
Proficiência em Língua Portuguesa e Letramento em Leitura: reflexões sobre o ensino médio no Brasil e no Centro-Oeste

Portuguese Language proficiency and Reading literacy: reflections about the high school education in Brazil and in the Central-West region of the country

Competencia en Lengua Portuguesa y literacidad en lectura: reflexiones acerca de la enseñanza secundaria en Brasil y Centro-Oeste

Paulo Ricardo dos Santos Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT
prof.pauloq@gmail.com

Sueli Correia Lemes Valezi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT
sueli.valezi@cba.ifmt.edu.br

Resumo

O Ensino Médio – etapa final da Educação Básica – nos últimos anos tem sido alvo de críticas da sociedade de um modo geral. Uma das questões levantadas quanto ao Ensino Médio é o desempenho que os alunos revelam em Língua Portuguesa nos exames nacionais e internacionais. Para discutir essa temática, este artigo apresenta um breve levantamento documental quanto à realidade da proficiência em Língua Portuguesa, bem como o letramento em Leitura, no sentido de ampliar o olhar sobre a realidade do Ensino Médio no Brasil, na região Centro-Oeste e no Estado de Mato Grosso. Os textos analisados compõem dois grupos de documentos oficiais: i. os resultados do exame SAEB realizado em 2019; ii. os resultados do PISA realizado em 2018. Mesmo sabendo das limitações próprias desses modelos de avaliação, os dados de ambas as avaliações permitem constatar que o estado de Mato Grosso precisa de uma atenção especial no ensino de Língua Portuguesa – em especial no desenvolvimento de capacidades de leitura, visto apresentar o pior desempenho dentre os demais estados da região Centro-Oeste, se comparado à média brasileira. Este artigo faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica e tem a finalidade de propor a aplicação de uma sequência didática como uma alternativa para o Ensino Médio, especialmente no desenvolvimento de capacidades leitoras.

Palavras-chave: Ensino Médio. Proficiência em Língua Portuguesa. Letramento em Leitura.

Abstract

High School – the last stage of Basic Education – in the recent years has been the target of criticism from society in general. One of the issues raised about High School is the performance that students reveal in Portuguese Language in national and international exams. To discuss this topic, the aim of his article is present a brief research with official documents about the reality of proficiency in Portuguese Language, as well as Reading Literacy, to broaden the view on the reality of High School in Brazil, in the Central-West region and in the Mato Grosso State. The analyzed texts are composed for two groups of official documents: i. the results of the SAEB Exam held in 2019; ii. the results of the PISA held in 2018. Even knowing the limitations concerned to these assessment models, the data from both assessments shows that Mato Grosso State needs special attention in the teaching of Portuguese Language – especially in the development of language reading skills, as it presents the worst performance among the other states of the Central-West region, when compared to the Brazilian average. This article is part of a Master research in Professional and Technological Education and has the purpose of generating the necessary motivation to discuss and propose alternative paths for High School, especially about regard to teaching Portuguese Language.

Key words: High School, Proficiency in Portuguese Language, Reading Literacy.

Resumen

La Escuela Secundaria – etapa final de la Educación Básica – está siendo, en los últimos años, objeto de críticas por parte de la sociedad de modo general. Una de las cuestiones planteadas en cuanto a la Secundaria es el desempeño de los alumnos en Lengua Portuguesa en los exámenes nacionales e internacionales. Para discutir el tema, este artículo presenta una breve búsqueda documental sobre la realidad en cuanto a la competencia de la Lengua Portuguesa, así como de la literacidad en lectura, con el fin de ampliar la visión sobre la realidad de la Educación Secundaria en Brasil, en la región Centro-Oeste y en el Estado de Mato Grosso. Los textos analizados comprenden dos grupos de documentos oficiales: i. los resultados del examen SAEB realizado en 2019; ii. los resultados del PISA realizado en 2018. Aunque conociendo las limitaciones inherentes a estos modelos de evaluación, los datos de ambas evaluaciones enseñan que el estado de Mato Grosso requiere una atención especial hacia la enseñanza de la Lengua Portuguesa, especialmente en el desarrollo de capacidades de lectura, una vez que presenta el peor desempeño entre los demás estados de la región Centro-Oeste, en comparación con el promedio brasileño. Este artículo es parte de una investigación de Maestría en Educación Profesional y Tecnológica y tiene el propósito de generar la motivación necesaria para discutir y proponer caminos alternativos para la Escuela Secundaria, especialmente con respecto a la enseñanza de la Lengua Portuguesa.

Palabras clave: Escuela Secundaria, Competencia en Lengua Portuguesa, Literacidad en lectura.

Introdução

O Ensino Médio (EM) só foi oficializado como etapa obrigatória no Brasil pela Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009, e muitos são os desafios enfrentados, como, por exemplo, o acesso para todos, já que em 2015 apenas 60% dos estudantes entre 15 e 17 anos estavam matriculados, e, mais do que isso, a permanência e a conclusão deste ciclo pelos estudantes com a qualidade necessária para que haja real benefício em

suas vidas (TARTUCE et al., 2018), além de políticas educacionais diversas e indefinidas. Todos esses aspectos têm gerado resultados pouco consistentes, que colocam em dúvida a eficiência do EM.

Ainda assim, muitas são as tentativas de lançar um olhar sobre a realidade da educação na busca de encontrar caminhos para uma prática educativa que auxilie no desenvolvimento de uma postura libertadora e autônoma. Para conquistar esse desiderato, os docentes do EM têm a tarefa de fazer os estudantes vencerem os desafios em relação às suas práticas leitoras, as quais são largamente anunciadas, pelos índices educacionais mundiais e brasileiros, como de níveis baixos e insatisfatórios. Para compreender esse cenário referente à proficiência em Língua Portuguesa e ao letramento em Leitura, debruçamo-nos, neste artigo, sobre as avaliações oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ e do *Programme for International Student Assessment (PISA)*² para conhecer um pouco como está sendo registrada parte da realidade da educação básica no país.

Essas avaliações não podem ser vistas com ingenuidade, tampouco acreditando que essas ferramentas governamentais são capazes de oferecer todo o quadro real da educação brasileira, visto que elas não conseguem registrar com fidedignidade muitos fatores relacionados a questões sociais e políticas que permeiam o ambiente escolar e o tornam um objeto complexo para análises. Existem muitas críticas quanto ao formato dos testes, os métodos de aplicação e a uniformidade dos conteúdos, que não contemplam a grande diversidade de nosso país. Bart e Daunay (2018), por exemplo, discutem, em sua obra, o discurso do PISA com o foco em apontar as falhas que o exame insiste em negar, e uma delas diz respeito à cientificidade, que parece estar em um nível bastante superficial no discurso alardeado nos documentos analisados pelos autores. Eles evidenciam, é claro, a existência do caráter ideológico que cerca esse tipo de avaliação, o que, por vezes, está a

¹ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Referencial teórico utilizado: Ascom; Inep (2018, 2020); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002); Ideb (2020); Inep (2020a); Soares (2003).

