

## **A perspectiva do letramento no processo de avaliação em larga escala<sup>1</sup>**

*Ezequiel Ferreira Barbosa<sup>1</sup>*

*Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Neste artigo abordam-se questões sobre o letramento, partindo do princípio de que o domínio da leitura e da escrita é condição básica para o exercício pleno da cidadania. Assim, faz-se uma breve revisão dos aspectos legais que tratam da leitura como objetivo da formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura. Abordam-se também as concepções de letramento de alguns estudiosos brasileiros e a perspectiva de letramento nas avaliações em larga escala. Apresentam-se ainda resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica e Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia sobre os índices do nível de letramento no Brasil e no Estado de Rondônia a fim de justificar a discussão proposta para propor uma reflexão do papel dos professores como agentes de letramento.

**Palavras chave:** Letramento. Leitura. Escrita. Cidadania. Educação Básica. Saeb.

### **1 Introdução**

O domínio da leitura e da escrita é condição essencial para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade letrada permeada por relações de poder. Segundo Gnerre (1987), “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpada mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. É preciso, portanto, oferecer aos indivíduos de uma sociedade, condições para que tenham acesso aos bens da cultura letrada e aos conteúdos a ela associados.

Luckesi (2011) questiona como apropriar-se das informações e de suas complexas mediações, sem um nível abstrato de entendimento que possui exigências maiores que a simples posse de um instrumental de leitura? Ainda segundo o autor, usufruir dos benefícios construídos pela sociedade pressupõe a detenção de algum tipo de entendimento elaborado e para isso se precisa da escolarização, não que essa seja a única possibilidade de acesso ao conhecimento, porém ela é um meio necessário para se garantir sua movimentação dentro dos bens que a sociedade criou.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconiza que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu

---

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO)- Campus de Vilhena e aluno do PPGEE/MEPE – UNIR.  
Email: [ezequielfrata@hotmail.com](mailto:ezequielfrata@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Campus Humaitá e do PPGEE/MEPE - UNIR.  
Email: [suelymascarenhas1@gmail.com](mailto:suelymascarenhas1@gmail.com)

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Preconiza ainda que o ensino fundamental é obrigatório, gratuito na escola pública e terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Para o ensino médio, destaca a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Se o domínio da leitura e da escrita é indispensável para a formação básica do cidadão, instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, o aprimoramento das habilidades linguísticas, orais e escritas, dos alunos é indispensável para a aprendizagem.

A palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, Bakhtin (1986) afirma que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência e que ela é o modo mais puro e sensível de relação social, ratificando-a como um forte instrumento de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania, portanto, cabe à escola proporcionar meios de promoção da aprendizagem, o que sem dúvida se dá através do pleno domínio da leitura e da escrita.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. [...] Cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p.21)

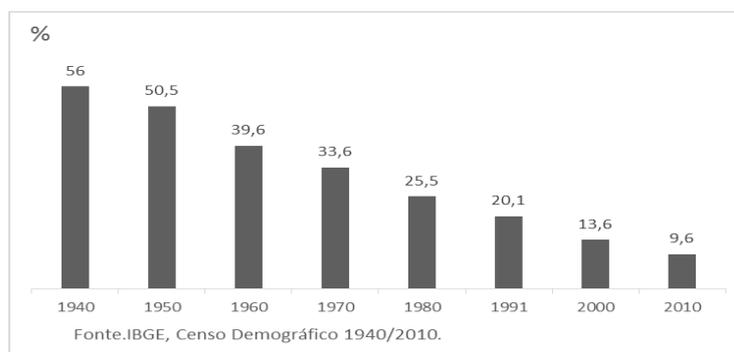
No entanto, não basta saber que o domínio da língua tem uma relação estreita com a possibilidade de participação social, é preciso que se tenha uma clara noção do que seja esse domínio, tem que se saber de que domínio se está falando e para isso é preciso que se tenha professores com consciência de que o conhecimento de língua não se restringe ao ensino mecânico de mero estabelecimento de relação entre fonema e grafema, de decodificação, de simples classificações de palavras em classes ou de estudos de nomenclatura gramatical. Se isso fosse o suficiente, não se estaria diante de resultados alarmantes no que se refere ao nível

de letramento dos alunos das nossas escolas. Ter domínio da língua significa aprender e saber usar a escrita que segundo Britto (2003, p. 43) “supõe o letramento do sujeito – letramento entendido como condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos em função da cultura escrita”.

