedagógicas ocorridas em sala de aula e de maneira contínua, a avaliação externa ocorre de modo pontual e considera o sistema educacional como um todo, enxergando-o como uma rede sistemática. Os resultados dessa prática avaliativa visam orientar políticas em nível de rede educacional, abrangendo unidades escolares, municípios, estados e, por vezes, até o país. Indo além, mencionamos que os resultados podem orientar políticas, inclusive, entre grupos de países, aos nos reportarmos ao PISA, que tem abrangência internacional.

Nesse viés, observamos que, dado que a avaliação em larga escala impacta diretamente as políticas governamentais para o sistema educacional, os procedimentos realizados nesse tipo de avaliação devem ser padronizados ao máximo, garantindo a fidedignidade dos resultados e representando, efetivamente, a realidade educacional de uma localidade/abrangência específica. Dessa maneira, cada etapa deve ser cuidadosamente planejada: desde a definição dos conteúdos a serem avaliados nos alunos, passando pela elaboração

e testagem de itens, treinamento dos aplicadores, correção e consolidação dos dados, até a divulgação dos resultados.

Entre essas ações, essenciais para a transparência e organização do processo avaliativo em larga escala, destaca-se a elaboração de uma Matriz de Referência, documento que orienta o que deve ser avaliado nos alunos, a partir de um conjunto de competências e habilidades. A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que as competências se traduzem em domínios práticos de situações cotidianas que envolvem a compreensão da ação empreendida e do objetivo dessa ação, ao passo que as habilidades se expressam nas ações específicas, concretas, determinadas pelas competências.

Para o pesquisador, a competência está relacionada a uma capacidade que o indivíduo deve desenvolver para articular diversos saberes, visando solucionar uma situação-problema. Por outro lado, as habilidades correspondem aos conhecimentos que o indivíduo efetivamente possui e que, por sua vez, contribuem para a construção e desenvolvimento da competência.

Nesse direcionamento, a construção de matrizes de referência das avaliações externas utiliza como principal parâmetro o desenvolvimento de habilidades definidas e relacionadas à leitura. Dessa forma, ao trabalhar em sala de aula considerando também os objetivos das avaliações externas, é fundamental que o professor compreenda o ensino baseado em competências e habilidades e, com esse entendimento, direcione esforços para promover o aprendizado e, consequentemente, minimizar as dificuldades dos estudantes.

Com relação a isso, o SPAECE, enquanto avaliação em larga escala, parte de uma política pública implementada no Estado do Ceará, que ocorre anualmente, e avalia os alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os itens que compõem o teste são elaborados com base em uma Matriz de Referência estruturada a partir de seis eixos: a) procedimentos de leitura; b) implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; c) relação entre textos; d) coerência e coesão no processamento do texto; e) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; f) variação linguística.

Sob essa perspectiva, os resultados da avaliação são mensurados com base em uma escala de proficiência, dividida em quatro níveis, conforme mencionado em seção anterior. Com relação à proficiência, o Boletim do SPAECE (Ceará, 2023, p. 19) define como “um valor estimado do conhecimento do estudante, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Para a definição da proficiência de

um estudante, consideram-se as tarefas que ele é capaz de realizar na resolução dos itens do teste.

No que tange a essa avaliação, associada à função prognóstica, Romão (2011) critica a forma como os testes são aplicados, argumentando que há uma ênfase excessiva no processo avaliativo e uma desqualificação dos resultados obtidos. Segundo o autor, a escola se limita a registrar as dificuldades e avanços individuais dos alunos, sem realizar uma análise mais completa dos dados.

De fato, os resultados geram muito mais uma cobrança sobre os profissionais que a preocupação com elaboração de ações interventivas. Essa cobrança é criticada por Silva, Nascimento e Gonçalves (2015), ao enxergarem a culpabilidade que os testes padronizados trazem às escolas e seus profissionais pelos resultados alcançados, colocando-os como principais responsáveis por um ensino de qualidade, eximindo os órgãos governamentais da responsabilidade. Para essas autoras, a aplicação desse teste é uma forma de camuflar problemas educacionais, principalmente relacionados às deficiências de aprendizagem em leitura.

Por outro ângulo, Riscal e Luiz (2016) consideram que, embora as avaliações de larga escala tenham objetivos limitados, uma vez que têm ampla abrangência e usam métodos comuns a todas as unidades de ensino – o que não permite levar em conta características específicas do público avaliado –, os resultados desses testes contribuem para a formação de um panorama das instituições escolares e da qualidade da educação, essenciais para a administração de políticas educacionais.