² PISA: Programme for International Student Assessment – Tradução: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Referencial teórico utilizado: Bart e Daunay (2018); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002); Bronckart (2018); Freire (2000, 2005); Inep (2016); Inep (2019, 2020b); Kleiman (2014); Rojo (2020); Soares (2003).

serviço do poder vigente e da manutenção de uma política neoliberal. Esses testes, em si, são sistemas de controle coagidos pela lógica mercadológica.

Soares (2003) reforça esse grupo crítico ao discutir o processo de coleta de dados para as avaliações sobre o domínio das habilidades de leitura, realizado por escolas, organizações nacionais e internacionais e outras instituições. Essa autora afirma que “os processos de obtenção desses dados apresentam sérios problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política” (SOARES, 2003, p. 63). Segundo Bronckart (2018, p. 09), o PISA, por exemplo, não reconhece a “história das finalidades, dos objetivos e das práticas educativas”, o que indica um distanciamento da realidade escolar em seus diferentes aspectos locais.

Um dos problemas encontrados, é o fato de que existem várias formas de compreender o que seja letramento, dificultando, assim, a definição do que deve ser medido e como deve ser realizada tal avaliação. Esse obstáculo se agrava em nosso país em decorrência da diversidade cultural, social, econômica, geográfica e histórica (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002), pois cada uma dessas características influencia diretamente no conceito de letramento, visto que, de uma forma ou de outra, ele se relaciona com a realidade contextual na qual se apresenta. No entanto, ainda que não haja clareza quanto ao que deve ser avaliado, visto não se ter uniformidade sobre o que seja letramento, ainda assim é necessário que se realize a avaliação do letramento, pois é a única forma de levantar dados que são importantes para finalidades práticas e teóricas sobre ele (SOARES, 2003). Dessa forma, mesmo diante de todas as limitações, as avaliações do SAEB e do PISA foram utilizadas por não possuímos outras ferramentas mais adequadas e por entendermos a necessidade de vislumbrar, ainda que parcialmente, nossa realidade regional para pensarmos em caminhos para o Ensino Médio no que tange à proficiência em Língua Portuguesa e ao letramento em Leitura.

Considerando as diversas percepções sobre o que seja letramento, é importante, para nossa pesquisa, o fato de que existem pelo menos duas dimensões principais para sua compreensão. Primeiramente, a dimensão individual de letramento, que evidencia o caráter pessoal, ou seja, é o desenvolvimento de habilidades individuais no sentido de ler e escrever. Em segundo lugar, o letramento filia-se a uma dimensão social e, nesse caso,

pode ser definido “como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais da língua escrita” (SOARES, 2003, p. 66).

De acordo com Bonamino, Coscarelli e Franco (2002), o SAEB demonstra uma preocupação com o aspecto social do letramento, porém, quando se observam as habilidades de proficiência em Língua Portuguesa, nos diferentes níveis avaliados, fica claro que a ênfase maior está amparada nas habilidades individuais de leitura. Já o PISA tem uma preocupação principal com a dimensão social da leitura, procurando avaliar habilidades de leitura necessárias para a compreensão das situações reais da vida humana. A grande diferença que podemos apontar entre a avaliação do SAEB e do PISA é o fato de que este procura oferecer aos participantes, em suas questões, uma oportunidade para reflexão, e isso não é explorado de forma significativa naquele (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002). Segundo os autores, a reflexão é considerada um processo que “envolve o trabalho do leitor com seu conhecimento, suas ideias e atitudes externas ao texto a fim de relacionar a informação nova do texto com suas experiências e referências” (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 101).

Diante das questões acima apontadas, nosso objetivo com este artigo é, a partir da ampliação de nossa compreensão da realidade do EM no Brasil e no Centro-Oeste sobre a proficiência em Língua Portuguesa e o letramento em Leitura, propor a aplicação de uma sequência didática (SD) como uma alternativa para o EM, especialmente no desenvolvimento de capacidades leitoras.

Organizamos alguns dados oficiais encontrados nas avaliações SAEB e PISA em dois tópicos neste artigo. No primeiro, lançamos “um olhar sobre a avaliação SAEB 2019”, a fim de demonstrar os níveis de proficiência em Língua Portuguesa alcançados pelos estudantes do 3º ano do EM no Brasil, na região Centro-Oeste e especialmente no estado de Mato Grosso. No segundo tópico, centramos “um olhar sobre a avaliação internacional do PISA 2018”, destacando os níveis de letramento em Leitura no Brasil e no Centro-Oeste entre alunos com 15 anos e 3 meses e com 16 anos e dois meses de idade, matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, propomos uma SD, visando ao melhor desenvolvimento das capacidades leitoras dos estudantes do EM e, por último, apresentamos as considerações finais, propondo reflexão e ação diante dos fatos apontados.

Um olhar sobre a avaliação SAEB 2019³

O SAEB é um processo de avaliação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que procura avaliar a qualidade da educação no Brasil. A avaliação analisa a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática (ASCOM; INEP, 2020). Mais de 5,6 milhões de alunos participaram do processo em 2019 e, desses, mais de 441 mil na região Centro-Oeste (79,5% dos alunos da região). O exame se destina a alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e do 3º e 4º anos do EM. Visto que o público-alvo de nossa pesquisa são os estudantes do EM e nosso interesse maior é a proficiência em Língua Portuguesa e o letramento em Leitura, utilizamos esses dados levantados pelo SAEB, relativos ao 3º e 4º anos do EM, por se relacionarem à proficiência em Língua Portuguesa.

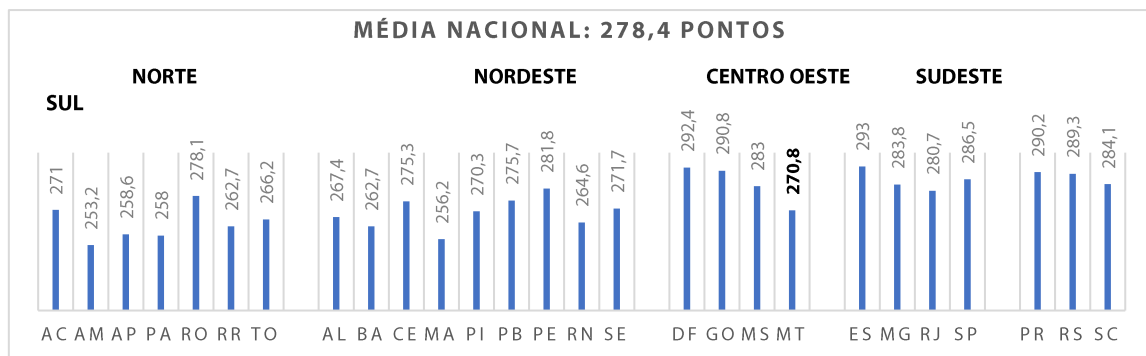


Gráfico 1 - Proficiência Língua Portuguesa – 3º e 4º anos do Ensino Médio – 2019.

