



## **O ENSINO DE LEITURA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (SAEMS): CONTRIBUEM PARA GERAR TRANSFORMAÇÕES?**

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

Michele Serafim dos Santos<sup>1</sup> (PG – UEMS)

**Resumo:** A leitura se caracteriza nesta investigação como um processo discursivo em que considera o sujeito leitor como produtor de significados, considerando toda a situação sócio-histórica-ideológica em que o leitor e autor estão inseridos. É o histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem, bem como as crenças e valores do sujeito leitor. (CORACINI, 1995, p.15). Nesta perspectiva, pretendemos discutir alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, enfatizando o ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa, destacando os seguintes objetivos específicos: conceituar avaliação externa de Língua Portuguesa em MS (SAEMS) e refletir sobre como o ensino de leitura é focalizado nessas avaliações de larga escala. Para isso, partiremos de uma revisão bibliográfica sobre leitura numa perspectiva discursiva e sobre avaliação externa, relacionando-a com as políticas públicas de nosso país.

**Palavras – chave:** *Avaliação externa; Textos; Leitura*

**Abstract:** Reading is understood in this investigation as a discursive process, in which the subject reader is a meaning maker, taking into consideration the socio-historical-ideological whole situation where reader and author are inserted. It is the socio-historical environment that determines the behavior, the attitude, the language as well as the beliefs and values of the subject reader (CORACINI, 1995, p.15). In this perspective, we intend to discuss some concepts present in the academic debate on the external evaluation and its relation to public policy, emphasizing the teaching of reading in Portuguese language classes, highlighting the following specific objectives: conceptualizing external evaluation of the Portuguese Language in MS (SAEMS) and reflect on the teaching of reading is focused on these large-scale assessments. For this, we will from reading a review on a discursive perspective on evaluation and external, relating it to the public policy of our country.

**Key - Words:** External evaluation; Texts; Reading

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras /Ensino de Linguagens – UEMS/ Unidade Campo Grande.



## 1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, além dos alunos participarem de avaliações elaboradas pelos professores das disciplinas, dentro do cotidiano escolar, eles participam também de sistema de avaliações conhecidos como avaliações externas ou avaliações em larga escala, cujo objetivo é, na teoria, fornecer dados para o governo sobre o funcionamento das escolas dos sistemas e das redes públicas e privadas de ensino. A partir de uma pesquisa bibliográfica sobre avaliações em larga escala pretendemos discutir alguns conceitos presentes no debate acadêmico sobre a avaliação externa e sua relação com as políticas públicas, enfatizando as questões sobre leitura, promovendo uma reflexão sobre as atividades de interpretação de textos. Para tal estudo, utilizaremos a teoria de estudiosos como CORACINI (2010), LUCKESI (2012/2013), HORTA NETO (2013), MARTINS (2007/2009), KLEIMAN (1995) e SILVA (1998). Faremos neste artigo uma reflexão sobre a importância dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala como o SAEMS, e se esses resultados podem gerar transformações nas aulas de leitura do Ensino Médio das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

## 2. AVALIAÇÃO EXTERNA X AVALIAÇÃO INTERNA – FOCO NO ALUNO

É necessário diferenciar o que é uma prova aplicada por um professor aos seus alunos de um sistema de avaliação em larga escala. Segundo Horta Neto (2010):

Uma prova aplicada pelo professor é um evento único e independente, com ênfase somente em um conjunto de objetivos cognitivos que incide sobre o futuro imediato do aluno e que é interpretado independentemente do seu contexto socioeconômico ou educacional. Ele também pode lançar mão de diferentes instrumentos, os quais permitam identificar outras características que indiquem como está ocorrendo a aprendizagem do aluno. Já um sistema de avaliação – que tem como principais usuários, mas não únicos e exclusivos, os sistemas educacionais – é um processo que envolve um levantamento periódico de dados com o objetivo de captar a evolução do quadro educacional. Para isso, utilizam-se tantos testes de rendimento, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos (p. 84-104, jan./abr. 2010)

As avaliações externas ou em larga escala surgiram a partir da década de 90, seguindo alguns modelos internacionais, para compor o conjunto de reformas na educação, fazendo parte do processo da busca de avanço educacional no Brasil.