À luz do exposto, analisamos, a seguir, dados das avaliações internas e externas, com o intuito de traçar um panorama, que nos permita distinguir convergências e divergências entre essas práticas avaliativas.

O (DES)ENCONTRO ENTRE AS AVALIAÇÕES INTERNAS E EXTERNAS NO CONTEXTO ESCOLAR

No município que tomamos por base para essa pesquisa, os alunos são avaliados no início de cada bimestre letivo com relação às habilidades de leitura e de escrita, caracterizando-se essa avaliação como diagnóstica, o que dialoga com a recomendação de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) e de Luckesi (2018), que recomendam que esse tipo de avaliação seja constante na escola.

Os níveis avaliados de leitura seguem orientações do Boletim Pedagógico de Avaliação do SPAECE (Ceará, 2008), elaborado na época de implementação do teste no Estado do Ceará. Esses níveis se permitem ser associados aos níveis de compreensão leitora propostos por Bragagnollo (2014), da seguinte forma: o nível literal corresponde aos perfis *rudimentar* e *iniciante*, nos quais o leitor demonstra habilidade de decifrar textos simples e identificar informações explícitas; o nível inferencial engloba os perfis *ativo*, *interativo* e *interativo avançado*, nos quais o leitor realiza inferências mais complexas, relacionando partes do texto e utilizando conhecimentos prévios; e o nível inferencial extratextual está associado ao perfil *proficiente*, caracterizado pela capacidade de analisar criticamente o texto.

A partir dessa associação, enfatizamos que a avaliação da compreensão leitora não se limita à classificação dos alunos, mas serve como ferramenta para o professor ajustar suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que, na avaliação realizada pelo município, são considerados cinco níveis, excetuando-se o nível *interativo avançado* na avaliação diagnóstica dos alunos dois anos finais do Ensino Fundamental.

Apresentamos, a seguir, um quadro para cada ano escolar, com os percentuais de alunos que alcançaram cada um dos níveis, acompanhado de uma interpretação a partir do que mostram os dados.

Quadro 1: Avaliação Diagnóstica de Leitura 6º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	24,0	23,1	29,5	17,6	5,8	454
2º período	18,6	17,6	27,9	23,9	12,0	456
3º período	17,7	15,0	23,0	26,2	18,1	447

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

Os dados da tabela indicam um avanço consistente no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. Constatamos uma redução dos alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um aumento nos níveis mais altos (Interativo e Proficiente), mostrando que a maioria dos alunos está progredindo em suas habilidades de leitura. Esse padrão sugere que as intervenções pedagógicas e o processo de ensino podem estar sendo eficazes para desenvolver a competência leitora dos alunos do 6º ano.

Quadro 2: Avaliação Diagnóstica de Leitura 7º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	18,0	20,3	30,5	24,5	6,7	547
2º período	16,0	14,3	36,0	25,0	8,7	546
3º período	8,5	15,4	30,0	31,7	14,4	497

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

A partir do quadro 2, observamos um padrão de progresso semelhante ao observado no 6º ano, com diminuição de alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um aumento nos níveis mais altos (Interativo e Proficiente). Esse padrão sugere um avanço contínuo nas habilidades de leitura dos alunos ao longo do ano, com os estudantes progressivamente alcançando níveis mais elevados de compreensão e competência leitora, ao que se atribui à aplicação de intervenção por parte dos professores. Observamos que o número de alunos avaliados apresenta uma leve queda do 1º para o 3º período, de 547 para 497, o que pode indicar possíveis transferências para outros municípios ou ausências no período em que ocorreu a avaliação. Embora isso possa influenciar ligeiramente a distribuição percentual, a tendência geral de avanço nos níveis de leitura é evidente.