## **2 Letramento: origem e concepções do termo**

No Brasil, grandes esforços foram e são empreendidos para a diminuição do índice de analfabetismo. Conseguiu-se praticamente universalizar as matrículas entre as crianças em idade escolar, a taxa de escolarização nunca foi tão alta (ver Gráfico 1). Não obstante o aumento do índice de escolarização, reflexos muito tímidos têm sido sentidos na qualidade do ensino, justamente pelo significado ainda atribuído à alfabetização, o que ilustra, de certa forma, o fracasso da política educacional do país.

**Gráfico 1** – Taxa de alfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil 1940/2010



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>

Por muito tempo, como já mencionado, a aprendizagem da leitura foi entendida como o simples estabelecimento de relação entre fonema e grafema. Embora não seja possível ler sem decodificar, a leitura não se restringe à decodificação, o ensino do código deve acontecer em contextos significativos e não descontextualizados como acontecia e ainda acontece em nossa realidade.

A partir do momento que a prática de ensino e leitura no contexto escolar baseada na codificação e decodificação passou a ser questionada, começou-se a propor uma discussão sobre as teorias e práticas de alfabetização.

Surge então, de acordo com Magda Soares, a palavra letramento que segundo ela,

[...] é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2004, p. 96).

O termo letramento começou a ser usado no Brasil a partir da metade da década de 80, sendo traduzido do inglês da palavra *literacy* (the ability to read and write) e foi introduzido a partir do momento em que o termo alfabetização já não representava as necessidades da vida na sociedade cada vez mais dinâmica e complexa, já que para muitos, alfabetização não respondia às expectativas e necessidade da vida moderna.

Soares (2003) descreve a alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita, do código da escrita, e o letramento, como o processo de desenvolvimento das práticas sociais da escrita, dois processos diferentes, exigindo processos cognitivos diferentes, portanto processos metodológicos diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis, segundo a autora, é preciso que o aluno aprenda as convenções da escrita praticando a leitura e a escrita. Um é condição do outro e um não precede o outro, mas se intercomplementam.

A partir de então, a palavra tem sido largamente usada dentro e fora dos contextos escolares como forma de se referir às capacidades de escrita, leitura e entendimento de textos nos mais diversos contextos sociocomunicativos.

De acordo com Tfouni (2010), letramento é um processo amplo, uma vez que, foca nos aspectos sócio-históricos de aquisição da leitura, para Kleiman (2012) letramento é um conjunto de práticas sociais do uso da escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para fins específicos (KLEIMAN, 2012).

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define que letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade (OCDE, 2013).

Nos PCN, letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que

precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Para Britto,

Para que o conceito de letramento possa contribuir para a reflexão e a prática educativa - escolares e não-escolares -, é preciso enfrentar desde logo uma ameaça muito concreta: nascido no interior dos estudos da linguagem (mesmo que, em muitos casos, associados à educação), ele tende a ficar limitado à área dos estudos da linguagem, pouco se considerando as questões relativas à produção e circulação do conhecimento. Em outras palavras, o novo conceito incorporaria os conceitos de alfabetização e de ensino de língua, limitando-se às questões de aquisição da escrita convencional (BRITO, 2003, p.13).

Ainda segundo o autor, o avanço teórico e prático da adoção desse conceito possibilita a desvinculação do ensino da escrita das questões normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social, o que implica pensar o ensino da escrita e da leitura além da disciplina de Língua Portuguesa. Assim o letramento não deve ser tomado como específico da área de linguagem, pois o que está em questão é uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa.