Fonte: Adaptado a partir dos dados de ASCOM; INEP (2020).

Olhando para os alunos matriculados no 3º e 4º anos do EM que participaram do SAEB 2019, é possível apontar alguns destaques nos dados pesquisados. Em primeiro lugar, os resultados indicam que esses alunos

³ O conteúdo aqui apresentado é baseado no texto de divulgação dos resultados do SAEB 2019 (ASCOM; INEP, 2020): Assessoria de Comunicação Social (ASCOM), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação (MEC).

apresentam em média o nível 3 de 8 em proficiência em Língua Portuguesa, conforme tabela de proficiência do INEP (2020a)⁴. A média nacional alcançada pelos estudantes do 3º e 4º anos do EM foi de 278,4 pontos e, na análise das diversas regiões do país, verificamos que os estados do Centro-Oeste que se destacaram acima dessa média foram Distrito Federal (292,4 pontos), Goiás (290,8 pontos) e Mato Grosso do Sul (283 pontos). Já o estado de Mato Grosso obteve pontuação abaixo da média nacional (270,8 pontos), permanecendo no nível 2 da tabela de proficiência (gráfico 1).

Pelo gráfico 1, que traz um quadro das médias de todos os estados brasileiros, organizados por região, é possível verificar que todos da região Norte, um do Centro-Oeste (Mato Grosso) e boa parte do Nordeste, excetuando Pernambuco (média 281,8), encontram-se abaixo da média nacional. Já os estados que alcançaram médias maiores que a nacional são os das regiões Sul, Sudeste e parte do Centro-Oeste. Esse rápido olhar sobre o gráfico demonstra que as regiões que se destacam economicamente no país são aquelas que conseguem alcançar melhores médias, revelando, assim, que a desigualdade socioeconômica é um dos fatores que podem incidir sobre os resultados dos testes educacionais. Pode-se inferir que as oportunidades não são iguais, como alardeiam certos discursos. Em todo o país existe desigualdade pautada na condição socioeconômica e isso não somente diminui a oportunidade de muitos, como privilegia a ocupação dos espaços por alguns que se utilizam de suas prerrogativas de preeminência, gerando exclusão e opressão.

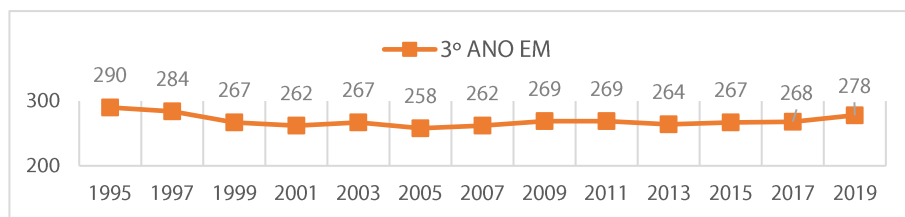


Gráfico 2 - Índices das proficiências médias em Língua Portuguesa de 1995 a 2019 - 3º ano EM.

Fonte: Adaptado a partir dos dados de ASCOM; INEP (2020).

⁴ Maiores informações na tabela de proficiência em Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Escalas+de+Profici%C3%A2ncia+do+Saeb/d9d241ab-01be-49d3-b69c-8ee3e6bbb95b?version=1.0> Acesso em: 18 jan. 2021.

No gráfico 2 encontram-se os índices das proficiências médias dos estudantes do 3º ano do EM em Língua Portuguesa desde 1995 até 2019. Percebemos pouca variação, ou seja, é necessário refletir sobre o porquê de os índices se manterem próximos à mesma média quanto à proficiência em Língua Portuguesa no EM no decorrer dos anos. A maior variação foi da edição de 2017 para 2019, com 10 pontos de acréscimo. Ainda assim, a pontuação alcançada se manteve em uma média que não ultrapassou o nível 3 da tabela de proficiência em Língua Portuguesa do SAEB, considerado como proficiência insuficiente (ASCOM; INEP, 2018)⁵.

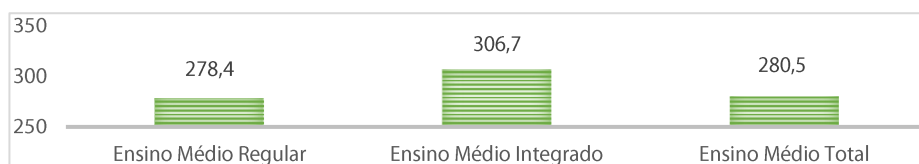


Gráfico 3 - Comparativo de médias EM.

Fonte: Adaptado a partir dos dados de ASCOM; INEP (2020).

Em uma rápida comparação entre o Ensino Médio Integrado (EMI) e o Ensino Médio Regular (EMR) em relação às suas médias (gráfico 3), constatamos a diferença de quase 30 pontos entre eles. O EMI, que revela média maior, é oferecido por algumas escolas da rede estadual, porém a grande maioria dos cursos dessa modalidade é ofertada pelos Institutos Federais em todo o Brasil. Podemos inferir que alguns aspectos vistos nos Institutos Federais, como maiores recursos estruturais e humanos, formação mais ampla do seu corpo docente, como também exames de seleção para ingresso de seus estudantes, sejam possivelmente capazes de justificar, *a priori*, a pontuação maior do EMI. Assim, os 306,7 pontos fazem com que o grupo de estudantes dessa modalidade enquadre-se no nível 4, conforme o que estabelece a tabela do INEP (entre 300 e 325).

⁵ Essa informação sobre a proficiência insuficiente apontada para os estudantes até o nível 3 da tabela de proficiência não consta no relatório de 2019, porém, como a tabela de proficiência em Língua Portuguesa de 2017 e 2019 são iguais, podemos inferir que essa informação é válida para a realidade atual.