Quadro 3: Avaliação Diagnóstica de Leitura 8º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	14,0	17,0	28,1	24,6	16,3	491
2º período	7,5	12,7	30,5	28,2	21,1	497
3º período	9,0	10,5	26,5	23,8	30,2	459

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

Os dados para o 8º ano mostram uma diminuição de alunos nos níveis mais baixos (Rudimentar e Iniciante) e um crescimento significativo no nível Proficiente. Enquanto os níveis Ativo e Interativo apresentam variações ao longo dos períodos, o aumento no nível Proficiente indica um progresso claro de muitos alunos para os níveis mais avançados de leitura. O percentual de alunos Proficientes aumenta de forma significativa, de 16,3% no 1º período para 30,2% no 3º período. Esse aumento notável indica que uma boa parcela dos alunos

está alcançando o nível mais alto de competência em leitura ao longo do ano, possivelmente em resposta a estratégias de ensino eficazes voltadas ao desenvolvimento da leitura.

Quadro 4: Avaliação Diagnóstica de Leitura 9º ano

Nível/ Período	Rudimentar (%)	Iniciante (%)	Ativo (%)	Interativo (%)	Proficiente (%)	Nº de alunos avaliados
1º período	12,8	17,0	31,3	22,8	16,1	483
2º período	8,7	12,5	27,0	24,8	27,0	488
3º período	7,6	7,1	25,1	28,7	31,5	450

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstico. Município A. 2024.

Por levar em conta que a turma de 9º ano constitui o público da avaliação externa, fizemos uma análise mais detalhada nos níveis deste ano escolar, a fim de nos dar subsídios para a interpretação dos resultados do SPAECE. Com relação ao número de alunos, observamos uma queda no último período, contudo ressaltamos que esse número se refere aos alunos que participaram da avaliação, e não ao número de matrículas.

No nível Rudimentar, constatamos redução consistente na porcentagem de alunos ao longo dos períodos, de 12,8% no 1º período para 7,6% no 3º. Da mesma forma, há uma diminuição de alunos classificados como Iniciante, de 17,0% no 1º período para 7,1% no 3º. Esse padrão indica um avanço no desenvolvimento das habilidades de leitura entre os estudantes que inicialmente apresentavam pouca proficiência, visto que eles passam ao nível seguinte. No que tange ao nível Ativo, também persiste uma leve queda ao longo do ano, de 31,3% no 1º período para 25,1% no 3º. Essa queda se converte em aumento progressivo desse nível intermediário para os níveis Interativo e Proficiente.

Como esperado, há um aumento no percentual de alunos classificados no nível Interativo, de 22,8% no 1º período para 28,7% no 3º. Esse incremento mostra que uma parte significativa dos alunos melhorou suas competências e se aproxima da proficiência almejada. De modo análogo, o nível Proficiente também cresceu, tendo um aumento expressivo, de 16,1% no 1º período para 31,5% no 3º. Esse crescimento substancial no nível mais avançado indica que, ao longo do ano, um número crescente de alunos evoluiu nos padrões de desempenho em leitura.

De maneira geral, em todos os anos escolares, os dados indicam um padrão de progresso contínuo. Há uma queda nas categorias iniciais (Rudimentar e Iniciante) e uma elevação significativa nos níveis Interativo e Proficiente, sugerindo que os alunos, em sua maioria, avançaram em sua proficiência de leitura ao longo do ano letivo.

O quadro a seguir apresenta os dados referentes à avaliação da produção escrita, realizada na sequência ao teste de leitura, a partir de uma proposta de atividade, que mantém a temática dos textos utilizados para avaliar o nível do leitor.

Quadro 5: Avaliação Diagnóstica de Escrita 6º ao 9º ano

Período	Adequação ao Tema				Adequação ao gênero textual				Coesão/Coerência				Registro (atendimento à norma padrão)			
	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
1º	71,8	74,8	80,9	74,3	57,9	60,9	63,5	69,6	30,8	24,1	40,7	46,4	10,4	10,6	24,6	28,6
2º	81,7	76,9	85,9	80,5	71,3	93,2	69,0	73,1	47,2	42,5	47,5	53,1	11,2	17,2	27,4	32,1
3º	87,0	84,9	86,9	86,5	74,0	76,7	68,6	72,0	49,9	53,1	47,3	59,1	18,3	28,8	26,8	38,2

Fonte: Planilha de sistematização de avaliação diagnóstica. Município A. 2024.

O quadro 5 apresenta dados referentes ao desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano, em relação a quatro critérios avaliativos para a produção escrita: Adequação ao Tema, Adequação ao Gênero Textual, Coesão/Coerência e Registro (atendimento à norma padrão). Nessa perspectiva, observamos o padrão de desempenho e o avanço dos alunos ao longo dos três períodos letivos de 2024.