### **3 Índices e resultados do nível de letramento no Brasil**

Conforme os resultados finais do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação, a taxa de atendimento escolar alcança 96,5% das crianças brasileiras na faixa etária de 7 a 14 anos e dados de 2001, revelam que a taxa de analfabetismo tem caído a cada ano, como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 1-** Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 1996/2001

Faixa Etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: IBGE, Pnads 1995, 1998 e 2001.

Nota: Excluída população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>

No entanto, o fato não se encerra com os dados quantitativos. O principal problema hoje em dia é de natureza qualitativa. Nossa escola, de modo geral, não vem atingindo os seus objetivos de alfabetizar e letrar bem as crianças e os jovens.

Hoje o Brasil tem mais e melhores recursos econômicos e qualificação dos seus docentes para enfrentar o desafio de alfabetizar, no entanto, o conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo da história. Enquanto o conceito usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas suas estatísticas considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos “um bilhete simples no idioma que conhece”, tem se adotado cada vez mais o conceito de analfabeto funcional, conceito aplicado à pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO).

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária, vinte anos depois, sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Considera-se alfabetizada funcionalmente, portanto, a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado 2001 e desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental Ação Educativa, revela a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e

matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o seu monitoramento do desempenho. A seguir em forma de quadro, são apresentados os níveis de alfabetismo funcional de acordo com o Inaf:

**Quadro 1-** Níveis de alfabetismo funcional, segundo o Inaf:

<b>Analfabeto</b>	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
<b>Rudimentar</b>	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
<b>Básico</b>	As pessoas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
<b>Pleno</b>	Neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

**Fonte:** Instituto Paulo Montenegro - [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)

De acordo com os dados obtidos no site do Instituto Paulo Montenegro, entre 2001 e 2011, o domínio pleno da leitura caiu de 22% para 15% entre os que concluíram os anos finais do ensino fundamental (do quinto ao nono ano), e de 49% para 35% entre os que concluíram o ensino médio. Com ensino superior, 38% não chegam ao nível pleno.

Ainda segundo o Inaf, 52% dos brasileiros que estudaram até o 5º ano atingiram o grau rudimentar de alfabetismo. Destes, 9% podem ser considerados analfabetos absolutos. Dentre os que cursam ou cursaram do 6º a 9º ano, apenas 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Dos que completaram entre o 6º e 9º anos do ensino fundamental, 24% ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo. Somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem 71% dos indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Além dos dados acima citados, sistemas de avaliação de larga escala, voltados para a aferição da aprendizagem de estudantes de mais idade, como o Programme for International Student Assessment (Pisa), o Sistema de avaliação Educacional de Rondônia (SAERO), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também mostram que nossos alunos têm domínio precário das habilidades de leitura e escrita.

#### **4 Avaliação em larga escala e resultados do nível de letramento**

Desde a década de 1990 do século passado, no âmbito da educação brasileira, as chamadas avaliações externas têm sido incorporadas à avaliação educacional. Essas avaliações externas são definidas, organizadas e aplicadas por agentes externos, diferentes das avaliações escolares, concebidas e aplicadas por seus professores. Tendo em vista sua dimensão e visibilidade e em decorrência de sua face de política pública em educação, também são denominadas de avaliações em larga escala.

No Brasil são conhecidas e difundidas as avaliações nacionais e estaduais, aplicadas por órgãos ligados aos governos federal e estadual, além da avaliação do Pisa, uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. Segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, as avaliações em larga escala usam, como instrumentos, testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho, sendo que os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência.

Ainda de acordo com o CAEd, nas avaliações em larga escala, são as Matrizes de Referência que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Essas matrizes são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Em âmbito nacional são conhecidos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No estado de Rondônia, em especial, foi instituído em 2012 o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO).

#### **4.1 Saeb**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb foi implantado em 1990, ano em que aconteceu sua primeira aplicação, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. As provas são aplicadas a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal.