Segundo Luckesi (2012), foi “por esses anos, no mundo e no Brasil, que se começou a perceber que o sistema de ensino também poderia ser o responsável pelo fracasso escolar”. O autor nos afirma que a partir de então, além da avaliação da aprendizagem, começou-se a pensar em práticas avaliativas diferentes, que priorizassem algo mais que a aprendizagem nas salas de aula, chegando às práticas de avaliação institucional e de larga escala que temos hoje.

As avaliações em larga escala proporcionam informações sobre a realidade educacional brasileira e de cada escola, possibilitando ações de reflexão sobre o cotidiano escolar. A partir dos resultados (índices obtidos nas avaliações externas) podemos refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem envolvendo todos os atores deste cenário. Tais informações podem orientar a implementação de políticas públicas de educação, pois permitem a construção de um diagnóstico do sistema de ensino. Segundo Scaff:

Os programas educacionais implementados na década de 1990 são ancorados pelas orientações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993) e têm colocado a gestão das políticas educacionais como eixo fundamental das reformas, com vista a promover uma educação de qualidade para todos. Partem do princípio de que as políticas educacionais nos países em desenvolvimento passam por uma crise advinda da má administração dos recursos a elas disponibilizados. Estes, por sua vez, são suficientes para atender à demanda existente, mas, devido à sua gestão ineficiente, essas políticas não têm atendido às necessidades da população. (SCAFF, 2007, p.339).

Para Cafiero e Rocha (2009), este tipo de avaliação é um instrumento que tem como finalidade, gerar ações voltadas a correções de distorções no ensino. A ideia básica, segundo as autoras, é que toda criança tem direito a uma escola que ensine de fato.

São várias as avaliações aplicadas no Brasil para medir índices da educação básica e educação superior, que podem ser de âmbito nacional como SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem, Enade, Encceja, (processos de âmbito federal), há outros de âmbito estadual, como o processo que acontece nos estados da Bahia, Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Sul, entre outros.

Horta Neto (2010) afirma que:



Instituíram-se também sistemas de avaliação em diversos Estados, destacando-se: o Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, de 1991; o Programa de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, de 1992, que deu origem ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), existente desde 1999; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), iniciado em 1996 e (...) em 2000 institucionalizou-se como Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE); o Estado do Paraná instituiu, em 1995, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná; em Pernambuco, os estudos sobre avaliação que se iniciaram ainda nos anos 1980 levaram a criação, em 2000, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. (p.100-101).

Para situarmos nosso objeto de estudo, que é a avaliação externa realizada em Mato Grosso do Sul – SAEMS, faz-se necessário descrever um breve histórico das avaliações externas realizadas em âmbito nacional, ou seja, relatar a implementação de duas avaliações de abrangência nacional: o SAEB e a Prova Brasil, ambas realizadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação (MEC). Segundo Horta Neto (2010), o SAEB teve a seguinte trajetória:

O primeiro esboço do que seria o SAEB foi um instrumento desenvolvido nos anos 1980, que tinha por objetivo avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural). Esse Programa – desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) – era voltado para os anos iniciais do ensino fundamental (educação primária, nos termos da época) da região rural nordestina, e 35% de seus recursos foram financiados pelo Banco Mundial. O instrumento utilizado foi uma prova para avaliar o desempenho dos alunos que residiam em municípios atendidos pelo Programa, tendo sido contratada pelo MEC a Fundação Carlos Chagas para desenvolver os estudos, elaborar os projetos e implementar essa avaliação. Os dados foram coletados nos anos de 1981, 1983 e 1985, em 60 municípios de três Estados: Pernambuco, Ceará e Piauí, em uma amostra de 600 escolas e 6.000 alunos. ( p.99).

Com base nessa experiência, o MEC decidiu expandir a avaliação a todo o território nacional. Em novembro de 1988, foi feito o teste piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no

início de 1989. Em virtude de problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), foi aplicada em agosto de 1990.

Em 1991, ela assumiu seu nome atual, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O ciclo seguinte do SAEB, previsto para acontecer em 1992, só foi aplicado no ano seguinte, novamente devido a problemas orçamentários do MEC. A partir de 1993, a avaliação vem ocorrendo a cada dois anos. A coleta de informações acontece por meio de avaliação aplicada aos alunos e de questionários aplicados aos professores regentes e diretores.