Ao analisarmos o primeiro critério, observamos em todos os anos (6º ao 9º), um progresso gradual na adequação ao tema ao longo dos períodos. Os percentuais aumentam consistentemente, indicando que os alunos passaram a abordar o tema proposto com mais precisão. No 9º ano, por exemplo, o percentual vai de 74,3% no 1º período para 86,5% no 3º período. Esse avanço sugere um aprimoramento no entendimento e na relevância da temática nas produções textuais.

Seguindo essa linha de evolução, a adequação ao gênero textual também mostra uma evolução ao longo dos períodos, especialmente a partir do 7º ano. No 9º ano, o percentual sobe de 69,6% no 1º período para 76,9% no 3º período, refletindo maior conhecimento das estruturas textuais exigidas. No entanto, essa

melhoria é menos acentuada do 6º para o 7º ano, indicando que os alunos mais jovens podem enfrentar mais dificuldades em assimilar as convenções dos gêneros textuais.

No critério de Coesão e Coerência, também há progresso, embora de forma menos uniforme. O 9º ano, por exemplo, melhora de 30,8% no 1º período para 53,1% no 3º. Esse crescimento sugere que os alunos estão desenvolvendo maior habilidade para conectar ideias e manter a coerência no texto. No entanto, os percentuais ainda são relativamente baixos em relação aos demais critérios, apontando essa área como uma possível dificuldade para os alunos.

O quarto e último critério exposto no quadro, Registro, corresponde ao atendimento à norma padrão, apresenta um padrão de crescimento ao longo dos três períodos, de forma gradual, em todos os anos. O 9º ano, por exemplo, avança de 28,6% no 1º período para 38,2% no 3º. No entanto, os índices de adequação à norma padrão continuam significativamente abaixo de outros critérios, indicando que a gramática normativa é uma área de maior dificuldade para os alunos, especialmente em anos mais avançados.

Em linhas gerais, evidenciamos, a partir do exposto, uma evolução contínua ao longo dos três períodos em todos os critérios avaliativos, especialmente na Adequação ao Tema e no Atendimento ao Gênero Textual, nos quais os percentuais são mais altos. Por outro lado, os critérios de Coesão/Coerência e Registro (norma padrão) apresentam percentuais mais baixos e, apesar do progresso, ainda são os mais desafiadores, especialmente para alunos de anos mais avançados. Esses dados sugerem a necessidade de um foco maior nessas áreas em intervenções pedagógicas futuras para fortalecer o domínio da escrita normativa e da organização textual.

Após concluirmos a análise sobre a avaliação interna produzida e aplicada pela escola, com apoio da Secretaria da Educação do município, passamos à etapa de análise dos resultados da avaliação externa, o SPAECE. Para isso, buscamos os dados divulgados pela Secretaria da Educação Básica (Ceará, 2024), e extraímos os que se referem ao 5º ano, cujo público participante foi constituído pelos alunos que, atualmente, cursam o 6º ano; e também os resultados do 9º ano, ao que tomamos como representativo das turmas atuais, visto que pertencem ao mesmo contexto municipal, embora estejamos cientes das flutuações que ocorrem nos resultados em decorrência de fatores diversos.

Essa avaliação é elaborada a partir de uma Matriz de Referência, composta por descritores que relacionam competências e habilidades, categorizadas em

3 domínios: apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento do texto. No que concerne à avaliação do teste, é feita a partir de uma escala de proficiência que pode mensurar até 500 pontos.

A seguir, construímos um quadro, a partir do qual podemos visualizar os resultados referentes à última aplicação.

Quadro 6: Resultados do SPAECE de Língua Portuguesa – 5º ano (2023)

Intervalo	Nível	Alunos (%)
Até 125 pontos	Muito Crítico	5
126 a 175 pontos	Crítico	20
176 a 225 pontos	Intermediário	26
226 pontos ou mais	Adequado	49

Fonte: Elaboração própria.

No 5º ano, os resultados do SPAECE de Língua Portuguesa mostram que quase metade dos alunos (49%) alcançou um nível de proficiência Adequado, com pontuação acima de 226 pontos. Outros 26% dos alunos estão no nível Intermediário, com pontuação entre 176 e 225 pontos, faixa que reflete a proficiência média da etapa, de 217 pontos. Apenas 20% dos alunos encontram-se no nível Crítico, e uma minoria de 5% está no nível Muito Crítico, com pontuação de até 125 pontos.