A partir de 1995 adotou-se a metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item<sup>3</sup> (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo.

Em 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência<sup>4</sup> com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica, tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação.

Em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA também passou a compor o Saeb.

A Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb – abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Já, a Prova Brasil trata-se de uma avaliação censitária que envolve os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. A outra avaliação em larga escala é a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que também compõe o Saeb, é uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

---

<sup>3</sup> Teoria da Resposta ao Item é a metodologia utilizada para analisar os resultados. Essa metodologia permite a comparação e a colocação dos mesmos em uma escala única de desempenho.

<sup>4</sup> Para construção das matrizes de referência foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio.

O objetivo do Saeb é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam a subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Especificamente no caso da Prova Brasil, para cada unidade escolar é calculado uma média da proficiência dos seus estudantes que participaram da avaliação. Essa média é expressa em uma escala de desempenho que vai de 0 a 500. De acordo com a pontuação obtida, os resultados são agrupados em dez níveis que são descritos, para a Língua Portuguesa, como *Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura*, sendo que as menores notas correspondem ao nível 0 e as maiores ao nível 9. A seguir está a tabela com os níveis e escalas relativas a pontuação possível na Prova Brasil:

**Quadro 2-** Escala de Língua Portuguesa

Nível	Intervalo
0	0 a 125
1	125 a 150
2	150 a 175
3	175 a 200
3	200 a 225
4	225 a 250
5	250 a 275
6	275 a 300
7	300 a 325
8	325 a 350
9	350 ou mais

**Fonte:** <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>

As Matrizes de Referência do Saeb contêm descritores<sup>5</sup>, que foram concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades, assim, são avaliadas as competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, dispostas nas Matrizes de Referência.

---

<sup>5</sup> O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

A prova de Língua Portuguesa, por sua vez, avalia apenas habilidades de leitura, representadas por 15 descritores para o 5º ano e 21 descritores para o 9º. Eles estão agrupados em seis blocos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística.

A seguir são apresentadas as médias de proficiências de Língua Portuguesa do Saeb/Prova Brasil de 2011 em âmbito nacional, distribuídas na Tabela 2 de acordo com o tipo de escola e na Tabela 3 segundo os níveis de desempenho dos alunos em leitura. O objetivo com estes dados é apontar para a fragilidade do ensino de Língua Portuguesa e mostrar que ainda há muito que se fazer para melhorar o nível de letramento de nossos alunos.

Embora os números sozinhos tragam poucas informações, é necessário fazer uma interpretação pedagógica do significado desses números e saber quais seriam as fragilidades que deveriam ser superadas, no caso proposto nesse artigo, baseadas nas concepções de letramento subjacentes aos sistemas de avaliação em larga escala.

**Tabela 2** - Média das proficiências de Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio por Dependência Administrativa no Brasil/2011.

Série/Ano	Total	Dependência administrativa				
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Pública
4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	190,58	235,15	190,57	183,93	222,7	185,69
8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	243,00	298,84	238,74	233,50	282,14	236,86
3ª série do Ensino Médio	267,63	325,45	260,24	-	312,86	260,55

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>

**Tabela 3** - Porcentagem de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa na 4ª Série / 5º Ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental no Brasil/ 2011.

Série/ano	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
4ª série/5º ano do Ensino Fundamental	6,99	14,49	19,04	16,46	16,44	11,63	7,16	3,32	1,27	0,19
8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	0,32	2,44	6,23	11,20	16,16	18,87	17,86	13,90	8,41	4,64

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/edicao-2011>

Cabe a cada sistema de governo e às instituições de ensino avaliar seus resultados que são divulgados para, a partir daí, traçar metas e objetivos para melhorar o desempenho dos alunos.

#### **4.2 SAERO**

Outro exemplo de avaliação em larga escala e que se relaciona diretamente com o Estado de Rondônia é o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO), criado em 2012 e que tem por objetivo fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade.