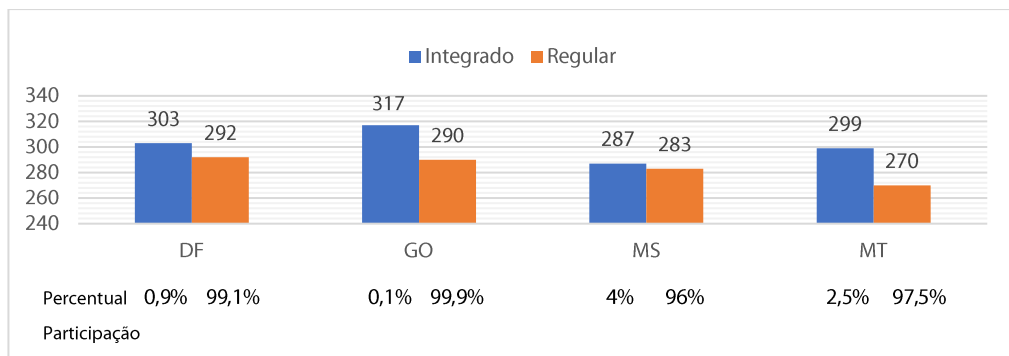


Gráfico 4 - Comparativo de médias e participação do EMI e EMR no Centro-Oeste.

Fonte: Adaptado a partir dos dados do IDEB (2020, p. 30,32).

Na comparação entre as médias do EMI e do EMR nos estados do Centro-Oeste, percebemos que em cada um existe uma melhora significativa de resultados no primeiro grupo. Porém, o percentual de participação do Ensino Médio Regular e do Integrado nas provas do SAEB revela que o número de estudantes no EMI é muito menor, pois fica entre 0,9% e 4%, conforme o que está posto no gráfico 4. Assim, a oferta de uma educação com mais recursos humanos e materiais restringe-se a menos de 5% dos estudantes do EM da rede pública. Ao analisarmos o SAEB em relação à meta a ser almejada e a realidade diante de nossos olhos, constatamos que o ideal posto pelo exame leva-nos a reconhecer que os desafios muitas vezes podem estar para além de nossas forças iminentes, visto haver diferentes fatores envolvidos. É necessária muita reflexão, visão crítica e decisão política para alcançar metas. E, muitas vezes, para promover o desenvolvimento dos estudantes é mister promover uma formação adequada e atualizada de todos os sujeitos envolvidos dentro e fora do espaço escolar, como alerta Pestana:

O SAEB vem gradativamente apresentando elementos que permitem identificar as significativas diferenças que existem entre o que a sociedade espera como resultado do processo escolar, o que é possível dele esperar e o que efetivamente dele resulta, em termos de desenvolvimento, nos alunos, de competências básicas, capacidade de pensar e qualidades pessoais, isto é, a contribuição da escola para o desenvolvimento da cidadania (PESTANA, 1998, p. 73).

Depois do exame de alguns dados significativos no que diz respeito à proficiência da Língua Portuguesa conforme o SAEB, passamos às análises, na seção a seguir, referentes às avaliações do PISA, que verifica mais especificamente com o letramento em leitura, conceito mais concernente à nossa investigação.

Um olhar sobre a avaliação internacional do PISA 2018⁶

O PISA é uma avaliação das áreas de Ciências, Matemática e Leitura e acontece a cada três anos. Dela participam estudantes matriculados a partir do 7º ano do EF, com idade entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos), computados no início do período de aplicação da avaliação. É coordenado mundialmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formada por 37 países, que, em sua grande maioria, são considerados desenvolvidos⁷. Em nível nacional, a responsabilidade por organizar e aplicar é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A avaliação PISA 2018 contou com a participação de 10.691 estudantes em todo o país e 597 escolas (INEP, 2019). Vale ressaltar que o número de participantes nessa edição é significativamente menor do que na avaliação anterior, em 2015, ano em que 841 escolas participaram, perfazendo um total de 23.141 estudantes (INEP, 2016). É certo, porém, que o número de participantes no Brasil está bem acima do mínimo exigido pela OCDE, que é de 150 escolas por país participante (INEP, 2019). Porém, podemos perceber que a menor participação no ano de 2018 dificultou a avaliação dos dados por unidades da Federação, mas os resultados por regiões do país foram apresentados. Entendemos que isso enfraquece as análises deste estudo, principalmente em um país como o nosso, de dimensões continentais e

⁶ O conteúdo aqui apresentado tem como base os textos produzidos pela Diretoria de avaliação da Educação Básica (DAEB) ligada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação (MEC) (INEP, 2020b), (INEP, 2019).

⁷ Veja lista completa dos 37 países membros da OCDE no link: <http://www.oecd.org/about/members-and-partners/>.

considerando que pode haver diferenças significativas nos resultados de um estado para outro.

Dentre as diferentes avaliações realizadas pelo PISA, interessa-nos mais diretamente a que se refere ao letramento em leitura. No exame de 2018, a leitura foi o foco principal da avaliação, passando por algumas modificações em seus critérios devido às mudanças no conceito de letramento em leitura com o passar do tempo. Tais mudanças ocorreram, certamente, em decorrência das próprias transformações sociais e culturais. A ideia de uma aprendizagem voltada para toda a vida ampliou o conceito de letramento, que não está apenas ligado à alfabetização, ou seja, aos anos iniciais da educação formal, mas é “definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (INEP, 2020b, p. 24).

O letramento em leitura é requisito fundamental para o bom desenvolvimento humano, bem como para o estabelecimento de vínculos sociais adequados. Ele não está tão somente atrelado ao conhecimento escolar, não é um padrão no qual se possa medir o desenvolvimento escolar do estudante, mas uma condição necessária à formação humana ao longo da vida. Ademais, não é apenas uma exigência necessária para quem deseja seguir em seus estudos acadêmicos, mas, para além disso, é um saber que se mostra pertinente e necessário à própria vivência participativa em sociedade. Magda Soares (2003), falando sobre o conceito de letramento, demonstra a importância de se apropriar da leitura e escrita, ou seja, ir além do aprender a ler e escrever, mas assumir essa condição como sua propriedade. Ela afirma que letramento é o:

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2003, p. 39).

Analisando as diversas formas de conceituar o letramento, Rojo (2020) demonstra que as práticas sociais do letramento envolvem tudo aquilo que realizamos nos mais distintos contextos de nossa vida no sentido de

construir os níveis de desenvolvimento de leitura e escrita, dentro do contexto educacional ou fora dele, podendo uma pessoa, em certa medida, ser letrada ainda que não alfabetizada. Para a autora: “O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não [...], locais ou globais, recobrinando contextos sociais diversos” (ROJO, 2020, p. 98).