A avaliação do SAEB é amostral, porque nem todos os estudantes realizam. A cada nova aplicação é constituída uma amostra de alunos representativa do país e, por meio da aplicação e critérios estatísticos, os resultados de apenas uma amostra de alunos permitem interpretar como está o desempenho escolar.

Desde a sua criação, as características gerais do SAEB, tanto em termos de objetivos, quanto de estrutura e concepção, mantiveram-se constantes. Mas no ano de 1995, foram implementadas algumas importantes mudanças em sua metodologia, principalmente com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, englobando as três séries avaliadas, o que permite classificar o desempenho dos alunos em continuidade, pois avalia os alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa com foco em leitura e Matemática com foco em resolução de problemas. Horta Neto (2009) informa que para o ciclo de 2005:

[...] o SAEB foi modificado, transformando-se em um sistema composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém a mesma característica e objetivos do Saeb aplicado até 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, destinada a avaliar apenas as escolas públicas da Educação Básica. (p.99).

De acordo com Cafiero e Rocha (2009), as sucessivas aplicações do SAEB mostram que o desempenho em leitura dos alunos brasileiros é bastante fraco, pois no quinto ano do Ensino Fundamental houve queda na média geral dos alunos entre 1997 e 2001. A partir de 2003, a média subiu, mas não atingiu as metas, fato que se repete no Ensino Médio. Resumindo os resultados do SAEB, em relação às habilidades de leitura, parte significativa dos alunos encontra-se num nível crítico ou muito crítico, tendo somente uma porcentagem em nível adequado de desenvolvimento de habilidades.



Segundo o relatório do SAEB/2003, alunos do nível muito crítico “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com os quatro anos de escolarização”, o que é preocupante considerando os resultados obtidos.

A Prova Brasil tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nas avaliações aplicadas no quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem, assim como no SAEB, a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Diretores das escolas e professores das turmas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho.

A partir das informações das Avaliações em larga escala do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação se julgam em condições de definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Os resultados obtidos de acordo com o desempenho nessas avaliações são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado em 2007, para medir a qualidade das escolas da rede de ensino, é calculado com base no desempenho do estudante na Prova Brasil juntamente com as taxas de aprovação. Portanto, para que o IDEB cresça é preciso que o aluno demonstre que aprendeu (respondendo corretamente a Prova Brasil e SAEB), não repita o ano e frequente a escola, objetivando que o país alcance metas, em que as redes municipais e estaduais, tenha nota 6 (seis), em 2022, nota que correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Temos conhecimento de algumas escolas no Estado de MS que já alcançaram a nota seis, é o caso da Escola Coronel Pedro José Rufino em Jardim/MS, a referida escola alcançou tal índice na turma de quinto ano avaliada em 2011, ficando acima da meta.

Para Cafiero e Rocha (2009):



A idéia de avaliar surge da necessidade de obtenção de informações sobre o quadro do ensino quando ainda é possível corrigir os percursos dos alunos, pois existe a necessidade. Isto é, surge da necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para solucionar deficiências. (CAFIERO e ROCHA, 2009, p.77).

A Prova Brasil, também chamada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, começou a ser aplicada no país a partir de 2005. A cada dois anos, os alunos do 5<sup>o</sup> ano e 9<sup>o</sup> ano são submetidos a testes de Língua Portuguesa e matemática. Os objetivos dessa avaliação são semelhantes aos do SAEB no que diz respeito (ao objetivo) a promoção de melhores padrões de qualidade e equidade da educação no país.

Comparando as duas avaliações de larga escala de maior importância pra o Ensino Fundamental da Educação Básica em nosso país, SAEB e Prova Brasil, observamos que a primeira é amostral, a segunda é censitária, isto é, realizada por todos os alunos brasileiros.

Na Prova Brasil, só o 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos são avaliados, porque o Ensino Médio é avaliado pelo ENEM. Os dados do SAEB não são muito diferentes da Prova Brasil, pois ambos verificam que a leitura, em geral, está limitada à simples decodificação, isto é, decifração das letras, palavras, frases, textos curtos, sem se preocupar se os alunos produziram sentido no que leram.