O escopo dessa avaliação são os estudantes das escolas estaduais de Rondônia e busca obter dados sobre o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino médio.

O SAERO, assim como o Saeb, utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para o cálculo de acerto do estudante a fim de analisar e avaliar os resultados obtidos pelos estudantes nos testes, levando em consideração as habilidades demonstradas e os graus de dificuldade dos itens, permitindo a comparação entre testes realizados em diferentes anos.

Os resultados obtidos pelos estudantes nas provas são agrupados em quatro Padrões de Desempenho para cada etapa de escolaridade e apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SAERO. A Escala de proficiência foi desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar e vai de zero a quinhentos.

De acordo com os idealizadores dessa avaliação, a partir da interpretação dos intervalos da Escala, os professores, em parceria com a equipe pedagógica, podem diagnosticar as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes, bem como aquelas que ainda precisam ser trabalhadas em sala de aula, em cada etapa de escolaridade avaliada, com isso, os educadores podem atuar com maior precisão na detecção das dificuldades dos estudantes, possibilitando o planejamento e a execução de novas ações para o processo de ensino-aprendizagem.

**Tabela 4 - Resultado em Língua Portuguesa SAERO 2012**

Ano	Proficiência Média
2º ano	486,24
5º ano	189,4
6º ano	192,39
9º ano	239,2
1º ano EM	243,22
2º ano EM	254,56
3º ano EM	264,56

**Fonte:** <http://www.saero.caedufjf.net/>

Através dos dados das quatro tabelas acima, pode-se notar uma aproximação entre os resultados divulgados do Saeb e do SAERO, especialmente pelo fato de usarem os mesmos parâmetros para a avaliação, no entanto em uma definição não oficial da Organização Não Governamental *Todos Pela Educação*, o referencial mínimo de habilidade, de nível desejável para os alunos ao final dos ciclos para a 4ª série (5º ano) em Língua Portuguesa seria de 200 e para a 8ª série (9º ano), de 275. Se for considerada a sugestão, nota-se que ainda não atingimos o mínimo desejável, levando em consideração que os resultados do Saeb do 5º ano é de 190,58 e do Saero 189,4 e do 9º ano é de 243,00 para o Saeb e 239,2.

Pode-se observar de acordo com a tabela 2 que menos de 20% de nossos alunos têm atingido o mínimo desejável de proficiência em Língua Portuguesa. Partindo da análise da tabela 3, é possível verificar que há variação dos níveis de letramento e,

[...] considerando que essa variação existente no que diz respeito a quanto cada um sabe e usa a escrita, observa-se que é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desempenho de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com a leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas. (BORTONIRICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 53)

## **5. Para finalizar**

É papel da escola permitir aos alunos que se apropriem dos recursos comunicativos necessários para desempenharem-se bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas que vão precisar, especialmente de recursos bem específicos para fazer uso da escrita em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos

monitorados. A escola é, por excelência, o *locus*, - ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitem desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (BORTONI-RICARDO, 2004).

É papel do professor ser mediador entre o que o aluno traz de conhecimento sobre a língua escrita e o que se pretende que ele domine. Todos os alunos têm domínio da língua materna em razão de seu convívio social, portanto ele é linguisticamente competente, cabe à escola fornecer-lhes meio para que possam ampliar sua competência linguística desenvolvendo habilidades que eles ainda não possuem, de modo que possam usar a língua em todos os contextos sociais possíveis.

Segundo Moretto (2001) o conhecimento do contexto social dos alunos é de fundamental importância para o processo de ensino, não que seja necessário o professor conhecer cada aluno, mas que saiba as características do grupo para, a partir daí, trabalhar valores, conceitos, linguagens e atitudes. Assim, é possível estabelecer com clareza os objetivos de seu ensino.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) apresentam uma proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação do professor. Segundo as autoras, a leitura tutorial seria aquela em que o professor exerce o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão, fazendo intervenções didáticas através das quais interagem com os alunos, conduzindo-os a compreensão do texto. Para as autoras, a proposta de leitura tutorial baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar e por isso deve ser trabalhada por professores de todas as áreas, visto que ler faz parte da aprendizagem, portanto faz parte de todas as atividades, principalmente considerando-se que é necessário o desenvolvimento de estratégias específicas para a leitura de textos que abordam conteúdos específicos.