Ainda na tentativa de ampliar a discussão sobre letramento em suas diversas conceituações, podemos perceber a crítica realizada por Kleiman (2014), olhando para a realidade dos cursos de EJA, ao afirmar que:

as funções sociais da leitura não estão orientando as práticas de ensino, que não levam em conta as finalidades do uso da língua escrita, ou seu contexto social em que os cursos de EJA correntemente se desenvolvem (KLEIMAN, 2014, p. 75).

Kleiman lança mão de diversas questões capazes de levar a uma profunda reflexão sobre o letramento proposto no mundo escolar e os demais letramentos existentes na realidade social, como, por exemplo: “quais são as finalidades contemporâneas da leitura e da escrita no mundo atual? Quais as práticas mobilizadas e as atividades realizadas na escola para atingir essas finalidades?” (KLEIMAN, 2014, p. 75). Nessa perspectiva social, podemos apontar que o conceito de letramento é dinâmico e sempre deverá ser visto e revisto, pois se encontra diretamente ligado a todas as atividades sociais desenvolvidas na vida humana. E cabe a nós educadores sempre refletir sobre até que medida essas modalidades sociais de leitura estão dialogando e influenciando o letramento desenvolvido em sala de aula, pois esse pode ser um ponto de convergência entre os atores do ensino na prática escolar.

A matriz do PISA 2018 quanto ao letramento em leitura passou por uma revisão, mantendo alguns aspectos daquela utilizada até a avaliação de 2015 e apontando novas percepções, como, por exemplo, o fato de que o acesso e a ampla divulgação de dispositivos digitais de informação oferecem novas modalidades de leitura digital que precisam ser consideradas como caminhos possíveis para o desenvolvimento da formação leitora dos estudantes. Ou seja, textos digitais podem ser utilizados com a finalidade de se obter uma avaliação mais ampla e relevante da leitura não somente no contexto da sala

de aula, como também fora dela, na percepção do mundo e da situação vivencial dos estudantes. O relatório preliminar do PISA 2018 (INEP, 2019, p. 43) menciona que, para isso, os estudantes necessitam desenvolver novas habilidades, como saber fazer pesquisas e acessos a textos, ou avaliar qualitativamente as fontes pesquisadas de forma a reconhecer a credibilidade do que está publicado e, ainda, fazer suas escolhas e comparações na rede⁸.

A primeira avaliação do PISA que apresentamos é o aproveitamento do Brasil quanto ao letramento em leitura na perspectiva internacional e, para isso, utilizamos como parâmetros os países sul-americanos participantes, como também alguns que fazem parte da OCDE e receberam pontuação de destaque nas diversas avaliações realizadas.

Tabela 1 - Médias dos países selecionados.

Países	Canadá	Finlândia	Coréia	E. Unidos	Portugal	OCDE
Ranking	6°	7°	9°	13°	24°	
Média	520	520	514	505	492	487
Países	Chile	Uruguai	Brasil	Colômbia	Argentina	Perú
Ranking	43°	48°	57°	58°	63°	64°
Média	452	427	413	412	402	410

Fonte: Adaptado a partir dos dados de INEP (2020b).

Pela tabela 1, observa-se que o Brasil recebeu 74 pontos a menos em relação à média dos países participantes da OCDE, ou seja, estamos ainda distantes de um letramento em leitura em relação àquelas nações que estão no topo do ranking. Ao analisarmos os resultados dos países da América do Sul participantes do exame, aqueles que se destacam são o Chile (452 pontos – 43° lugar) e o Uruguai (427 pontos – 48° lugar), sendo que o primeiro apresenta 39 pontos a mais que o Brasil (413 – 57° lugar). Os países com

⁸ Não poderíamos, em poucas palavras, apresentar toda a estrutura conceitual do PISA quanto ao letramento em leitura e no que tange toda a teoria desenvolvida para a formulação da avaliação, porém, aqueles que se sentem motivados a conhecer todos os aspectos teóricos em torno do tema podem consultar os relatórios oferecidos pelo INEP (INEP, 2019; INEP, 2020b).

menor pontuação que o Brasil são: Colômbia (412 pontos – 58º lugar), Argentina (402 pontos – 63º lugar) e Peru (401 pontos – 64º lugar), sendo que este último, tem uma variação de 12 pontos.

Algo a ser considerado é o fato de que a média do Brasil subiu 6 pontos, se compararmos a média de 407 pontos, em 2015 (INEP, 2016), para a média de 413 pontos em 2018 (INEP, 2020b).

Tabela 2 - Percentual de estudantes por nível de proficiência em Leitura – PISA 2018 (parcial).

NÍVEL	--1 C	1 C	1 B	1 A	2	3	4	5	6
Escore Mínimo	----	189 Pontos	262 Pontos	335 Pontos	407 Pontos	480 Pontos	552 Pontos	626 Pontos	698 Pontos
Percentual Estudantes	OCDE 0,1%	OCDE 1,4%	OCDE 6,2%	OCDE 15,0%	OCDE 23,7%	OCDE 26,0%	OCDE 18,9%	OCDE 7,4%	OCDE 1,3%
	Brasil 0,4%	Brasil 5,3%	Brasil 17,7%	Brasil 26,7%	Brasil 24,5%	Brasil 16,3%	Brasil 7,4%	Brasil 1,7%	Brasil 0,2%

Fonte: Adaptado a partir dos dados de INEP (2020b, pp.74-77).

No PISA, a quantidade de pontos obtidos no acerto das questões é enquadrada em uma escala de proficiência em leitura⁹. Essa escala se divide em 9 níveis. Na tabela 2 apresentamos os níveis de proficiência em leitura utilizados pelo PISA: abaixo de 1C, 1C, 1B, 1A, 2, 3, 4, 5 e 6, sendo que a cada nível alcançado espera-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar algumas habilidades¹⁰.

Percebemos na tabela 2 que a soma dos valores percentuais relativos ao Brasil totaliza 100,2%. É possível aferir que houve um erro no cálculo ou na anotação dos dados na tabela. Isso nos leva, logo de início, a desconfiar da credibilidade dos dados apresentados. Porém, ainda que céticos com relação

⁹ O material que apresenta toda a fundamentação e os resultados do PISA (INEP, 2020b) utiliza o termo “letramento em leitura” durante toda a sua fundamentação teórica com respeito à avaliação em leitura. Porém, a tabela de referência utilizada para apresentar as capacidades desenvolvidas em cada nível é chamada de tabela de “proficiência em leitura”. Em nossa pesquisa, os dois termos são utilizados, assim como nos documentos produzidos pelo PISA, para manter a coerência com o material de divulgação da avaliação.