Cafiero e Rocha (2009) nos dizem que, após aplicação dessas avaliações, os pesquisadores, com base nos resultados, ou seja, o baixo desempenho dos alunos, concluíram que haveria problemas no processo de alfabetização, pois os alunos não estavam alcançando os objetivos desta fase e chegando nas séries seguintes sem requisitos básicos.

Diversos estados e municípios têm procurado desenvolver sistemas de avaliação que seguem o modelo adotado pelas avaliações externas de âmbito nacional como o SAEB e a Prova Brasil, buscando com isso, implantar métodos que melhorem o aprendizado e, por consequência, melhorem os índices de alfabetização no país.

Em Mato Grosso do Sul (doravante MS), as avaliações em larga escala realizadas nas escolas públicas estaduais, recebem o nome de SAEMS - Sistema de avaliação da rede pública de MS, criado em 2003, tem por objetivo avaliar a rede estadual de Ensino, com relação às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa - Leitura/Produção de texto e Matemática. Tem por finalidade aferir e acompanhar a qualidade do ensino das escolas estaduais de MS, refletir sobre os direcionamentos dos recursos, além de fornecer informações periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos

estudantes, as quais poderão fornecer subsídios para os gestores escolares implantar políticas pedagógicas de aprimoramento do ensino, ou seja, detectar os problemas no ensino.

A diferença básica entre as avaliações externas nacionais, com exceção do ENEM (que é aplicado ao ensino médio), é que o SAEB e a Prova Brasil verificam somente habilidade de leitura. Enquanto que a avaliação do SAEMS verifica habilidades de leitura e escrita.

Quando falamos em avaliação, precisamos definir claramente o que se pretende avaliar, em qualquer tipo de avaliação, pois é necessário que estejam claros os objetivos e as concepções que a fundamentam.

No que diz respeito às avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil (âmbito Federal) ou SAEMS (esfera estadual) tomam como pressuposto de que a leitura e a escrita são dois processos que se constroem nas práticas sociais. Neste sentido, ler envolve habilidades que vão desde decodificação, compreensão, chegando ao posicionamento crítico diante do texto, portanto, é possível o sujeito aprender a ler quando consegue realizar tais operações em textos de diferentes gêneros, diferentes tipos e finalidades.

Para tanto, ler e escrever são processos contínuos. E as ações de ensinar tais processos, não se esgotam nas séries iniciais, são ações que perduram por toda vida na escola, em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Para Martins (2007), cabe à escola, por meio de seus professores, tornar seus alunos leitores, pois percebemos que as atividades de leitura não são prioridades no trabalho de sala de aula. Segundo essa pesquisadora:

Nota-se que nas aulas de Língua Portuguesa (disciplina que deveria ter a leitura como principal objetivo), o incentivo a essa prática não ocorre, não há uma prática contínua e sistemática do ensino de leitura, os professores tem privilegiado mais as atividades metalingüísticas, visando tão somente à memorização de regras gramaticais, partindo da ideologia dominante na sociedade: a de que estas são o saber legítimo que o aluno deve aprender nas aulas de Língua Portuguesa. (MARTINS, 2007, p.143-144)

A realidade da leitura nas salas de aulas necessita de mudanças, seja pela responsabilidade de tornar os alunos leitores, seja por exigência do sistema, que está exigindo leitores competentes, pois a leitura é foco de todas as avaliações externas existentes no país.



Há uma necessidade de se despertar o prazer de ler na criança e isso é função da escola, pois é lá que a criança, na maioria das vezes, tem esse acesso aos materiais de leitura. É o professor que ao planejar, propõe muitos e variados encontros dos alunos com a literatura. Nesses momentos, o clima do local deve ser de informalidade e de afetividade, para que essa atividade possa se tornar uma prática prazerosa. Assim, entendemos que a cobrança e a obrigação precisam ser suprimidas, dando lugar ao sonho, à alegria, à participação.

O professor deve tornar a leitura uma atividade agradável, fazendo com que haja significado no que se lê e que tudo se traduza em prazer. Isso pode ser feito por meio da leitura de textos significativos, de livros que atinjam o universo do aluno.