Esses dados indicam que quase metade dos alunos do 5º ano possui um domínio adequado das habilidades de leitura e compreensão, enquanto a outra metade precisa de intervenções para melhorar seu desempenho. Contudo, não é um resultado tranquilo para uma gestão escolar, pois os alunos que ainda estão fora do nível adequado somam 51%, e isto é bastante significativo e indicativo da necessidade de estratégias pedagógicas de intervenção eficientes, a fim de conduzir o aprendizado desses alunos ao nível posterior.

A partir desse resultado, fazemos um comparativo com o diagnóstico de leitura, aproximando os 25% que totalizam os dois níveis mais baixos dos 32,7%, que totalizam os níveis Rudimentar e Iniciante, o que não representa uma distância tão longa.

Nessa analogia, comparamos o nível Ativo, da avaliação interna, ao Intermediário, da externa, o que representa uma mínima diferença de 3%; e os dois últimos níveis, interativo e Proficiente, somam 44,3%, ficando a 4,7% de diferença do Adequado. Em face do exposto, não enxergamos incongruência

entre as duas avaliações, principalmente considerando que as avaliações são aplicadas em contextos diferenciados.

Na sequência, visualizamos os dados alcançados pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental.

Quadro 7: Resultados do SPAECE de Língua Portuguesa – 9º ano (2023)

Intervalo	Nível	Alunos (%)
Até 200 pontos	Muito Crítico	14
201 a 250 pontos	Crítico	28
251 a 300 pontos	Intermediário	38
300 pontos ou mais	Adequado	20

Fonte: Elaboração própria.

Já no 9º ano, a situação é menos favorável, visto que uma parte representativa dos alunos (38%) encontra-se no nível Intermediário, com pontuação entre 251 e 300 pontos, faixa em que a média da série também se encontra, com 257 pontos. Apenas 20% dos alunos atingiram o nível Adequado, enquanto 28% estão no nível Crítico e 14% no Muito Crítico, com pontuação de até 200 pontos. Esses dados indicam que, embora muitos alunos estejam na média, um percentual significativo ainda enfrenta dificuldades de leitura e interpretação de textos. Esse panorama sugere a necessidade de um reforço nas práticas de ensino de leitura e escrita no 9º ano, especialmente para ajudar os alunos nos níveis mais críticos a progredirem em sua proficiência.

Como proposto pela pesquisa, procedemos, também a uma análise comparativa entre esses resultados e aqueles alcançados pela avaliação diagnóstica. Ao fazermos a soma dos dois últimos níveis do SPAECE, temos um percentual de 42%, o que acende um alerta tanto para a necessidade de intervenção pedagógica quanto para a incoerência com a avaliação realizada pela escola, enquanto a avaliação diagnóstica perfaz um total de 14,7% nos dois níveis mais baixos. O nível Intermediário, na avaliação externa, também se encontra bem acima do nível Ativo, com uma diferença de 12,9%; enquanto o nível Adequado, com 20% se distancia, expressivamente, da soma dos dois maiores níveis da avaliação interna que, juntos, perfazem 60,2% dos alunos. Vale ressaltar, ainda, que mesmo que esses dois níveis fossem comparados, de forma separada, ao nível adequado, ainda representaria uma incoerência entre os resultados das duas avaliações.

Diante disso, consideramos importante salientar que o público avaliado pelo SPAECE não é o mesmo avaliado, no momento, de forma interna pela escola, o que pode justificar a incoerência, além de causar expectativa de resultados mais promissores na próxima aplicação da avaliação externa de âmbito estadual.

No contexto da avaliação externa, evidenciamos a falta de abordagem avaliativa da produção escrita, que consideramos tão necessária quanto a proficiência leitora. As avaliações somente consideram a escrita para avaliação no Ensino Médio, por ocasião da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorre a partir de um conjunto de competências que, por seu turno, dialogam com aquelas que compõem os critérios da avaliação diagnóstica executada pelas escolas do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso de construção deste artigo, buscamos conhecer os aspectos convergentes e divergentes entre a avaliação de leitura e escrita realizada pelas escolas de um município do interior cearense, durante o processo formativo dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, levando em conta as práticas avaliativas desenvolvidas pela escola e pela avaliação em larga escala – SPAECE.