¹⁰ Para conhecer as habilidades esperadas em cada nível, consultar a tabela completa de Proficiência em Leitura. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

à precisão dos dados, ousamos utilizá-los para tentar compreender um pouco da situação dos estudantes de nosso país no letramento em leitura.

Se olharmos para a tabela de proficiência a partir do nível 2 até o nível 6, podemos afirmar que em torno de 50% dos estudantes brasileiros se encontram nessa faixa. A OCDE demonstra em seu relatório que no nível 2 “os alunos começam a demonstrar a capacidade de usar suas habilidades de leitura para adquirir conhecimento e resolver uma ampla variedade de problemas práticos” (INEP, 2020b, p. 77). Dessa forma, o nível 2 pode ser considerado o mínimo a ser alcançado por todos os estudantes até o final do EM. Apesar do bom percentual de estudantes no Brasil nessa faixa, existem ainda em torno de 50% entre os níveis abaixo de 1C e 1A que se encontram aquém do mínimo de proficiência esperado, segundo aponta a OCDE. Na tabela 2 também podemos ver que a média dos países que fazem parte da OCDE no nível 2 até o nível 6 é de 77,3%, sendo que apenas 22,7% estão na faixa considerada como proficiência insuficiente, que vai de abaixo de 1C até 1A.

Esses resultados demonstram que o Brasil tem padrões de proficiência em leitura muito abaixo dos países da OCDE. Os países mais ricos têm obtido os melhores resultados, e isso nos leva a refletir sobre a necessidade de maior investimento em educação em nosso país. É preciso desenvolver políticas públicas que favoreçam o bom desenvolvimento da proficiência em leitura, porém, enquanto isso não acontece, é necessário pensar em alternativas de ensino que ofereçam aos estudantes oportunidades de crescimento e autonomia. Essa é uma tarefa árdua, que precisa contar com a participação dos docentes, o apoio da gestão escolar e dos pais.

Um caminho possível é a organização, sistematização e aplicação de sequências didáticas que possam desenvolver as capacidades de leitura a partir de diversos gêneros literários, ampliando, assim, as capacidades leitoras dos estudantes e minimizando essa dificuldade presente em nosso país, tema que será trabalhado na seção 4 deste artigo. Mas, para que isso se torne uma prática comum, o Brasil ainda precisa trilhar um longo caminho para investir na área humana e estrutural das instituições escolares, como também, e especialmente, na formação de professores para desenvolver práticas educativas que efetivamente promovam a aquisição de capacidades

de leitura de nossos estudantes, transformando, a partir daí, suas vidas e seu entorno social.

Tabela 3 - Desempenho médio dos estudantes brasileiros em leitura por rede de ensino.

Dependências administrativas	Alunos participantes	%	Média
Brasil	10.691	100	413
Privada	1.381	15,6	510
Federal	279	2,5	503
Estadual	7.732	68,3	404
Municipal	1,299	13,7	330

Fonte: Adaptado a partir de INEP (2020b, p. 79).

O desempenho do Brasil no letramento em leitura, em uma perspectiva nacional, merece alguns apontamentos. Pela tabela 3, podemos verificar que, no Brasil, os alunos das escolas da Rede Estadual de Ensino obtiveram média de 404 pontos, os da Rede Municipal obtiveram média de 330 pontos, os da Rede Federal atingiram 503 pontos e os da Rede Privada 510 pontos. A Rede Federal e a Rede Privada superaram a média nacional (413 pontos), bem como a média apresentada pelos países da OCDE (487 pontos).

Na grande maioria das instituições da Rede Pública Federal são realizados “vestibulinhos”, ou seja, processos avaliativos que comumente selecionam os melhores estudantes dentre os da rede pública em geral. Somados a esse fator, a sua estrutura, o preparo de seus docentes, bem como a proposta de ensino integrado, que traz algumas diferenças em sua grade curricular e tempo de estudo¹¹, podem se apresentar como valores para um melhor desempenho da rede no cenário nacional. Porém, se considerarmos que, juntas, a Rede Privada e a Rede Federal somam menos de 18,1% dos estudantes avaliados pelo PISA 2018, temos um quadro bastante complexo no Brasil, especialmente provocado pela Rede Estadual de Ensino, que perfaz

¹¹ Os cursos técnicos integrados (EMI) ofertados pela Rede Federal de Ensino trazem uma carga horária maior, pois são incluídas as disciplinas de formação profissional. Além disso, quando o curso não é ofertado em 4 anos, a maioria deles é organizada em tempo integral, o que permite que o estudante passe mais tempo na unidade escolar.

68,3% do total dos estudantes participantes da avaliação, com percentual abaixo da média nacional.

Grande parte do ensino integrado é oferecido pela Rede Pública Federal e, historicamente, desde a criação das unidades escolares, que foram inauguradas em várias capitais brasileiras em 1909, os cursos oferecidos que predominaram ao longo de seus mais de 100 anos comumente se destacaram – e ainda se destacam – pela qualidade na formação de seus estudantes. Mas o número de alunos provenientes dessa rede de ensino é o menor dentre os grupos apresentados na tabela 3, ou seja, são apenas 279 representantes em um universo de 10.691 estudantes que participaram do exame. Precisamos apontar também a existência de algumas experiências na rede estadual com a oferta do EMI, a exemplo dos estados do Ceará¹² e de Pernambuco¹³, porém não medimos a representatividade dessas experiências da rede estadual nos resultados desses exames.

Tabela 4 - Médias por dependência administrativa – Leitura – PISA – 2018.

Região	Alunos participantes	%	Média	Intervalo de confiança média
Brasil	10.691	100	413	409-417
Sul	1.523	14,9	432	420-444
Centro-Oeste	813	6,7	425	407-443
Sudeste	4.060	42,6	424	418-430
Norte	982	8,5	392	379-405
Nordeste	3.313	27,3	389	381-397

Fonte: Adaptado a partir de INEP (2020b, p. 80).

Na tabela 4, ressaltamos as diferentes médias alcançadas nas diversas regiões do país e os percentuais de participação de cada região a fim de compreendermos um pouco mais da realidade sobre o letramento em leitura

¹² Leia matéria sobre o tema em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/a-importancia-do-ensino-integrado-1.622376>.