Melhorar o nível de desempenho linguístico de nossos alunos é uma necessidade de primeira ordem. É preciso formar cidadãos que, quando em contato com o texto, assumam uma postura crítica daquilo que leem, através de um “processo de compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1997, p. 11).

## The literacy perspective in the assessment process on a large scale

### Abstract

*In this paper discusses issues on literacy, assuming that the field of mastery of reading and writing is the basic condition for full citizenship practice. Thus, it makes a concise review about legal aspects regarding to reading as the purpose the basic education of the citizens by developing the ability to learn, having as basic means full mastery of reading. It also discusses the concepts of literacy of some Brazilian scholars and perspective of literacy in large-scale assessments. It also brings results from Basic Education Assessment System and Educational Assessment System of Rondonia justify the discussion proposed for, thereafter, to propose a reflection on the role of schools and teachers as agents of literacy.*

**Keywords:** Literacy. Reading. Writing. Citizenship. Basic Education.

## La perspectiva de la alfabetización en el proceso de evaluación a gran escala

### Resumen

*Este artículo aborda cuestiones sobre la alfabetización, partiendo del principio de que el dominio de la lectura y la escritura es una condición básica para el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, es una breve revisión de los aspectos jurídicos relacionados con la lectura ya que el propósito fundamental de formación de los ciudadanos mediante el desarrollo de la capacidad de aprender, teniendo como base significa el pleno dominio de la lectura. Aborda también las concepciones de alfabetización de algunos estudiosos brasileños y la perspectiva de la alfabetización en evaluaciones a gran escala. Aún así presentar resultados del Sistema de Evaluación de la Educación Básica y el Sistema de Evaluación Educativa de Rondônia sobre los índices del nivel de alfabetización en Brasil y en el estado de Rondônia, para justificar la propuesta de debate, a partir de ahí, proponer una reflexión sobre el papel de las escuelas y los profesores como agentes de la alfabetización.*

**Palabras clave:** Alfabetización. Lectura. Escritura. Ciudadanía. Educación Básica.

### Referências

- BAKHTIN, M. Volochinov, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RACARDO, Stella Maris; MACHADO, Verusca Ribeiro.;CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96*  
\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.  
\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/SEF, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net> .Acesso em: 16 de maio de 2014.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Disponível em: <[https://www.nre.pr.gov.br/arquivos/File/Alfabetização e Letramento repensando o ensino de língua escrita.pdf](https://www.nre.pr.gov.br/arquivos/File/Alfabetização_e_Letramento_repensando_o_ensino_de_lingua_escrita.pdf)> acesso em: 20 de fev. 2104.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 16 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>> Acesso em: 16 de maio de 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 16 de maio de 2014.

KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

LUCCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Disponível em: <<https://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 08 de maio. 2014.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. SAERO – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – anual. Disponível em:<<https://www.saero.caedufj.net>> Acesso em 15 de maio de 2013.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA (SAERO). Disponível em: < <http://www.saero.caedufjf.net/resultados/resultados-por-escola/>>. Acesso em 16 de maio de 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Pátio*, Ano VIII, n. 29, fev/abr 2004, p. 18-22.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br> Acesso em 16 de maio de 2014.

---

<sup>i</sup> Os resultados apresentados nesse artigo foram parcialmente apresentados no VII SED - Seminário de Educação, realizado em Vilhena, de 22 a 24 de outubro de 2014.

*Agradecemos a Maria Cândida Müller pela leitura e sugestões para a organização do artigo.*

*Artigo recebido e avaliado em dezembro de 2014.*