A função da escola é ajudar o aluno a tornar-se leitor de diferentes gêneros discursivos e não limitá-los a um só. Sobre isso, Martins (2009) argumenta que:

[...]é necessário a intervenção do professor, trata-se, fundamentalmente, de fornecer aos alunos condições necessárias para melhor conhecer as características dos diversos gêneros discursivos, ou seja, fornecer os instrumentos necessários para progredir [...]. Analisar tais gêneros, decompondo-os, refletindo sobre seus usos, finalidades e funcionalidades, para que os estudantes passem a dominar também tais gêneros e, assim, fazer uso em suas situações comunicativas. (p.1848).

O professor que é mediador dessa atividade precisa trabalhar com diversos gêneros discursivos, assim como sugere Silva:

Professores e alunos precisam ler, porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para as necessidades de buscas constantes de conhecimento. Porém, para que estas buscas se efetivem na prática e gerem benefícios sociais, precisamos de condições concretas para produzir diferentes tipos de leitura. (SILVA, 1998, p.11).

Para Martins (2007), a possível solução para a defasagem de leitura nas escolas está nas mãos do professor, que deve buscar possibilidade/estratégias de leituras e oportunizar o acesso aos livros e incentivos à leitura, pois os professores precisam ter a consciência de que a leitura é uma atividade que deve ser trabalhada dentro da sala de aula, afirmando que “é necessário que se faça dessa atividade, não um momento avaliativo, transformando numa lei dura, mas uma atividade prazerosa”.



### **3. REFLEXÕES SOBRE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

Desse modo, espera-se que sejam oferecidos, diversos gêneros discursivos para a leitura, como piadas, histórias em quadrinhos, charges, notícias, documentários, fábulas, bulas de remédios, anúncios, uma vez que segundo Bakhtin:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...] diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 280-281)

A leitura é uma busca constante, indispensável para o indivíduo, por isso, o professor deve capacitar o seu aluno para produzir sentidos e identificar diferentes elementos de um texto, assim, esse aluno poderá ter resultado exitoso no processo de leitura e escrita de textos. Para Martins (2009):

O aluno de tanto manusear, ler, ouvir determinado gênero, apropria-se de suas características de tal forma que ao ver determinado texto com aquela estrutura textual já a relaciona com aquele gênero, isso facilita a compreensão e todo o processo comunicativo. Por isso a importância de se explorar as características de cada gênero. ( p.1848).

Existem algumas metodologias que são necessárias para que se consiga produzir bons leitores. Em 1997, foram lançados os PCN, que são sugestões para os professores desenvolverem seu trabalho em sala de aula. E no que diz respeito à leitura, as sugestões são numerosas, tais como: leitura silenciosa, leitura em voz alta, alguém que lê, leitura em grupo etc. Desta forma, tais atividades devem ser previstas no planejamento semanal do professor, para que ele consiga formar leitores.

Portanto, seria bom que o professor também diversificasse o material didático a ser empregado em suas aulas e sempre utilizasse novas estratégias para serem aplicadas em sala de aula, o que se torna essencial para despertar a atenção do aluno sobre o texto, provocando, assim, maior compreensão do texto.

Segundo os PCN:



Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCN, 1998, p. 55).

Neste sentido, Martins (2009) afirma que “os gêneros discursivos são instrumentos que possibilitam aos agentes leitores uma melhor relação com os textos”. Portanto, o objetivo da escola é formar bons e competentes leitores, colocando sua clientela em contato com bons escritores. No caso da literatura, com notícias, que aparecem em jornais e revistas, com leitura lúdica, como acontece nos gibis etc. Segundo Kleiman:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior for sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em sua grande medida, suas expectativas em relação a outros textos, os quais exercem papel fundamental na compreensão. (KLEIMAN, 1995, p.20)

O maior problema da leitura e da escrita é que elas são instrumentos básicos para todas as disciplinas, entretanto nenhuma delas assume o compromisso de ensinar aos alunos como efetuar uma boa leitura, nem como escrever bem.

Assim, a responsabilidade do professor de língua materna é enorme, pois somente é cobrado dele que ensine pontuação, acentuação, ortografia, quando, na verdade, o principal objetivo das aulas de língua portuguesa é levar os alunos a ler e escrever bem. Além disso, os professores de todas as disciplinas também precisariam contribuir para isso, o professor de História teria de trabalhar leitura e interpretação tanto quanto o professor de Língua Portuguesa, porque seu trabalho depende de uma boa leitura e de uma boa interpretação. Para que os alunos articulem suas respostas, eles precisam saber “ler e interpretar”.