¹³ Leia informe da Secretaria de Educação de Pernambuco sobre o assunto. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>.

no Brasil. Os dados apresentados revelam que a região Sul aparece com a melhor pontuação média (432 pontos), em segundo lugar a região Centro-Oeste (425 pontos) e em terceiro a região Sudeste com (424 pontos). O próprio PISA reconhece que existe um intervalo de confiança para registrar a média de cada região, considerando o percentual de participação dos estudantes no exame. Enquanto a região sudeste, segundo tabela 4, tem uma participação de 42,6% de estudantes, a região Centro-Oeste tem uma participação de 6,7%. Isso faz com que a média alcançada pela região sudeste seja mais confiável do que a alcançada pela região Centro-Oeste. Se analisarmos a região Centro-Oeste, o intervalo de confiança média é de 407 a 443 pontos, o que resulta em 36 pontos de diferença. Portanto, o grau de confiança na pontuação média do Centro-Oeste é menor, o que nos garante dizer que 425 pontos não revelam exatamente a realidade do letramento dos estudantes do EM da região.

Aqui podemos perceber também a importância da avaliação de letramento em leitura realizada por unidades da Federação (estados), visto que dentro de cada região há diferentes realidades. Olhando para o Centro-Oeste no PISA 2015 (INEP, 2016), que oferece a avaliação por estados, podemos perceber que o Distrito Federal se apresenta com 430 pontos, Goiás com 416 pontos e Mato Grosso do Sul com 411 pontos, ou seja, todos acima da média nacional, porém, o estado de Mato Grosso, com 402 pontos, se apresenta abaixo da média nacional, que é de 407 pontos. E como não temos dados do PISA 2018 (INEP, 2020b) para aferirmos a realidade de Mato Grosso, o que podemos inferir, a partir da avaliação que citamos, é que Mato Grosso, a partir do que é aferido no PISA 2015 (INEP, 2016), se apresenta com as piores médias da região Centro-Oeste.

O Brasil tem muitos estudantes oriundos das classes mais pobres, o que aponta para um país com muitos desafios a serem transpostos, visto que, historicamente, é marcado pelas injustiças sociais e por grandes barreiras para o desenvolvimento de uma educação libertadora. Dessa forma, acreditamos que a leitura, vista por uma perspectiva mais ampla, é um caminho importante nesse contexto. Afinal, a “leitura de mundo preceda a leitura da palavra” (FREIRE, 2005), de forma a fazer com que o estudante possa assumir sua liberdade criativa e atuante socialmente.

Quando olhamos para a realidade de nosso país, muitas vezes acreditamos que nada pode ser feito, que as mudanças não acontecerão, mas quando nos deparamos com falas de Paulo Freire, percebemos que, de fato, nenhuma mudança se dá unicamente pelo discurso que afirme a mudança, tampouco acontece de forma automática, como num passe de mágica. É necessário sonhar de forma concreta, lutar dando um passo de cada vez, compreendendo que toda transformação tem um preço e um tempo para ser realizada. Nas palavras de Freire:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto... Os sonhos são projetos pelos quais se luta (FREIRE, 2000, p. 26).

A realização de sonhos se dá em meio a diversos obstáculos. É necessário muita luta e perseverança para ora ir adiante, ora recuar, e para compreender que é preciso resiliência e força, pois o processo de transformação é lento e doloroso, porém, é preciso continuar sonhando e agindo.

Ações que visam ao desenvolvimento de capacidades leitoras dos estudantes do EM

Mesmo que o quadro da educação formal no país seja preocupante, que as políticas públicas ainda careçam de um direcionamento adequado e que os melhores modelos existentes em nosso contexto, como o EMI, não sejam vistos como alvo para uma mudança significativa, devemos considerar que a busca por melhorias na educação é possível se assumirmos, como educadores, o desafio de pensar em uma prática educativa que nos tire do lugar comum.

Essa prática não pode estar centrada no praticismo¹⁴, mas fundamentada em bases teóricas sólidas necessárias ao bom desenvolvimento da

¹⁴ Praticismo: inclinação para agir por meio da prática com o mínimo de teoria ou sem ela (Dicionário Aulete Digital, 2007).

aprendizagem dos estudantes. É preciso, então, que se desenvolva a partir de uma visão crítica e uma postura dialética, na qual a práxis seja o alvo. Marcos teóricos formulados a partir da experiência em sala de aula podem criar novas práticas e exigir novas percepções teóricas (ZABALA, 1998); ou seja, a prática educativa deve se dar nessa dinâmica, nesse diálogo entre o conhecimento e ação, entre o que se espera e o que se tem, entre o que se sonha e o que se vive, entre a utopia e a realidade.

Nesse sentido, a utilização de uma sequência didática (SD) como ferramenta para desenvolver as capacidades de leitura dos estudantes do EM é muito pertinente, pois no desenvolvimento da SD é necessário que as ações sejam planejadas e estruturadas teoricamente, porém a SD deve ser também dinâmica e adaptável às novas realidades contextuais dos estudantes, para alcançar resultados consistentes no processo de aprendizagem.

Além disso, é preciso que a SD desenvolva atividades centradas em um gênero discursivo, pois esse direcionamento teórico se adequa à visão de uma leitura que se revela em um processo de interação entre os sujeitos – produtor e leitor – que dela participam em seu contexto social e ideológico, tomando como instrumento semiótico um texto que seja reconhecido pelos participantes.

A SD é uma ferramenta que auxilia o estudante a compreender melhor o gênero proposto, desenvolvendo suas capacidades de leitura. Dessa forma, o estudante ganha espaço como protagonista no seu processo de aprendizagem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores afirmam ainda que a SD auxilia os estudantes em uma proposta de mudança e de desenvolvimento do gênero escolhido, favorecendo, assim, os processos de comunicação realizados em contexto escolar. Para Casseb-Galvão e Duarte:

Uma sequência didática deve: promover o desenvolvimento integral do aluno; despertar conhecimentos prévios; reforçar a significância e a funcionalidade de novos conteúdos; atentar para o nível de desenvolvimento do aluno; estimular o desenvolvimento da zona proximal; promover exercícios cognitivos e estimular as atividades mentais; motivar o

aluno, melhorando sua autoestima e sua capacidade de aprendizagem; favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25).

A utilização de uma SD permite levar os estudantes a um desenvolvimento integral. Partindo de alguns conhecimentos anteriores, a SD procura acrescentar novos conteúdos e novas percepções de realidade, fazendo com que o estudante se desenvolva ao longo de todo o processo, assuma posição de autonomia em sua aprendizagem e compreenda a importância de seu contexto no que diz respeito à produção de sentidos dos textos utilizados como ferramenta de ensino.

A linguagem está presente em cada campo da atividade humana e se mostra tão diversa quanto as diferentes áreas de conhecimento que constroem a nossa existência. As manifestações orais ou escritas, que são chamadas por Bakhtin (2010) de enunciados, realizadas em um determinado contexto, refletem as especificidades e as finalidades de cada campo pelo seu “conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”. Dessa forma, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). E essa elaboração, que se apresenta com relativa estabilidade ou instabilidade quase total, segue critérios como tempo, espaço, suporte, função, agentes produtores e agentes leitores, sendo que cada um deles está intimamente ligado a questões sócio-históricas.