A análise dos resultados das avaliações internas e externas realizadas no município em questão revela um padrão de progresso significativo nas habilidades de leitura dos alunos ao longo do ano letivo. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observamos uma diminuição consistente nos níveis mais baixos de proficiência – Rudimentar e Iniciante – acompanhada de um aumento substancial nos níveis Interativo e Proficiente. Esse avanço sugere que as intervenções pedagógicas adotadas pelos professores têm se mostrado eficazes no desenvolvimento das competências de leitura dos alunos, corroborando as recomendações de avaliações diagnósticas constantes no estudo bibliográfico, realizado na fase inicial da pesquisa.

Entretanto, a análise dos dados da avaliação da produção escrita revelou um cenário mais desafiador. Embora tenhamos observado um progresso na adequação ao tema e ao gênero textual, os critérios de Coesão/Coerência e Registro ainda apresentaram índices preocupantes, especialmente nos anos mais avançados. Esses resultados indicam que, apesar dos avanços na leitura, os

alunos enfrentam dificuldades consideráveis na organização de suas ideias e no domínio da norma padrão da língua. Essa discrepância entre a proficiência em leitura e a produção escrita sugere que as intervenções pedagógicas devem ser ampliadas para abranger também a escrita, com foco especial na coesão textual e no uso correto da norma culta.

Ao comparar os resultados das avaliações internas com os da avaliação externa, SPAECE, notamos uma inconsistência que chama a atenção. Enquanto as avaliações internas indicam um progresso significativo, a avaliação externa revela que muitos alunos do 9º ano ainda se encontram em níveis críticos de proficiência em leitura. Essa diferença pode ser atribuída não apenas à variabilidade dos contextos de aplicação das avaliações, mas também à necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às exigências específicas da avaliação externa.

Ademais, a ausência de uma avaliação escrita em nível externo no Ensino Fundamental gera uma lacuna que pode comprometer a formação integral dos alunos, visto que essa ausência impede a implementação de políticas públicas que contemplem essa habilidade, tão importante quanto a leitura. Embora as avaliações internas mostrem avanços, a falta de uma mensuração formal da produção escrita em avaliações externas impede uma análise abrangente das competências dos alunos. A implementação de avaliações escritas padronizadas poderia fornecer um panorama mais claro sobre a proficiência dos alunos, permitindo a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes, voltadas para o fortalecimento das habilidades de escrita.

Além disso, é essencial que as instituições de ensino se atentem a essa desconexão entre as avaliações internas e externas, a fim de promover um trabalho pedagógico mais integrado e eficaz, principalmente com relação à escrita, sobre a qual acaba recaindo toda a responsabilidade de ensinar e de avaliar. Nesse contexto, a melhoria contínua das práticas de ensino deve ser acompanhada por avaliações que considerem tanto a leitura quanto a produção escrita. Somente assim será possível assegurar que os alunos não apenas desenvolvam competências de leitura, mas também se tornem proficientes na produção textual, preparando-os adequadamente para os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Por fim, esperamos que este estudo traga substanciais contribuições para a construção de um olhar mais crítico sobre as práticas avaliativas em leitura e escrita, promovendo a reflexão sobre a importância de uma avaliação que seja justa, válida e capaz de fornecer informações relevantes para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Resultados: Planilhas do IDEB – taxas de aprovação, notas do SAEB, IDEB e projeções. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Spaece. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/> Acesso em: 21 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica do Ceará. Spaece: Boletim da Escola – Gestão Escolar. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2023

CEARÁ. Programa Cientista Chefe em Educação Básica. **Nota Técnica** – Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA). Fortaleza: SEDUC, 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.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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: 15 ago. 2024.

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

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

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

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIETRI, Êmerson 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.

RISCAL, J. R.; LUIZ, M. C. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala:** o desempenho de escolas públicas no Brasil. São Carlos: Pixel, 2016.

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.

SILVA, A. F.; GONÇALVES, E. S.; NASCIMENTO, M. R. As iniciativas federais de avaliação externa da Educação Básica e seus desdobramentos nas políticas e práticas adotadas em uma escola municipal do agreste paraibano. In: SILVA, A. F. (org.). **Educação Básica:** políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande: Ideia, 2015.

SILVA, Jackeline Sousa. **A matriz dos saberes como subsídio à avaliação diagnóstico-formativa: um suporte para a recomposição de aprendizagens em leitura.** CONEDU - Didática e Currículo... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91162>. Acesso em: 27 jul. 2024.