Por isso, questionamos se as questões de leitura das provas do SAEMS levariam os alunos a refletir, comparar um texto com outro a produzir sentidos dos significados possíveis para um determinado texto. Ou estas questões esperam que o aluno apenas decodifique, encontre o sentido único em um texto, como se a linguagem fosse clara e transparente. Para isso, no decorrer de nossa Dissertação de Mestrado, estaremos analisando as questões dessas provas, para que possamos melhor refletir sobre essas indagações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi refletir sobre as avaliações de larga escala com o foco na leitura, promovendo uma reflexão sobre o ensino de leitura, no sentido de propiciar aos educadores possibilidades de desenvolverem estratégias a partir dos resultados obtidos na avaliação do SAEMS.

É necessário, entretanto, discutir os resultados obtidos nas avaliações externas, divulgar seu conteúdo, motivando os professores a debater as propostas, a desenvolver atividades diversificadas e ofertar diferentes gêneros discursivos a seus alunos. Afinal, por mais que se questione sua origem e utilidade, o SAEMS tem como principal objetivo detectar se o ensino está formando cidadãos leitores, e essa é a finalidade primeira de todo processo educativo. Segundo Luckesi:

Os atos avaliativos existem não para que nos defendamos dos resultados obtidos pelas práticas avaliativas, mas sim para aprender com elas. A autodefesa não nos permite aprender nada. O que nos permite aprender é escutar o que a realidade nos diz. (LUCKESI, 2013).

O autor argumenta que os resultados das avaliações de larga escala mostrará ao gestor se está produzindo uma qualidade desejada. Se sim, ótimo; do contrário, há que criar ações, para que atinja o que se deseja. Neste sentido, Luckesi (2013) afirma que “a avaliação de larga escala pode ser benéfica” e os gestores de instituições educacionais precisam entender que os resultados da avaliação “são aliados na busca de mais significativos investimentos na educação” e resultante de ações praticadas.

Portanto, os resultados das avaliações de larga escala são reflexo do processo ensino/aprendizagem, e o professor precisa refletir que o gosto pelo ato de ler não nasce sozinho, ele é adquirido na prática contínua e sistemática de leitura, que surge do contato e do incentivo que o indivíduo tem, independente de ser velho ou novo. O professor de Língua Portuguesa precisa incentivar o aluno a adquirir o gosto pela leitura, mas para isso, ele também precisa ser um leitor assíduo, gostar do que faz, ser exemplo de leitor, pois por meio de sua paixão poderá desenvolver em seus alunos esse amor pela leitura.

#### REFERÊNCIAS



BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998. 106 p. (Ensino de 5ª a 8ª séries)

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

CAFIERO, Delaine. *Letramento e leitura: formando leitores críticos*. In: Língua Portuguesa/Coordenação Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rojo. Volume 19. Coleção explorando o ensino. Brasília. Ministério da Educação. 2010.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor -Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1995.

LUCKESI, Cipriano. [Compreendendo mais sobre “Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional”](http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/27/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional). Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2013/05/27/avaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional>, 2013

LUCKESI, Cipriano. [Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala](http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/). Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>, 2012.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. *As condições de Leitura nas escolas públicas de Paranaíba: Realidades e adversidades*. In: ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Pesquisa em Educação: política, sociedade e tecnologia. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2007. p. 143 – 160.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. [O livro didático de ensino médio e as propostas de atividades com gêneros textuais](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/123.pdf). Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/123.pdf>, 2009. p 1839-1850. Acesso em: 25 de maio/2013.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema*. Revista bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1512/1313>. Acesso em: 22 de jun. 2013.

ROCHA, Gladys & CAFIERO, Delaine. *Avaliação da Leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. In: MARTINS, Raquel Márcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira e CASTANHEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2009. p.75 – 102.



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,  
SETEMBRO DE 2013  
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013  
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

SCAFF, Elizangela Alves da Silva. *Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/501/511>. Acesso em 26 de maio de 2013.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos da pedagogia da leitura; texto e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.140.