A diversidade e a multiplicidade dos campos de atividades humanas, com seu contexto histórico e social, seu caráter ideológico e suas características específicas, refletem diretamente na heterogeneidade dos gêneros do discurso. E esse vínculo existente entre os enunciados e o contexto histórico, social e ideológico se apresenta de fundamental importância para encaminhar as práticas de leitura de textos.

Se desenvolvermos práticas de ensino criativas e bem embasadas teoricamente, como uma SD, utilizando diversos gêneros de discurso, iniciando por aqueles capazes de gerar maior identidade e interesse dos estudantes, poderemos vislumbrar novas perspectivas linguageiras, especialmente focadas na leitura, capazes de oferecer caminhos de

autonomia enquanto lutamos e aguardamos mudanças maiores em todo o contexto educacional de nosso país.

Considerações finais

Diante dos dados apontados neste artigo, fica notório que o Brasil apresenta um baixo desempenho quanto à proficiência em Língua Portuguesa e letramento em leitura. Mesmo levando em conta todas as limitações das avaliações aqui utilizadas, é possível afirmar que existem muitos desafios a serem transpostos em nosso país, que é marcado pela grande diversidade, pela injustiça social e pela pobreza. Tais fatores, dentre outros, podem contribuir para uma avaliação nada animadora.

A pesquisa apontou que o Mato Grosso apresenta o pior índice de proficiência em Língua Portuguesa no Centro-Oeste. Entretanto, entendemos que isso não deve se colocar como motivo de desânimo para nós educadores, e sim como mote reflexivo para buscar meios, instrumentos e motivação necessários para construir e propor práticas educativas que possam contemplar as realidades de nosso estado, repensando os caminhos em busca de uma valorização da educação.

E o EM, em destaque neste artigo, realmente precisa ser foco de nossas atenções, pois demonstra fragilidade quanto ao letramento em leitura. Mesmo depois de muitos anos de ensino formal, os estudantes não conseguem apresentar um bom desenvolvimento em leitura e isso deve ser usado como motivação para pensarmos o nosso agir pedagógico, as nossas estruturas escolares e o investimento a ser realizado nessa etapa da educação básica, não excluindo, obviamente, o Ensino Fundamental, cuja qualidade de funcionamento pode garantir maior sucesso aos estudantes do Ensino Médio.

Precisamos investir no desenvolvimento das capacidades de leitura, que devem ser encaradas não apenas como simples decodificação de sinais, mas também, e principalmente, como forma de compreender o mundo e a sociedade e de interagir de maneira autônoma e crítica no contexto social e na vida escolar. É possível ler tudo o que se encontra ao redor, desde um texto escrito, visual, sonoro, tátil ou gustativo, ou seja, ler implica perceber todas as coisas que cercam a existência humana. As diferentes teorias atuais

rejeitam a ideia de uma leitura objetiva, a partir de uma simples decodificação de caracteres; ao contrário, elas admitem que um texto possibilita diversas leituras entre leitores diferentes e outras diferentes para os mesmos leitores em momentos e realidades distintos (CAVALCANTI, 1992).

Segundo afirma Kleiman (2004):

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Por essa razão, não podemos afirmar que temos o absoluto controle sobre tudo o que lemos e ouvimos de forma técnica e objetiva. O significado do que lemos está diretamente ligado à realidade na qual estamos inseridos. Nossas complexas relações sociais, que perpassam em determinados momentos pela formalidade e em outros pela informalidade, com os mais diversos objetivos e propósitos, fazem parte dessa construção do saber a vida e do saber na vida.

Dessa forma, a aplicação da SD a partir de um gênero discursivo proposto se mostra tão adequada ao desenvolvimento das capacidades leitoras, visto ser teoricamente embasada, mas ao mesmo tempo bastante flexível, porque parte do que o estudante já sabe e constrói novos saberes conectados com sua realidade contextual, estando sempre pronta para as adequações e reformulações que se mostrem necessárias no decorrer do processo, dentro do que a situação vivencial dos estudantes possa exigir.

Quando olhamos para a avaliação da Rede Federal de Ensino segundo avaliação do PISA, mesmo compreendendo que existe uma seleção para a entrada de seus alunos, vemos que é possível melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio se houver um grande investimento na estrutura escolar, na formação constante dos docentes e técnicos, com um ensino integral que contemple as realidades do trabalho, que seja comprometido com a pesquisa e a autonomia do estudante, de forma a permitir que ele se

torne sujeito em seu processo formativo. É preciso lutar por uma mudança na visão da educação formal como um todo; para isso, é importante propor ações escolares que sejam capazes de produzir mudanças significativas na vida de nossos estudantes.

Referências

ASCOM; INEP. *Assessoria de Comunicação Social e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Press Kit SAEB 2017, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/pre_sskit_saeb2017.pdf. Acesso: 08 nov. 2018.

ASCOM; INEP. *Assessoria de Comunicação Social e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Press Kit SAEB 2019, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BART, Daniel; DAUNAY, Bernard. *Pode-se levar a sério o Pisa? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. (Coord. Trad. Celso Fraga da Fonseca). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2018.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação*. Campinas, v. 23 – n. 81, pp. 91-113, 2002.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. *Artigo de Opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Separata de: ROJO, R; CORDEIRO, G.S. (Trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

IDEB. *Índice do Desenvolvimento da Educação Básica*. (Power Point) Apresentação de Resultados do IDEB e SAEB 2019, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2020/Apresentacao_Coletiva_Imprensa_Saeb_2019.pdf. Acesso em: fev. 2021.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Escalas+de+Profici%C3%Aancia+do+Saeb/d9d241ab-01be-49d3-b69c-8ee3e6bbb95b?version=1.0>. Acesso em: 18 jan. 2021.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso: 08 nov. 2018.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Relatório Brasil no Pisa 2018 – Versão preliminar [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 15 de dez. 2020.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Relatório Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. A educação no espelho do Pisa. In: BART, Daniel; DAUNAY, Bernard. *Pode-se levar a sério o Pisa? O tratamento do texto literário em uma avaliação internacional*. (Coord. Trad. Celso Fraga da Fonseca). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

PESTANA, M. I. O sistema da avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. DF., v. 79, n. 191, p. 65-73, 1998.

PRATICISMO. In: Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <https://aulete.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* [recurso eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. (Estratégias de ensino, 13).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARTUCE, G. L. B. P.; MORICONE, G. M.; DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478-504, abri./jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/198053144896>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/z7gwS6rpMRXHC7BY7yDfxsj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.